

APORTES PEDAGÓGICOS PARA ESTUDIANTES CON TDAH

**APORTES PEDAGÓGICOS PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA DE
ESTUDIANTES CON TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN E
HIPERACTIVIDAD EN LA PRIMERA INFANCIA**



PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

FACULTAD EN EDUCACIÓN

María Paula Bello Pinzón

Diana Alejandra Duque Carvajalino

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN EN COGNICIÓN, CREATIVIDAD Y APRENDIZAJE
EN SISTEMAS EDUCATIVOS.**

BOGOTÁ, D.C

2018

**APORTES PEDAGÓGICOS PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA DE
ESTUDIANTES CON TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN E
HIPERACTIVIDAD EN LA PRIMERA INFANCIA**

María Paula Bello Pinzón

Diana Alejandra Duque Carvajalino

Trabajo de grado para optar al título de

Licenciadas en Educación Infantil

TUTOR

José Andrés Pinilla Martínez

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

FACULTAD EN EDUCACIÓN

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN EN COGNICIÓN, CREATIVIDAD Y APRENDIZAJE

EN SISTEMAS EDUCATIVOS.

BOGOTÁ, D.C

2018

RECTOR: P. JORGE HUMBERTO PELAEZ PIEDRADITHA

DECANO: FÉLIX ANTONIO GÓMEZ HERNADEZ.

DIRECTORA DE PREGRADO: ZULMA PATRICIA ZULUAGA OCAMPO.

DIRECTORA DE LA LÍNEA: LILIÁN PARADA ALFONSO

TUTOR: JOSE ANDRÉS PINILLA MARTINEZ.

NOTA DE ADVERTENCIA

« La universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia ».

Artículo 23, resolución No 13 del 6 de Julio de 1946, por la cual se reglamenta lo concerniente a Tesis y Exámenes de Grado en la Pontificia Universidad Javeriana

Dedicatoria

Primero damos gracias a Dios por la oportunidad de haber culminado nuestra carrera poniendo en sus manos nuestro futuro. Igualmente agradecemos a nuestras familias quienes siempre nos apoyaron y estuvieron presentes, de manera solidaria, fraterna y motivadora en nuestro proceso formativo. Asimismo presentamos nuestro reconocimiento a nuestro tutor Andrés, por el apoyo incondicional y su valioso aporte que nos permitió lograr los mejores resultados en este proceso de investigación.

Tabla de contenido

Resumen.....	11
Introducción	14
Presentación y justificación	14
Pregunta de investigación.	17
Objetivo general.....	17
Objetivos específicos	17
Marco legal en Colombia.....	18
Antecedentes	22
Marco teórico	32
Concepciones del Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH)	32
Tipos de enfoques que han estudiado el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad	33
Enfoque psicoanalítico.....	33
Enfoque pedagógico.....	35
Enfoque cognitivo.	38
Características del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad	39
El TDAH con hiperactividad e impulsividad	41
Programas de apoyo para la atención a estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e	
Hiperactividad.....	44
¿Cómo detectar el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad en la primaria?	48

Metodología de enseñanza enfocada a niños(as) diagnosticados con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad	49
Asignaturas y dimensiones del ser humano a indagar y trabajar desde el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad	52
Dimensión estética.....	52
Dimensión afectiva..	53
Dimensión corporal.	54
Dimensión comunicativa.	56
Dimensión cognitiva.....	56
Metodología	59
Diseño metodológico	60
Fases de la investigación.....	64
Fase 1: revisión documental.....	64
Fase 2: selección de participantes.....	65
Fase 3: diseño y revisión por revisores expertos de los instrumentos de investigación... ..	66
Fase 4: aplicación y procedimiento.....	68
Resultados y análisis	76
Resultados docentes	76
Resultados estudiantes	85
Resultados estudiantes con TDAH	86
Resultados compañeros de los estudiantes con TDAH.....	93

Resultados familiares	96
Discusión y conclusiones	113
Discusión	114
Recomendaciones pedagógicas para la atención de estudiantes con TDAH en el aula dirigidas a docentes surgidas desde las experiencias y cómo resultado de esta investigación.....	115
Recomendaciones para familias de estudiantes con TDAH. Diseñadas por las investigadoras.. ..	119
Reflexiones finales.....	119
Referencias.....	121
Apéndices.....	126

Lista de tablas

Tabla 1. <i>Síntomas que se presentan en el TDAH con hiperactividad e impulsividad</i>	42
Tabla 2. <i>Indicadores de Hiperactividad según el nivel del desarrollo</i>	47
Tabla 3. <i>Caracterización de los participantes</i>	62
Tabla 4. <i>Formato por tipo de participante</i>	63
Tabla 5. <i>Esquema general de la matriz</i>	71

Lista de apéndices

Apéndice A. Caracterización de las instituciones educativas	126
Apéndice B. Formato entrevista docentes	127
Apéndice C. Entrevista Estudiantes con TDAH.....	130
Apéndice D. Entrevista a compañeros	132
Apéndice E. Entrevistas a familias	133
Apéndice F. Perfil de expertos.....	136
Apéndice G. Consentimiento informado a estudiantes.....	137
Apéndice H. Consentimiento informado a familias.....	138

Resumen

En principio se quiere manifestar que el propósito general de esta investigación fue identificar y caracterizar las experiencias pedagógicas de docentes, estudiantes diagnosticados con TDAH, compañeros de clase y familias en torno al TDAH desde las tres dimensiones propias de esta condición (inatención, hiperactividad e impulsividad) y de esta manera, poder identificar los factores que inciden en el proceso educativo de los estudiantes que sean diagnosticados en la primera infancia, vinculando el contexto familiar con el escolar.

El proceso metodológico tuvo un enfoque cualitativo, en el cual se aplicaron entrevistas semiestructuradas con preguntas abiertas para cada uno de los participantes; a partir de los resultados obtenidos, se proponen algunas alternativas pedagógicas en cuanto a la atención de estudiantes con TDAH, estas son dirigidas no solo a docentes sino también a familiares.

Así, de los resultados más relevantes obtenidos en las entrevistas realizadas a los docentes se pudo determinar la gran importancia que tiene el manejo de las diferentes estrategias pedagógicas en las actividades desarrolladas, con el fin de mantener la atención y motivación de los estudiantes, así como adecuar el diseño de proyectos educativos para estos mismos efectos, en esa medida, hacer uso de los recursos tecnológicos, ajustar el currículo y generar actividades acordes a las necesidades e intereses de estos estudiantes.

Respecto a los resultados obtenidos en las entrevistas realizadas a los compañeros de clase, se pudo establecer que las actividades para los estudiantes con TDAH se deben realizar siempre teniendo en cuenta sus capacidades y necesidades; además de eso, adaptar las metodologías de enseñanza haciéndolas más experimentales, artísticas y dinámicas de modo tal que se pueda mantener la motivación del estudiante en el desarrollo total de estas; lo anterior es relevante

porque ante la frustración suelen tener poco autocontrol de sus emociones, entonces, pueden pasar de un estado de ánimo tranquilo a la exaltación, y en algunos casos, con manifestaciones de agresividad hacia sus pares o incluso consigo mismos.

Es por ello que entre las conclusiones de esta investigación se evidencia la necesidad de establecer pautas y herramientas pedagógicas que permitan un proceso de enseñanza de mayor calidad para los niños diagnosticados con TDAH. Todo lo dicho hasta aquí implica además que se hagan unos ajustes y adecuaciones a los modelos educativos tradicionales sobre los aspectos que demandan estos estudiantes en su formación y proceso pedagógico.

Palabras clave: experiencias pedagógicas, TDAH en primera infancia, Alteraciones del comportamiento, proceso educativo en estudiantes con TDAH, estrategias de enseñanza dirigida a estudiantes con TDAH.

Abstract

At first, we want to state that the general purpose of this research was to identify and characterize the pedagogical experiences of teachers, students diagnosed with TDAH, classmates and families around TDAH from three own dimensions of this condition (inattention, hyperactivity and impulsivity) and thus, be able to identify the factors that affect educational process of students who are diagnosed in early childhood, linking the family context with the school.

The methodology process had a qualitative approach, in which semi-structured interviews were applied with open questions to each one of the participants; from the results obtained, some pedagogical alternatives are proposed regarding to the attention of students with TDAH, these are directed not only to teachers but also to relatives.

Thus, of the most relevant results obtained in the interviews with the teachers, it was determined the great importance of managing the different pedagogical strategies in the a in order to maintain student's attention and motivation, as well as to adapt the design of educational projects for the same effects, to that extent, to make use of technological resources, to adjust the curriculum and to generate activities according to the needs and interests of these students.

Regarding the results obtained in the interviews with the classmates, it was established that the activities for students with TDAH should always be carried out taking into account their abilities and needs; besides that, adapt the teaching methodologies making them more experimental, artistic and dynamic in such a way that the student's motivation can be maintained in the total development of these; this is relevant because of the frustration they tend to have little self-control of their emotions, so they can move from a calm state of mind to exaltation, and in some cases, with manifestations of aggressiveness towards their peers or even with themselves.

That is why, among the conclusions of this research, there is evidence of the need to establish guidelines and pedagogical tools that allow a higher quality teaching process for children diagnosed with TDAH. Everything said up to now implies that some adjustments and adaptations are made to the traditional educational models on the aspects that these students demand in their education and pedagogical process.

Keywords: pedagogical experiences, TDAH in early childhood, behavior alterations, educational process in students with TDAH, teaching strategies aimed to students with TDAH.

Introducción

Presentación y justificación

El presente documento tiene como finalidad dar a conocer al lector una investigación desarrollada en el marco del pregrado de la Licenciatura en Pedagogía Infantil ofrecido por la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana en el ámbito de la Educación Inicial. A través de ese trabajo investigativo se pretendió caracterizar las experiencias pedagógicas en torno a la educación de niños y niñas con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (en adelante TDAH) de manera que se vinculó tanto a docentes, como a los estudiantes y sus familias; también se contó con la participación de compañeros de clase no diagnosticados para observar cómo son percibidos los estudiantes con TDAH por sus pares, en el aspecto comportamental y académico.

Una de las consideraciones que llevó a realizar la investigación sobre este tema obedeció a que en las prácticas educativas ofrecidas por la Facultad de Educación se identificó que en la actualidad el sistema educativo colombiano cuenta con una gran demanda educativa de estudiantes con TDAH, sin embargo, se observó que los docentes, directivos y familiares no poseen la capacitación adecuada para la intervención pedagógica requerida en estos casos, por cuanto las estrategias implementadas, las actividades diseñadas y la explicación de los diferentes contenidos no dan respuesta a las necesidades educativas de estos estudiantes; igualmente, se establece la ausencia de apoyo institucional y la falta de una política pública en el sector de la educación que contemple la atención integral de los estudiantes con este diagnóstico.

Por esta razón, se consideró pertinente realizar la investigación en este campo de acción en pro de identificar una nueva herramienta educativa que permita mejorar la atención pedagógica a

estudiantes con dicho diagnóstico y lograr que sea esta una alternativa para mejorar las prácticas docentes y además las dinámicas familiares, esto teniendo en cuenta su voz, sus opiniones, sus intereses y sus dificultades de manera que los estudiantes tengan una formación adecuada y pertinente a sus requerimientos tanto en casa como en la escuela.

Es así como se buscó identificar, con la aplicación de las entrevistas y los resultados obtenidos, cuáles fueron los aportes a nivel pedagógico que presentaron dificultades o que fueron favorables en los procesos de enseñanza y aprendizaje, además, de hacer un acompañamiento y atención educativa a estudiantes con TDAH pertenecientes a dos instituciones educativas públicas de Bogotá: el Colegio Distrital Agustín Fernández (I.E.D) y el Colegio Distrital Jackeline (I.E.D.)

En consecuencia, en coherencia con los objetivos de esta investigación, este estudio empleó una metodología con enfoque cualitativo, que estuvo direccionada a caracterizar las experiencias de los diferentes participantes entrevistados con relación al conocimiento que se tiene sobre este diagnóstico, su intervención pedagógica, los métodos de evaluación, las estrategias de enseñanza y aprendizaje que han sido implementados en el proceso educativo de estos estudiantes en aras de identificar formas adecuadas de atención en el ámbito escolar y educativo y dar un aporte a partir de eso.

Las entrevistas anteriormente mencionadas se realizaron a un grupo de 15 participantes conformado de la siguiente manera: tres mujeres docentes de educación infantil con un rango de edad de 30 a 60 años, con estudios de postgrado en temas de inclusión educativa; ocho estudiantes de primero de primaria a sexto de bachillerato con edades de 7 a 12 años y finalmente, a cuatro familias representadas por las madres de los niños diagnosticados con un rango de edad de 20 a 35 años y un nivel educativo entre bachiller y técnico.

Dicho esto, es menester exponer a continuación los apartados que contiene este documento. En primer lugar la introducción, que contiene la pregunta de investigación, los objetivos generales y específicos que sustentan esta investigación. Seguido de ello, el marco teórico, que está compuesto por planteamientos de diversos autores en relación al TDAH, a los procesos educativos de dichos estudiantes, sugerencias para la atención y manejo de estudiantes con este diagnóstico dentro del aula, lo que generalmente sucede en las pautas de crianza de niños y niñas con dicho diagnóstico. Posteriormente, el diseño metodológico, donde se señalan las diferentes fases del proceso investigativo; en ese sentido, se inicia con la exposición teórica de la investigación, el planteamiento del problema y la construcción de los objetivos (generales y específicos) como primera fase; la segunda consiste en la selección y caracterización de los participantes; como tercera fase se expone el diseño de las entrevistas como instrumento de investigación, la revisión por expertos y ajustes propuestos en cuanto a los criterios de pertinencia (PT), coherencia (CH), redacción (RD) de cada uno de los ítems, teniendo en cuenta cada uno de los tipos de participantes, la categoría y la subcategoría; la cuarta fase contiene la aplicación de las entrevistas para cada tipo de participante, la sistematización de la información y posterior a este proceso, la organización de la información por categorías, así como el procedimiento que direcciona la investigación.

Asimismo, se muestra la sistematización y análisis de las respuestas de los participantes a partir de las categorías y subcategorías establecidas para cada uno de ellos (docentes, familias, compañeros y estudiantes con TDAH), todo ello consecuentemente con los objetivos específicos de la investigación, que hacen referencia al abordaje pedagógico, las estrategias de enseñanza y aprendizaje, los métodos de evaluación, el conocimiento respecto al TDAH por parte de docentes, estudiantes y familias, la articulación de la familia con el proceso educativo, entre otros.

Retomando, después de la metodología se dedica un apartado a consignar los resultados obtenidos de la investigación; en este se presentan los hallazgos de las distintas entrevistas aplicadas al conjunto de docentes, familias y estudiantes que participaron en el proyecto y se realiza un análisis de los datos a partir la información obtenida y las teorías estudiadas. Luego de ello, se sitúa la discusión y las conclusiones más relevantes y de mayor impacto de la investigación y se realizan recomendaciones y sugerencias para el proceso educativo de estudiantes con TDAH que puedan ser de utilidad tanto para las familias, como para las instituciones educativas; y se finaliza con las referencias y los apéndices que acompañan a este trabajo investigativo. Surgiendo así la pregunta:

Pregunta de investigación.

¿Qué adaptaciones, y ajustes han realizado docentes y familias ante las dificultades y barreras en la atención educativa de estudiantes con TDAH para dar aportes a dicho proceso?

Objetivo general

Caracterizar y sistematizar las experiencias educativas de estudiantes con TDAH sus familias, pares y docentes como aporte para la educación educativa de este colectivo.

Objetivos específicos

- Categorizar las experiencias con relación al conocimiento sobre el diagnóstico, el abordaje pedagógico, los factores emocionales, los compromisos escolares, la vivencia sobre el diagnóstico y el reconocimiento de este, en las experiencias educativas y de crianza de estudiantes con TDAH.

- Identificar barreras, dificultades, ajustes y estrategias formulados en los procesos educativos de estudiantes con TDAH.
- Aportar desde la sistematización de las experiencias, recomendaciones al ámbito escolar y familiar aspectos para la atención educativa.

Marco legal en Colombia

Desde el contexto educativo colombiano se establecen legal y normativamente los siguientes decretos y reglamentaciones que se deben tener en cuenta para la inclusión e intervención pedagógica de niños y niñas que puedan tener algunas características tipificadas en el trastorno y en poblaciones con dificultades conductuales, físicas, cognitivas, sensoriales, entre otras, en este trabajo se hace mayor enfoque a niños y niñas con diagnóstico de TDAH y en cómo ha contribuido la educación colombiana, la formación y capacitación docente, al desarrollo cognitivo, emocional, comunicativo de dicha población, en el que se les brinde una educación de calidad.

Según el Ministerio de Educación Nacional en su Decreto 1421 de 2017, la Constitución Política es la ley fundamental que garantiza los derechos y libertades de todas las personas y garantiza su cumplimiento. Entonces, cada persona posee derechos individuales que desde el marco constitucional se convierten en derechos fundamentales que deben ser protegidos por el Estado; entre ellos está el derecho a la Educación; tal como lo estipula la constitución: «La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura» (Constitución Política, 1991, art. 67).

En ese mismo orden puede mencionarse la Ley 115 de 1994, la cual dispuso que «la educación de las personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo» (Art. 46). De acuerdo con esta disposición legal se hace necesario establecer una política pública que permita implementar esta normatividad en todos sus términos y condiciones, además de la vigilancia permanente sobre el cumplimiento de esta ley por parte de los entes de control correspondientes.

En consonancia con las anteriores, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) emitió el Decreto 1421 de 2017, que dice lo siguiente:

La permanencia educativa para las personas con discapacidad: comprende las diferentes estrategias y acciones que el servicio educativo debe realizar para fortalecer los factores asociados a la permanencia y el egreso de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos con discapacidad en el sistema educativo, relacionadas con las acciones afirmativas, los ajustes razonables que garanticen una educación inclusiva en términos de pertinencia, calidad, eficacia y eficiencia y la eliminación de las barreras que les limitan su participación en el ámbito educativo. (art. 2.3.3.5.1.4 numeral 10)

No obstante, las investigaciones adelantadas sobre la enseñanza para niños¹ diagnosticados con TDAH muestran que los anteriores presupuestos normativos no se cumplen a cabalidad por cuanto aún es notorio el déficit en materia de capacitación de docentes y familias sobre dicho trastorno y su intervención; así mismo, se evidencia la carencia de recursos, herramientas, métodos de enseñanza y apoyo interdisciplinario con el sector de la salud.

¹ Niño o niños: este término también hace referencia al género femenino, niña o niñas.

Respecto a la política pública de primera infancia en Colombia con relación a la población que padece TDAH, se encontró que la revista de salud pública «Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), una problemática a abordar en la política pública de primera infancia en Colombia», elaborada por Vélez-Álvarez y Vidarte (2012), tiene como propósito exponer, desde el marco legal y las políticas públicas, cómo deben ser contempladas y atendidas las personas que tienen este diagnóstico, para las cuales se deben considerar en su intervención y manejo pedagógico, factores como la motricidad, inatención, hiperactividad e impulsividad debido a que son alteraciones presentes en el TDAH que se manifiestan en los primeros años de vida. Cobra relevancia la siguiente premisa expuesta por estos autores: «Establecer una mirada reflexiva acerca del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) como verdadero problema de salud pública en la población infantil de nuestro país, situación que implica unos retos muy grandes de la política de infancia» (Vélez-Álvarez y Vidarte, 2012, p. 113). Dicho lo anterior, en Colombia aunque se han hecho avances en cuanto a la inclusión educativa, no se ha establecido de manera institucional la necesidad de reconocer y avanzar en los estudios del TDAH y su inclusión puntual dentro de una política pública que permita la atención integral de estos estudiantes que vienen creciendo de manera notoria. Por su pertinencia en lo afirmado antes, se consigna la siguiente cita:

[...] El primer reto en la relación entre TDAH y el desarrollo e implementación de la política consiste en reconocer la problemática descrita como un eslabón importante en el desarrollo de nuestros niños y niñas, pues resulta ser un problema de alta prevalencia. (Vélez-Álvarez y Vidarte, 2012, p. 123)

De esta manera, se hace necesario adaptar y reestructurar los programas educativos y métodos de evaluación para que respondan a las condiciones y necesidades de estos estudiantes.

Finalmente, es muy importante tener en cuenta que la estimulación temprana y el acceso a una oportuna educación inicial de los niños, permiten detectar a tiempo las dificultades que puedan presentarse en el desarrollo del aprendizaje en todas sus dimensiones. En ese sentido:

Existe otro derecho consagrado en la política de infancia que guarda estrecha relación con el diagnóstico y manejo del TDAH y es el acceso a estimulación temprana y la educación inicial pues es en este contacto donde puede ser posible la identificación de este problema. (Vélez-Álvarez y Vidarte, 2012, p. 125)

En conclusión, se establece que son el sistema educativo, social y de salud los que constituyen la base fundamental para lograr el desarrollo integral de los estudiantes que presentan este diagnóstico.

De otra parte, en cuanto a la política pública, se puede concluir que no obstante la existencia en nuestro país de varias Disposiciones de orden Legal y Normativas para la inclusión educativa, se evidencia la falta de una verdadera política pública que garantice el cumplimiento de estas disposiciones y que igualmente proporcione toda la estructura necesaria para lograr la intervención pedagógica de los estudiantes con TDAH de una manera eficaz y eficiente.

Antecedentes

En este apartado se presentan las investigaciones adelantadas con relación a los ejes temáticos del presente estudio, los cuales constituyen una aproximación pedagógica al TDAH. Entre estas se pueden destacar algunos estudios que se han realizado en Colombia; las investigaciones realizadas en México sobre el concepto de educación inclusiva; la investigación realizada en la Universidad de la Sabana titulada *Resolución de problemas a través de estudios de casos: una experiencia en estudiantes y profesores de Pedagogía Infantil de esta universidad*, que aportaron conceptos teóricos y herramientas que permitieron categorizar y sistematizar la información recogida en las entrevistas, los aportes de cada participante y la selección de los fragmentos más significativos de las experiencias según las categorías y subcategorías propuestas. En suma, los anteriores artículos fueron de gran utilidad para el desarrollo de la metodología utilizada en esta investigación.

También fueron consultadas las investigaciones tituladas *Los conocimientos y creencias sobre el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad en maestros de tres países latinoamericanos*, *Seguimiento de los efectos de una intervención psicosocial sobre la adaptación académica, emocional y social de niños con TDAH* y *Estrategias psicoeducativas para padres y docentes de niños con TDAH*.

Conviene decir que los aportes de estas investigaciones a este proyecto de grado radican en que permitieron identificar la direccionalidad en las respuestas de los participantes en temas como el

conocimiento del diagnóstico, los ajustes y las barreras identificadas en las estrategias de enseñanza y las intervenciones pedagógicas implementadas dentro del proceso educativo de estos estudiantes, asimismo, las pautas de crianza y el manejo terapéutico y pedagógico.

En últimas, estos artículos investigativos sirvieron como guía para la construcción de las recomendaciones dirigidas a padres y docentes en la intervención pedagógica de estudiantes con este diagnóstico y en este sentido se introduce al lector al tema mostrando un panorama global del eje fundamental de la presente investigación.

En primer lugar, se encuentra la investigación titulada *Estudios realizados en Colombia sobre el TDAH* de los autores Vélez-Álvarez y Vidarte (2012), Universidad Autónoma de Manizales Colombia; el propósito de esta investigación fue abordar los retos que tiene la política de infancia y la importancia del problema del TDAH en Colombia, así como la necesidad de continuar avanzando en el conocimiento de dicho diagnóstico.

De este modo, el objetivo que direccionó esta investigación fue identificar la prevalencia del TDAH en niños entre los 5 y 12 años de edad; de allí que el tipo de diseño implementado en esta investigación fue mixto de carácter cualitativo y cuantitativo; además, para este estudio se utilizó la entrevista individual basada en los criterios del DSM-IV. Hay que decir que como uno de los resultados se obtuvo una prevalencia del trastorno en un 8,2 % del total de la muestra. Así, cobra relevancia lo siguiente:

Estos datos corroboraron los suministrados por las diferentes fuentes bibliográficas, encontrando que el trastorno fue más frecuente en niños que tenían 6 años de edad y en una relación de hombre/mujer fue de 5 a 1; **así mismo** la edad de aparición **de los síntomas** más frecuentes en estos casos, según la familia, **fue hacia** los 5 años y según

los profesores, a los 6 años. (Vélez-Álvarez y Vidarte, 2012, p. 119; en negrita palabras propias del autor)

Por su parte, en la ciudad de Bogotá se pueden señalar la investigación realizada por González, Ibáñez, Talero y Vélez (2008), quienes hicieron un estudio transversal en una población de estudiantes de esta ciudad entre los 5 y los 12 años de edad aparentemente sanos, con el fin de evaluar el TDAH.

En una prueba de 1010 niños de 5 a 12 años, el 57.8 % cumplieron con los criterios para ser diagnosticados con TDAH, lo que supone una prevalencia poblacional total de 5.7 % según la muestra.

Así que, esta investigación concluyó lo siguiente: «El TDAH es una patología frecuente en niños de edad escolar y puede presentar un comportamiento variable, incluso en un mismo país, dependiendo de diversos factores como los ambientales o genéticos» (González *et al.*, 2008, p. 6).

La segunda investigación que funcionó como antecedente fue la titulada *Educación básica e inclusión: un estudio de representaciones sociales*, que fue elaborada por las autoras Garnique-Castro y Gutiérrez-Vidrio (2012) de la Pontificia Universidad Javeriana; el propósito de esta investigación realizada en la ciudad de México consistió en identificar en qué estaba fallando el sistema educativo mexicano y mundial en temas de inclusión educativa.

Las autoras expusieron una serie de representaciones a nivel social, académico y cultural que determinaban la formación y capacitación de docentes y agentes educativos sobre el tema de inclusión. Se implementó un trabajo de campo que tuvo un enfoque cualitativo, para lo cual «se emplearon tres instrumentos: observación, cuestionario y entrevista, que se aplicaron a 17 agentes educativos» (Garnique-Castro & Gutiérrez-Vidrio, 2012, p. 582).

Por su parte, los resultados obtenidos de esta investigación reconocieron la falta de capacitación y el desinterés de los docentes en la enseñanza de estudiantes con condiciones particulares y ritmos de aprendizaje diferentes.

A nivel social se percibe la inclusión educativa como una exigencia de ley que no siempre es debidamente aplicada y controlada; de otra parte, los docentes no se sienten satisfechos en cuanto a la necesidad de los recursos, la adaptación de métodos de enseñanza y el apoyo pedagógico, que son elementos que debe contemplar el sistema educativo para estos estudiantes.

Para concluir, las autoras propusieron que para atender esta problemática era oportuno un apoyo por parte del Estado para el redireccionamiento de los programas de gestión escolar, donde se involucraran los siguientes aspectos: un solo lenguaje para todo el contexto educativo; la formación de docentes en temas de niños¹ que presentan algún diagnóstico, todo con el fin de innovar y flexibilizar la enseñanza.

En ese orden de ideas, una tercera investigación relevante para los fines de la aquí desarrollada es la que se titula *La resolución de problemas a través de estudio de casos: una experiencia en estudiantes y profesores de Pedagogía Infantil de la Universidad de la Sabana* (Bermúdez & Medrano, 2011).

El propósito de esta investigación fue analizar el proceso de solución de problemas que realizan los estudiantes y profesores del programa de licenciatura al resolver dos estudios de casos relacionados con problemáticas propias del aula. El abordaje metodológico se realizó desde una perspectiva cualitativa, abierta y flexible, buscando especificar las características de los dos grupos, de estudiantes y profesores. Esta investigación determinó que los estudiantes de los primeros semestres se caracterizan por no hacer

clasificación de la sintomatología e interpretar la información de manera personal.

(Bermúdez & Medrano, 2011, p. 81)

De allí resulta que los estudiantes de semestres superiores clasifican la información y la interpretan desde el razonamiento de los conocimientos que adquirieron y las prácticas; es así como destacan la importancia del rol docente y su trabajo en el aula, proponiendo alternativas que involucran a todas las partes: los estudiantes, su familia y sus maestros en formación. La anterior investigación da aportes a esta investigación desde la metodología (estudio de caso) buscando grupos de participantes, independientemente de factores como la edad, para analizar sus respuestas desde las tres perspectivas que convergen en el entorno escolar, esto es, las de los docentes, de los familiares y de los compañeros. Este procedimiento tuvo como finalidad observar cómo actuaban los niños¹ y jóvenes diagnosticados con TDAH en el entorno escolar, considerando desde sus estados de ánimo hasta sus procesos académicos.

Siguiendo con la línea, la cuarta investigación que quiere señalarse fue escrita y desarrollada por Arias *et al.* (2013), y fue titulada *Conocimientos y creencias sobre el trastorno por déficit de atención con hiperactividad en maestros de tres países latinoamericanos*, publicada además por la Revista de salud; como puede verse, esta tiene como objetivo evaluar y comparar los conocimientos y creencias de los maestros de niños y adolescentes sobre el TDAH, particularmente en México, República Dominicana y Bolivia.

La recolección de datos y la metodología implementada durante esta investigación fue diseñada bajo el siguiente orden. Primero, se reunió la información y se obtuvo el consentimiento de los participantes; posteriormente, se aplicó un instrumento de recolección llamado Versión para maestros de la Cédula de Autorreporte sobre el TDAH, la cual fue diseñada a partir de otros

instrumentos y finalmente, se evaluaron los resultados obtenidos con estadística descriptiva y comparativa.

Los resultados más relevantes de esta investigación se pueden resumir diciendo que de los 311 profesores evaluados en estos países:

El 79.3 % consideró el TDAH como una enfermedad; la mayor parte de la muestra consideró al psicólogo como el profesional de salud indicado para su diagnóstico y tratamiento. El tratamiento combinado fue el más frecuentemente señalado como el ideal (44.1 %) es decir el pedagógico, terapéutico y familiar, y respecto al tratamiento farmacológico, sólo el 14.7 % señaló al fármaco como el componente más importante del tratamiento integral. (Arias *et al.*, 2013, p. 285)

De la información obtenida en este proceso, los investigadores concluyeron que «los maestros identificaron al TDAH como una enfermedad. Existen diferencias por país que deben ser tomadas en cuenta en los diseños de los programas locales de atención a la salud» (Arias *et al.*, 2013, p. 286), así mismo los programas a nivel institucional y educativo. De manera que un gran porcentaje de maestros manifestó tener las capacidades y los recursos para el adecuado y oportuno manejo de estudiantes con este diagnóstico en el aula.

Por otro lado, la quinta investigación fue elaborada por Casas, Jara, Siegenthaler y Presentación (2010) titulada *Seguimiento de los efectos de una intervención psicosocial sobre la adaptación académica, emocional y social de niños con TDAH*, cuyo objetivo fue identificar el análisis de la intervención psicosocial, que integró tres programas con 27 niños¹ diagnosticados con TDAH, con edades que oscilaban entre los 7 a 10 años, al igual que sus padres y profesores.

«Los niños con TDAH experimentan dificultades de atención, impulsividad e hiperactividad que afectan negativamente a su adaptación en los diferentes contextos de su desarrollo» (Casas,

et al., 2010, p. 778); así, el programa incluye estrategias de trabajo con padres y docentes y adicionalmente una tutoría.

La investigación se realizó con 23 niños¹ de primaria, de los cuales cuatro eran de sexo femenino, con edades entre 7 y 10 años. Para este proceso se implementaron instrumentos como cuestionarios de TDAH para padres y profesores adaptados del DSM-IV-TR, escala de problemas de conducta para padres EPC, escala de inteligencia de Wechsler para niños revisada, WISC-R, (Miranda, Manorell, Llácer, Peiró y Silva, 1993 como se citó en Casas, *et al.*, 2010); Cuestionario de Hiperactividad y Agresividad IOWA (Loney y Milich, 1982 como se citó en Casas, *et al.*, 2010) y «Sociometría (González, 1991). Esta prueba permite determinar el nivel de aceptación o rechazo social dentro de un grupo y descubrir la estructura del mismo» (como se citó en Casas, *et al.*, 2010, p. 780). Los resultados obtenidos se pueden enunciar de la siguiente manera:

Los niños tratados mejoraron significativamente en adaptación social general y en 5 de las 7 variables analizadas. Destacan las mejoras en conducta antisocial valorada por padres y profesores, en agresividad y en elecciones negativas, un aspecto este último especialmente valioso ya que las relaciones entre los compañeros no suelen mejorar con los tratamientos (Hoza et al., 2005).

[...] Reivindicamos al psicólogo escolar como un profesional que se encuentra en una situación óptima para abordar los diferentes planos del funcionamiento en el tratamiento de niños¹ con TDAH y potenciar la colaboración hogar-escuela. (Casas, *et al.*, 2010, pp. 782-783)

La sexta investigación realizada por Ison y Korzeniowsk (2008), estudiantes de la Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua se titula *Estrategias Psicoeducativas para Padres y*

Docentes de niños con TDAH; se consideró pertinente abordar esta investigación dado que, brinda aportes significativos sobre la necesidad de elaborar y diseñar nuevas estrategias de enseñanza que permitan la atención y desarrollo integral de estos estudiantes teniendo en cuenta sus características individuales. «El objetivo de esta investigación fue «entrenar a padres y docentes en el uso de habilidades y técnicas específicas para abordar efectivamente las dificultades del niño con esta problemática» (Ison & Korzeniowsk, 2008, p. 67).

Los participantes de este proyecto fueron: para el taller de docentes «4 educadores, cuyas edades oscilaron entre 25 y 30 años de edad. La muestra utilizada fue de tipo no probabilística intencional debido a que los participantes fueron seleccionados por reunir un conjunto de características específicas» (Ison & Korzeniowsk, 2008, p. 67).

Con relación a la metodología, se elaboraron entrevistas semiestructuradas, Cuestionario Perfil de Estilos Educativos (PEE); posteriormente a esta fase se aplicó el programa de intervención para familias y docentes los cuales denominaron «El entrenamiento parental» y «El taller para docentes». Como resultados se obtiene:

[Que] en el 71% de los casos estudiados, los reportes de padres y docentes fueron coincidentes; lo que ratifica los cambios percibidos en el comportamiento del niño y [...] respecto al 29 % en discrepancia, padres y docentes trabajaron conductas diferentes en el niño. (Ison & Korzeniowsk, 2008, p. 69)

De esta investigación las autoras concluyen que se intentó promover un cambio de actitud frente al TDAH, en el cual los adultos deben considerarlo como una condición que se maneja, siendo el desafío más importante, subsanar y preservar la salud psicológica del niño¹.

Además de las anteriores, es destacable la séptima investigación a mencionar, titulada: *Conocimientos en el trastorno de déficit de atención e hiperactividad en docentes de Chiclayo,*

Perú, elaborada por Gamarra-Alcalde, Mendoza-Salazar, León-Jiménez, León-Alcántara y Campos-Olazaba (2017); su objetivo consistió en describir los conocimientos de los docentes de primaria de Chiclayo sobre el TDAH durante el año 2015.

La carencia de un adecuado conocimiento por parte de los docentes sobre este trastorno hace difícil su manejo en el aula, entre otras cosas porque el comportamiento de los niños¹ que lo padecen es mal definido y clasificado.

Por otra parte, los estudios más relevantes sobre este diagnóstico se han realizado en Estados Unidos y Australia. De manera:

[Que] en Latinoamérica la información sobre los conocimientos y actitudes de los docentes frente al TDAH es escasa y en nuestra localidad no existen registros de estudios sobre este tema. Por lo antes expuesto, la importancia de la participación de los profesionales de la educación en las distintas fases de evaluación clínica, diagnóstico y tratamiento de los niños¹ con TDAH hace necesario realizar un estudio que permita identificar los conocimientos en docentes de primaria en relación con este trastorno. (Gamarra-Alcalde *et al.*, 2017, p. 135)

Por ello, la investigación tuvo como objetivo describir los conocimientos de los docentes de primaria frente al TDAH en Chiclayo durante el año 2015.

Dicha investigación se realizó en el Distrito de Chiclayo, ubicado al norte de Perú; contó con un diseño de estudio descriptivo y transversal en una población de 866 docentes de primero a tercer grado de primaria, con un muestreo aleatorio; esto se aplicó en colegios públicos y privados en los grados mencionados y en todas las aulas de cada grado (Gamarra-Alcalde *et al.*, 2017).

Como instrumento se utilizó un cuestionario de 21 preguntas con categorías y opciones de respuesta de verdadero/falso distribuidas de la siguiente manera: cinco sobre la conducta; cuatro sobre el tratamiento; seis sobre el rendimiento y la evaluación; cuatro sobre etiología y dos preguntas libres. Se realizó un piloto en 35 docentes. El tiempo promedio para contestar el cuestionario fue de 10 minutos (Gamarra-Alcalde *et al.*, 2017), concluyendo la investigación como se muestra a continuación:

Los docentes deben poseer un sólido y claro conocimiento de las dificultades de los niños con este trastorno y de la labor pedagógica que deben llevar a cabo en el aula; para lograrlo requieren poseer del conocimiento teórico de la enfermedad y herramientas prácticas de intervención. Es necesario que los colegios den capacitaciones o impartan cursos periódicos sobre aspectos prácticos relacionados con el trastorno. (-Alcalde *et al.*, 2017, p. 141)

En conclusión, las anteriores investigaciones sobre el TDAH dieron los siguientes resultados: es una patología que inicia en la infancia, sus primeras manifestaciones se dan en la etapa escolar; se consideran las diferencias por país para diseñar programas locales de atención a las necesidades y requerimientos propios de este diagnóstico y es necesario un cambio de actitud frente al TDAH por parte de los adultos.

Marco teórico

Este apartado contiene los conceptos teóricos que sustentan la presente investigación; los estudios realizados sobre el TDAH; las posturas de diferentes autores con relación a este diagnóstico: en él se hace una descripción de los procesos cognitivos, emocionales y pedagógicos que vivencian estos estudiantes; también hay un apartado dirigido a la importancia del abordaje pedagógico de esta población. Igualmente, se sistematizan de manera descriptiva y analítica las experiencias de docentes, familias y aprendices con relación a la atención educativa del TDAH sobre los modelos pedagógicos, los ajustes y las barreras encontradas en estos procesos.

Concepciones del Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH)

A continuación, se presentan algunas definiciones sobre el trastorno, así como las posibles causas de su origen y las características de orden conductual y atencional propias de dicho diagnóstico; para lo cual hacemos referencia a las siguientes citas.

«El Trastorno por Déficit de la Atención es conocido con las siglas: TDAH» (Vélez-Álvarez y Vidarte, 2012, p. 114). En palabras de estos mismos autores, «se trata entonces de un trastorno neurológico que empieza en la infancia y se manifiesta mediante inconvenientes para mantener la atención por un tiempo prolongado (inatención), realización de continuos movimientos en

diferentes espacios (hiperactividad) y dificultades para esperar su turno y respetar el de los demás (impulsividad)».

De otra parte, se podrían enunciar conceptos y patrones conductuales que caracterizan a quienes poseen este diagnóstico, entre estas, las dificultades en actividades que requieren de atención sostenida, sus tiempos o periodos de concentración suelen ser cortos, se les dificulta culminar una tarea, están en constante movimiento, suelen ser impulsivos ante situaciones que les generen estrés o ansiedad; en otras palabras, el TDAH es «un patrón persistente de desatención y/o hiperactividad-impulsividad, que es más fuerte y grave que el observado habitualmente en sujetos de un nivel de desarrollo similar (1). Estas tres dimensiones: inatención, hiperactividad e impulsividad, constituyen los ejes del trastorno» (Vélez-Álvarez & Vidarte, 2012, p. 114) De lo anterior se infiere la generalización del término desatención, cuyo enfoque es lo conductual; las personas se pueden catalogar como desatentas en relación con factores externos como el contexto, los compañeros, las estrategias implementadas por los docentes, el tiempo de cada actividad, los modelos pedagógicos (tradicional, activa, conceptual y marxista); o con factores internos como la dificultad para realizar cierto tipo de actividades, para focalizarse o mantener su atención por largos periodos de tiempo y para procesos metacognitivos.

Tipos de enfoques que han estudiado el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad

En este apartado se encuentran tres enfoques los cuales abordan el tema del TDAH desde el psicoanálisis, el cognitivo y el pedagógico que aportan sus propios conceptos sobre este diagnóstico.

Enfoque psicoanalítico. Para empezar, se expone la postura desde el psicoanálisis, donde se plantea una resignificación de qué es el TDAH, como un síntoma de orden biológico e

involuntario, cuyo origen puede provenir de diferentes factores tanto internos como externos; este trastorno no debe ser concebido como una amenaza sino como un reto para docentes y padres de familia en cuanto a la comprensión, adecuación de métodos de enseñanza, de modo que se busque el apoyo psicológico y pedagógico requerido; bajo esta perspectiva, se debe mirar el síntoma como un indicador que debe ser intervenido buscando el origen o causa del mismo. (Barceló, 2016, p.20)

En ese sentido, el TDAH se ha tratado como trastorno neurobiológico que está caracterizado por una dificultad o incapacidad de mantener la atención voluntaria en actividades tanto académicas como cotidianas, presentándose así el síntoma el déficit de atención. Existen diferentes tipos de atención que responden a circuitos cerebrales diferentes, así, en palabras de Janin (2013) como se citó en Barceló (2016): «Los trastornos en la atención tienen que ver con la dificultad para investir determinada realidad, o para inhibir procesos psíquicos primarios. A la vez, la atención resta eficiencia a las acciones automáticas, poniendo freno a la impulsividad» (p. 20).

De esta forma, se puede apreciar que los procesos de atención posibilitan la regulación de los impulsos. Conviene decir que existen dos procesos atencionales: en primer lugar, la atención sostenida que es aquella que permite centrarse en la información que se supone que es importante, descartando así lo que es incorrecto. En segundo lugar, la atención selectiva, aquella que mantiene el eje de interés y permanece con este durante la realización de tareas monótonas durante un periodo de tiempo; en estos procesos se ve afectado el niño¹ con TDAH en un mayor o menor grado, conforme sea su dificultad para prestar atención, para realizar tareas complejas, al igual que su interacción con el entorno social y familiar. (Fundación CADAH, s.f.d)

Enfoque pedagógico. En el campo educativo colombiano se observa una exigencia hacia los estudiantes respecto a sus dimensiones conductual y cognitiva, esto hace de la institución un espacio constituido por normas, jerarquías, modelos de enseñanza establecidos, cuyo fin es tener una organización orientada a cubrir las necesidades de los estudiantes; dentro de estas se encuentra la educación de los niños¹ diagnosticados con TDAH, quienes presentan una conducta y un ritmo de aprendizaje diferente. Por esta razón, las conductas de los estudiantes con este diagnóstico pueden ser concebidas por maestros y directivos como rebeldía y problemas de comportamiento.

En este orden de ideas, otro aporte en referencia al TDAH y la concepción desde la pedagogía es la de Leavy (2013), «la que hace referencia a la obsesión normalizadora de la escuela, agregando que la pedagogía construye normas [...]» (Barceló, 2016, p. 22). De allí que sea necesario realizar la readecuación de la metodología de enseñanza en la medida en que esta debe ajustarse a los requerimientos de los estudiantes con este diagnóstico toda vez que las normas pedagógicas están diseñadas de manera generalizada; esto significa que se hacen sin contemplar las diferencias que existen entre los procesos de aprendizaje de cada estudiante y las dificultades que, a nivel cognitivo, conductual, comunicativo, entre otras, presentan algunos aprendices.

Aproximación a una comprensión pedagógica del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad

El abordaje pedagógico de estudiantes con TDAH compromete la valoración de las condiciones de aprendizaje y desarrollo que están relacionadas con sus ambientes escolares, esto por cuanto se considera que en la mayoría de los casos, estos aprendices se encuentran inmersos en un contexto educativo, donde sus necesidades específicas no son consideradas mediante una adecuada socialización con sus compañeros de tal forma que logren sentirse incluidos como

seres integrales y partícipes de manera productiva en todos los proyectos y procesos de la institución educativa.

Adicionalmente, dichos estudiantes son recibidos por las instituciones educativas en cumplimiento de la Ley 115 de 1994 de educación, sin tener en cuenta que esta misma ley ordena un programa que permite su inclusión dentro del Proyecto Educativo Institucional (PEI); de esta forma, los métodos y estrategias pedagógicas implementadas no se ajustan a los requerimientos de dichos estudiantes, dificultando de esta manera su proceso académico y comportamental; además, se cuenta con una capacitación deficiente sobre el diagnóstico y su intervención en los docentes y familiares.

Por lo anterior es necesario considerar algunos criterios en cuanto al ambiente y adecuación de los procesos pedagógicos por parte de los educandos, los cuales hayan favorecido o limitado el aprendizaje de los estudiantes diagnosticados con TDAH; el primer criterio está direccionado hacia la comprensión y caracterización que tienen los docentes con referencia a la población diagnosticada sobre las dificultades que presentan estos estudiantes en los procesos educativos y convivenciales; el segundo criterio se refiere a los aspectos que se han identificado dentro y fuera del aula que afectan el desempeño escolar de un estudiante con este diagnóstico; un tercer criterio se basa en el reconocimiento de las actividades que más les llama la atención a estos estudiantes y la adaptación de las mismas a sus intereses y condiciones.

Es así como se busca favorecer los procesos de aprendizaje de estos estudiantes puesto que las estrategias de enseñanza implementadas por los docentes muchas veces son limitadas ya sea por el desconocimiento que poseen del tema o por la ausencia de recursos y la falta de apoyo por parte del Estado, de las instituciones educativas y de salud, que deben estar involucradas en la atención integral de los estudiantes con este diagnóstico.

De otra parte, es conveniente tener en cuenta en la intervención pedagógica factores como la cantidad, el tiempo, la claridad de las instrucciones, la relación docente - estudiante y las variaciones a la hora de realizar las diferentes actividades académicas dentro y fuera del salón de clase con estos estudiantes, ya que debido a las características de su diagnóstico (hiperactividad impulsividad y desatención), los estudiantes con TDAH tienen que estar en constante movimiento; entonces, las actividades deben ser variadas y cortas, en ellas se deben incluir pausas activas y cambios en la voz para tener su atención constantemente; igualmente, el trabajo interactivo con videos educativos, juegos educativos o diversas actividades de interacción con el medio, son las actividades que más les incentivan, por lo tanto, centran su atención y les agradan.

Para finalizar se considera importante mencionar los métodos de evaluación y las adaptaciones a nivel pedagógico que deben realizar los docentes para estos estudiantes, lo cual implica adaptar las evaluaciones en torno a las habilidades que posean, así, darles la posibilidad de resolver la evaluación de forma oral o escrita, considerando la extensión o cantidad de preguntas del examen y la claridad de las instrucciones y de los enunciados que este tenga, bajo el propósito de facilitar el proceso de comprensión.

Igualmente, la ubicación de estos estudiantes dentro del aula se vuelve criterio fundamental al momento de la evaluación para de esta manera lograr que se concentren en el contenido de la prueba, en palabras de Arroyo, Alsina y Amador (2018), el docente debe tener en cuenta que «al acercarse el momento de finalizar la prueba conviene recordar al alumno la importancia de repasar su trabajo, con el fin de que tenga la oportunidad de identificar y corregir los errores que se puedan haber producido por descuido» (párr. 7). Dicho lo anterior, se recomienda que se ubique al estudiante con TDAH al lado del escritorio del profesor de manera que pueda ser

observado y orientado en caso de ser necesario, y de esta manera, favorecer, sus procesos atencionales y conductuales, y por extensión, su rendimiento académico.

Ahora bien, todo lo anterior se analizó a partir de las entrevistas diseñadas para cada uno de los participantes, las cuales identificaron los ajustes, barreras, conocimientos que hayan tenido, éxito o fracaso en la enseñanza de dichos estudiantes y de esta manera fuera posible realizar una serie de recomendaciones pedagógicas para garantizar a esta población una educación de calidad, contando con el apoyo de equipos interdisciplinarios que coadyuven al desarrollo del niño, tales como psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas, neurólogos entre otros especialistas de este diagnóstico.

Enfoque cognitivo. Se considera importante acotar el conocimiento que deben tener los docentes sobre los principios de aprendizaje que estén soportados en estudios científicos de neurociencia, los cuales permiten que se puedan crear estrategias pedagógicas y modelos de enseñanza más eficientes encaminados al desarrollo cognitivo de los estudiantes diagnosticados con TDAH.

En cuanto al TDAH, podría ser entendido como un trastorno en el desarrollo de la inhibición de respuesta conductual, a través de las técnicas basadas en los principios de aprendizaje, este enfoque se apoya mucho en los avances de la neurociencia. (Barceló, 2016, p. 24)

Es posible decir que los docentes se dejan guiar por la conducta de los niños ya sea en el aula o en los diferentes espacios académicos, sin identificar el origen de las dificultades de este diagnóstico, lo que permitiría llegar a una solución desde la raíz del comportamiento; por el

contrario, lo que se busca es que el niño¹ tenga la capacidad de autorregular sus emociones y comportamientos por medio de actividades para establecer los caracteres de la sociedad.

Características del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad

Llegado este punto, se deben mencionar los elementos que componen a este trastorno y caracterizan a quienes lo poseen. Estos son la inatención, la hiperactividad y la impulsividad. Por su parte, la inatención es la falta de atención un factor muy marcado en el TDAH, que se observa en los comportamientos referidos en la siguiente cita:

Los síntomas de este enfoque desde el DSM-IV (1995) y DSM-IV-TR (2002) son: no presta atención suficiente a los detalles o incurre en errores por descuido en las tareas escolares, tiene dificultades para mantener la atención en tareas o en actividades lúdicas, parece no escuchar cuando se le habla directamente no sigue instrucciones y no finaliza tareas escolares, tiene dificultades para organizar tareas y actividades, a menudo evita, le disgusta o es renuente en cuanto a dedicarse a tareas que requieren un esfuerzo mental sostenido, extravía objetos necesarios para tareas o actividades, se distrae fácilmente por estímulos irrelevantes y a menudo es descuidado en las actividades diarias. (Vélez-Álvarez y Vidarte, 2012, p. 115)

Con relación a ello, la fundación CADAH califica esta característica del TDAH bajo el presupuesto de mantener seis o más síntomas durante seis meses, afectando directamente las actividades sociales y académicas, tanto en niños¹ como en adultos, eso para decir que se habla de inatención; igualmente recomienda para regular estos síntomas realizar actividades desde los intereses de cada uno de ellos.

Por otra parte, la hiperactividad es un síntoma que puede manifestarse de forma distinta durante las diferentes etapas de la vida; es una conducta determinada por una actividad constante, con cambios de comportamientos y dificultad de atención. Con las siguientes palabras lo definen los autores Vélez-Álvarez y Vidarte (2012):

La hiperactividad es el segundo componente del TDAH y suele manifestarse mediante un movimiento excesivo; en los niños con TDAH incluyen tanto un exceso de actividad, como una actividad inoportuna, de moverse en sus asientos o de molestar a sus compañeros de clase. (p. 115)

Es importante resaltar lo mencionado anteriormente como un patrón observado dentro del déficit de atención e hiperactividad de carácter involuntario, para lo cual los docentes deben contar con suficiente capacitación sobre el tema, disponiendo de los medios y herramientas necesarias que les permitan lograr el manejo adecuado de este comportamiento.

Otra definición sobre esta característica señala que «el comportamiento hiperactivo suele hacerse extensivo a un grupo de conductas tales como: agresividad, actividad constante, tendencia a la distracción, impulsividad, incapacidad para concentrarse y dificultad para participar en actividades silenciosas como la lectura» (Vélez-Álvarez y Vidarte, 2012, p. 115). Así, se puede establecer que los comportamientos característicos de este trastorno pueden variar según la edad, la personalidad y el contexto.

Ante esta sintomatología, en palabras de Arroyo, Alsina y Amador (2018), «se haría necesaria la oportuna intervención de los soportes psicopedagógicos cuando se ve involucrado dentro de su conducta y comportamiento el rendimiento escolar y las relaciones interpersonales.» (p.85)

En cuanto a la impulsividad, esta característica del diagnóstico de TDAH puede estar relacionada a factores internos, como la dificultad de controlar sus emociones, la irritabilidad, la

impaciencia y los actos irreflexivos; tal como lo plantean Vélez-Álvarez y Vidarte (2012), «el tercer componente del TDAH es la impulsividad. Esta se traduce por conductas de impaciencia, incapacidad para aplazar la respuesta, responder antes de que la pregunta haya sido formulada por completo e interrumpir frecuentemente, provocando problemas en situaciones sociales» (p. 117).

Del mismo modo, este componente puede estar asociado a factores externos, como la presión social, familiar y académica, entre otras, para el cumplimiento de pautas y patrones de comportamiento y disciplina que no están a su alcance debido a la dificultad que presentan, por lo que, en consecuencia, se sienten incomprendidos y rechazados, de acuerdo con lo expuesto por Vélez- Álvarez y Vidarte (2012).

De otra parte, se puede establecer que la impulsividad afecta el desarrollo del autocontrol y contención en su comportamiento, así como la capacidad de resolver situaciones y sus relaciones interpersonales, entre otros aspectos; lo anterior puede generar problemas de autoestima, depresión, agresividad tanto consigo mismo como con los demás. Sobre este concepto es procedente mencionar lo expuesto por Vélez-Álvarez y Vidarte (2012):

Entendiendo la impulsividad dentro de este sistema, los niños¹ impulsivos serían aquellos cuyo comportamiento resulta precipitado, irreflexivo, es decir, son considerados como niños con un pobre desarrollo del control inhibitorio comportamental y que conlleva otros factores como dificultades cognitivas en el estilo de resolución de problemas. (p. 118)

El TDAH con hiperactividad e impulsividad

Además de lo dicho, es conveniente también anotar que a partir de los 17 años o más se deben presentar por lo menos cinco síntomas según lo determinado por el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSMV), esto es:

Tabla 1. *Síntomas que se presentan en el TDAH con hiperactividad e impulsividad*

Algunos de estos síntomas se manifiestan a partir de las siguientes conductas
a. Con frecuencia juguetea con o golpea las manos o los pies o se retuerce en el asiento.
b. Con frecuencia se levanta en situaciones en que se espera que permanezca sentado (p. ej., se levanta en la clase, en la oficina o en otro lugar de trabajo, o en otras situaciones que requieren mantenerse en su lugar).
c. Con frecuencia corretea o trepa en situaciones en las que no resulta apropiado. (Nota: en adolescentes o adultos puede limitarse a estar inquieto.)
d. Algunos síntomas de inatención o hiperactivo-impulsivos estaban presentes antes de los 12 años.
e. Varios síntomas de inatención o hiperactivo-impulsivos están presentes en dos o más contextos (por ejemplo, en casa, en el colegio o el trabajo; con los amigos o familiares; en otras actividades).
f. Los síntomas no se producen exclusivamente durante el curso de la esquizofrenia o de otro trastorno psicótico y no se explican mejor por otro trastorno mental (por ejemplo, trastorno del estado de ánimo, trastorno de ansiedad, trastorno disociativo, trastorno de la personalidad, intoxicación o abstinencia de sustancias). (TDAH y tú, s.f., párr. 7-8)

Nota: en esta tabla se muestran los síntomas que se presentan desde el TDAH con

hiperactividad e impulsividad

Fuente: TDAH y tú, s.f., párr. 7-8

Efectos a nivel emocional en los niños que han sido diagnosticados con TDAH

Se considera relevante manifestar que los niños¹ que son diagnosticados con el TDAH se sienten incomprendidos, rechazados y muchas veces culpables de sus acciones involuntarias, lo cual puede traer consecuencias negativas en varios aspectos de su vida emocional, y en los

ámbitos adaptativo, social y académico; en este orden, se resalta lo siguiente mencionado por Vélez-Álvarez y Vidarte (2012):

La hiperactividad se considera más un problema para las escuelas y los padres que para el niño¹ suelen ser depresivos, dado que su incapacidad para quedarse quietos puede dificultar el trabajo escolar y, por tanto, el castigo se convierte una situación común para ellos. (p. 116)

En este sentido, es importante pensar cómo el sistema educativo puede contribuir con estrategias y metodologías que les permitan a estos estudiantes centrar su atención, estimular su interés y motivar su participación en las actividades pedagógicas que lo hagan sentir bien; logrando con esto la disminución de su hiperactividad e impulsividad dentro del contexto escolar.

Ambientes de crianza: lo que generalmente sucede

Hay que empezar este ítem reconociendo que la relación de los integrantes de la familia con los niños y niñas diagnosticados, es fundamental y definitiva por cuanto ellos constituyen su soporte afectivo y son los orientadores de su conducta; al respecto es posible citar a Espina y Ortego (2012), quienes manifiestan que «las relaciones familiares y las respuestas que los padres den a los niños con TDAH son de vital importancia, es por ello que hay que enseñarles a mantener pautas de actuación consistentes y coherentes para afrontar las situaciones» (p. 53)

De lo anterior se puede determinar que los comportamientos en las relaciones familiares deben tener un contenido de coherencia y consistencia en todas las respuestas que se le den a los hijos considerando sus condiciones particulares y con esto evitar un mensaje distorsionado que pueda ser mal interpretado por parte de ellos.

Programas de apoyo para la atención a estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad

Entre los programas de apoyo para la atención a estudiantes con TDAH se encuentra el de la Fundación Cantabria llamado Ayuda al Déficit de Atención e Hiperactividad (CADAH). Según esta entidad, existen dos subtipos de diagnóstico sobre el trastorno de déficit de atención, uno sin presencia de hiperactividad, el TDA, y otro que sí la tiene, el TDAH, tal como se describen a continuación:

El TDA no tiene como componente la presencia de hiperactividad; los estudiantes que padecen este subtipo de diagnóstico no se caracterizan por sus movimientos excesivos y repetitivos y tampoco por la interrupción de las clases; los síntomas de este subtipo se manifiestan por la falta de atención y concentración, por no completar sus tareas, se distraen con facilidad, cometen errores de manera precipitada y evitan actividades que requieren trabajo mental continuo y de mucha concentración (Fundación CADAH, s.f.d).

Igualmente, en este subtipo del TDA se presenta un tiempo cognitivo lento, dificultades en la memoria de trabajo, así como para retener información nueva, sin embargo, se les facilita hacer amistad y relacionarse con sus pares.

En este segundo subtipo de diagnóstico TDAH se observan las siguientes características: dificultad en permanecer callado, su excesivo movimiento, su impaciencia, su dificultad para concentrarse, no controla sus impulsos, pasando a la agresividad en algunos casos; esta fundación expone sobre el particular lo siguiente: «Se muestra muy inquieto cuando debe permanecer sentado. En situaciones inadecuadas corre o trepa de manera excesiva» (Clínica Weyler, 2017, párr. 4).

Según el DSM5, el TDAH presenta los siguientes síntomas. A continuación, se describen los factores que la Asociación Americana de Psiquiatría ha establecido en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales como se citó en TDAH y tú (s.f.)

- a. Con frecuencia falla en prestar la debida atención a detalles o por descuido se cometen errores en las tareas escolares, en el trabajo o durante otras actividades (p. ej., se pasan por alto o se pierden detalles, el trabajo no se lleva a cabo con precisión).
- b. Con frecuencia tiene dificultades para mantener la atención en tareas o actividades recreativas (p. ej., tiene dificultad para mantener la atención en clases, conversaciones o la lectura prolongada).
- c. Con frecuencia parece no escuchar cuando se le habla directamente (p. ej., parece tener la mente en otras cosas, incluso en ausencia de cualquier distracción aparente).
- d. Con frecuencia no sigue las instrucciones y no termina las tareas escolares, los quehaceres o los deberes laborales (p. ej., inicia tareas, pero se distrae rápidamente y se evade con facilidad).
- e. Con frecuencia tiene dificultad para organizar tareas y actividades (p. ej., dificultad para gestionar tareas secuenciales; dificultad para poner los materiales y pertenencias en orden; descuido y desorganización en el trabajo; mala gestión del tiempo; no cumple los plazos).
- f. Con frecuencia evita, le disgusta o se muestra poco entusiasta en iniciar tareas que requieren un esfuerzo mental sostenido (p. ej., tareas escolares o quehaceres domésticos; en adolescentes mayores y adultos, preparación de informes, completar formularios, revisar artículos largos).

g. Con frecuencia pierde cosas necesarias para tareas o actividades (p. ej., materiales escolares, lápices, libros, instrumentos, billetero, llaves, papeles del trabajo, gafas, móvil).

h. Con frecuencia se distrae con facilidad por estímulos externos (para adolescentes mayores y adultos, puede incluir pensamientos no relacionados).

i. Con frecuencia olvida las actividades cotidianas (p. ej., hacer las tareas, hacer las diligencias; en adolescentes mayores y adultos, devolver las llamadas, pagar las facturas, acudir a las citas). (párr. 5)

Según Rosselli, Matute y Ardila (2010) de los síntomas anteriormente mencionados es importante resaltar que se pueden presentar en diferente orden y proporcionalidad, es decir, los síntomas varían dependiendo la edad del infante, los factores genéticos y ambientales, así como la escuela y la familia, entre otros. Según el manual diagnóstico (DSM-V):

El trastorno de déficit de atención por hiperactividad (TDAH) se define como un desorden que tiene su inicio en la infancia, está caracterizado por un patrón persistente de desatención impulsividad o hiperactividad. Es común que aparezcan antes de los 7 años de edad. (Rosselli *et al.*, 2010, p. 248)

En esa medida, es importante identificar los síntomas de manera temprana con el fin de lograr su intervención oportuna tanto en el área de la salud como en lo pedagógico.

Este manual aclara lo siguiente:

Los síntomas no son solo una manifestación del comportamiento de oposición, desafío, hostilidad o fracaso para comprender las tareas o instrucciones. Para adolescentes mayores y adultos (a partir de 17 años de edad), se requiere un mínimo de 5 síntomas. (Fundación CADAH, s.f.a, p. 1)

Así como señala los síntomas, este manual indica también los criterios que se deben considerar con relación a las dificultades en el aprendizaje, esto significa que se deben manifestar una de las siguientes categorías en un tiempo de seis meses:

1. Lectura de palabras imprecisa o lenta y con esfuerzo (p. ej., lee palabras sueltas en voz alta incorrectamente o con lentitud y vacilación, con frecuencia adivina palabras, dificultad para expresar bien las palabras).
 2. Dificultad para comprender el significado de lo que lee (p. ej., puede leer un texto con precisión, pero no comprende la oración, las relaciones, las inferencias o el sentido profundo de lo que lee).
 3. Dificultades ortográficas (p. ej., puede añadir, omitir o sustituir vocales o consonantes).
- (Osorio, 2015, p. 1)

Indicadores de hiperactividad según el nivel de desarrollo

De acuerdo con el nivel de desarrollo que presenta cada estudiante, los indicadores que se presentan a continuación pueden variar según el caso del niño¹ que presente este síntoma.

Tabla 2. Indicadores de Hiperactividad según el nivel del desarrollo

Indicadores de Hiperactividad según el nivel del desarrollo	
Edad	Indicadores
De 0 a 2 años	Descargas mioclónicas durante el sueño, problemas en el ritmo del sueño y, durante la comida, períodos cortos de sueño y despertar sobresaltado, resistencia a los cuidados habituales, reactividad elevada a los estímulos auditivos e irritabilidad
De 2 a 3 años	Inmadurez en el lenguaje expresivo, actividad motora excesiva, escasa consciencia del peligro y propensión a sufrir numerosos accidentes
De 4 a 5 años	Problemas de adaptación social,

	desobediencia y dificultades en el seguimiento de normas
A partir de los 6 años:	Impulsividad, déficit de atención, fracaso escolar, comportamientos antisociales y problemas de adaptación social

Fuente: elaboración propia

Nota: esta tabla contiene los indicadores de hiperactividad según el nivel de desarrollo que presenta cada estudiante.

Las características más destacables de la hiperactividad son:

Incapacidad para estar quieto y concentrarse en algo, les cuesta mantener todo su cuerpo relajado, siempre están moviendo los pies, mordiéndose las uñas, etc.; habitualmente es incapaz de terminar algo que le suponga un esfuerzo (a no ser que le motive especialmente); cuando habla se expresa con excesiva locuacidad, no puede esperar su turno e interrumpe con facilidad a los demás, es muy impaciente y le cuesta estar sentado de forma relajada, su impulsividad le lleva a precipitarse en la mayoría de sus acciones.

(Blog de Habilidades Diferentes, 2018, párr. 12)

¿Cómo detectar el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad en la primaria?

En los primeros años de escolaridad algunos estudiantes presentan manifestaciones específicas que no corresponden a los patrones de comportamiento acordes a su edad y etapa del desarrollo; razón por la cual el docente puede identificar o sospechar sobre la presencia del TDAH por los síntomas que presentan estos estudiantes de manera repetitiva. De esta manera, es oportuno describir algunos de los que se presentan en los primeros años de escolaridad. Entre ellos se encuentran las dificultades para la organización de su espacio de trabajo, la elaboración de sus actividades académicas de manera consecuyente y organizada y el descuido de materiales que son necesarios para su aprendizaje. Además de eso, generalmente evita realizar tareas o

actividades que demanden un lapso prolongado y requieran de concentración, atención y esfuerzo mental, dando como resultado actividades sin finalizar y ocasionando problemas de conducta. Estos niños se distraen con facilidad ante estímulos externos, impidiendo su atención a las clases, de modo que se afecta su proceso pedagógico y, por consiguiente, su rendimiento escolar. Encima, presentan dificultades para seguir las instrucciones que se les indica, evitando su comprensión y seguimiento. Cometan errores en las tareas, actividades y evaluaciones escolares a causa del descuido y la desatención al momento de realizarlas. (Arroyo, Alsina y Amador, 2018, p.p. 85- 96)

Por su parte, la hiperactividad en el contexto escolar puede manifestarse en comportamientos como los siguientes: se levantan constantemente de la silla, cambian de posturas cuando están sentados, corretean por la clase, molestan a sus compañeros, muerden los lápices y bolígrafos, interrumpen constantemente la clase, cuidan poco los materiales, son descuidados, suelen estar involucrados en constantes enfrentamientos y peleas.

En relación con la impulsividad, los estudiantes con TDAH presentan dificultad para controlar su conducta e impulsos, frecuentemente actúan sin evaluar las consecuencias de sus actos, a menudo abandonan sus asientos en la clase, les cuesta trabajo seguir las normas y las incumplen frecuentemente, suelen responder precipitadamente, se les dificulta esperar y respetar el turno (Síntomas del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, DSM.IV RT, 2002).

Metodología de enseñanza enfocada a niños(as) diagnosticados con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad

En este apartado se mencionan algunas recomendaciones para la intervención pedagógica en el proceso de enseñanza, de estudiantes con TDAH.

¿Cómo dar instrucciones?

El lenguaje que utilice el maestro con los estudiantes al momento de dar las instrucciones debe ser el adecuado en cuanto a los términos, expresiones y explicaciones; de esta manera, permitirá que los estudiantes focalicen su atención y logren assimilarlas.

De acuerdo a Gemma *et al.* (2015), «con el objetivo de facilitar el cumplimiento y la asimilación de las instrucciones por parte del estudiante será necesario, en primer lugar, que se establezca contacto ocular o proximidad física con el niño, asegurando de esta manera su atención» (p. 98). De acuerdo con esta premisa y para que los estudiantes logren asimilar de manera fácil y sencilla las instrucciones dadas por el maestro, es importante la mutua interacción entre ambas partes mediante el contacto visual o de proximidad, asegurando su atención y comprensión.

Estrategias.

Para lograr la proximidad física y contacto ocular, el docente debe asegurarse de tener contacto visual con el niño¹; de lo contrario, debe buscar su aproximación y llamar su atención interactuando con el mismo; si los aprendices son pequeños lo aconsejable para su proximidad es colocarse a su altura.

En cuanto a la forma y la manera en que se den las instrucciones, en lo posible deben ser cortas precisas y no más de una a la vez; siempre teniendo en cuenta las condiciones particulares de cada estudiante para asegurar su comprensión.

Igualmente, se debe usar un lenguaje positivo, planteando lo que debe hacer en vez de lo que no debe hacer (por ejemplo: «Cuando termines la tarea, podrás empezar a jugar con tus compañeros» es mejor que «si no terminas la tarea, no jugarás con tus compañeros», o «habla en

voz baja» en lugar de «no grites») el tono debe ser emocionalmente neutro y meramente informativo.

Finalmente, cuando se dé cumplimiento a la instrucción, es conveniente gratificar al estudiante con un elogio o felicitación de manera inmediata.

¿Cómo explicar los contenidos académicos?

En este apartado se menciona cuáles serían las adaptaciones pedagógicas que el docente debe implementar durante el proceso de enseñanza con el estudiante diagnosticado, siendo pertinente señalar que «cuando los educadores del niño¹ con TDAH exponen sus ideas, deben hacerlo de manera asertiva, explicando sus criterios con claridad, respetando y mostrando interés por las opiniones del aprendiz, dejando abiertos los canales de comunicación y de diálogo» (Gemma *et al.*, 2015, p. 99). De acuerdo con lo anterior, es conveniente que las instrucciones del maestro tengan un componente motivador y dinámico que incentive la permanente participación del estudiante. Así mismo se recomienda utilizar diferentes estrategias ojalá innovadoras que logren focalizar la atención del aprendiz.

Al momento de realizar las planeaciones, con antelación se deben estructurar y organizar las actividades, considerando los criterios que pueden influir en la comprensión y ejecución por parte de los niños¹ con TDAH, como el tiempo de cada actividad, que no debe sobrepasar los 40 minutos, y las variaciones en cuanto a la metodología implementada por el docente para su ejecución. Al respecto, Gemma *et al.* (2015) expusieron:

«Es importante que las explicaciones o actividades estén previamente bien estructuradas y organizadas, y que el maestro, tras exponerlas, se asegure de que el estudiante con

TDAH las ha comprendido. Para ello puede detener su explicación y permitir que sus estudiantes formulen preguntas.» (p. 99)

De lo anterior se puede acotar la importancia de emitir instrucciones claras y lo más descriptivas posibles, que den el espacio suficiente para las observaciones y preguntas de los estudiantes con ayuda de una retroalimentación por parte del docente para confirmar la comprensión de las instrucciones por parte de los aprendices con mayor tendencia a la dispersión.

Asignaturas y dimensiones del ser humano a indagar y trabajar desde el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad

Es importante considerar el componente de todas las dimensiones del ser humano en los estudiantes con TDAH; de esta forma la educación contribuye de manera significativa a un desarrollo armónico de las mismas, para lo cual en este apartado se abordan cinco de ellas: la estética, la afectiva, la comunicativa, la corporal y la cognitiva.

Dimensión estética. La apreciación del modo como los niños¹ diagnosticados con TDAH resuelven una situación problema a través de su capacidad de imaginación, o por medio del arte como forma de expresión de sentimientos y emociones desde lo estético y lo artístico; en este sentido, es posible resaltar lo mencionado por Vieira (2007):

Las relaciones estéticas cobran importancia en la medida en que permiten al sujeto desligarse de la realidad vivida, y al mismo tiempo, imaginar e inventar otras posibles en un proceso en el que se presenta la posibilidad de redimensionamiento y resignificación

del propio sujeto, de su forma de vivir/existir y de transformar el contexto en el que se inserta. (p. 490)

Dicho lo anterior es importante diseñar planeaciones que tengan como fundamento lo estético y lo artístico, con el fin de permitirle al niño¹ con TDAH expresar sus ideas, pensamientos, emociones, interactuar con otros y servir de medio para su autocontrol en los diferentes espacios académicos y extraacadémicos, sin desconocer aun así los beneficios en cuanto al aprendizaje, rendimiento y afectividad del estudiante.

Dimensión afectiva. Las instituciones educativas deben considerar en sus procesos pedagógicos el desarrollo de competencias emocionales por ser un factor definitivo en el desarrollo integral del niño¹ con TDAH, esto en vista de que a causa de las alteraciones que presentan a nivel emocional, muchas veces no son conscientes de lo que sienten y en muchas ocasiones se les dificulta manifestar sus emociones, esta circunstancia es la que genera problemas de comportamiento, socialización y académicos. El término de educación emocional según Bisquerra (2000), como se citó en Bisquerra (2016) «es un proceso educativo continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano» (p. 2). Por lo tanto, es fundamental que los estudiantes logren identificar sus emociones y las de los demás compañeros; desarrollen la capacidad de autocontrol y regulación de las mismas, todo ello con el fin de evitar conflictos con sus pares o adultos. También es importante fomentar en el estudiante una autoimagen positiva que le dé seguridad y confianza en sí mismo y de esta manera mejore su autoestima, evitando futuros problemas de depresión, intolerancia a la frustración y agresividad temprana.

Se recomienda realizar actividades que transmitan a los estudiantes los efectos que trae para la salud física y mental el inadecuado manejo de las emociones negativas; y también incentivar la forma de expresar sus emociones y sentimientos mediante la comunicación verbal, gráfica o mímica, utilizando recursos pedagógicos como los juegos y representaciones gráficas de contenido emocional.

Dimensión corporal. Cuando se hace referencia a niños¹ con TDAH, una de las características de este diagnóstico, hace referencia a un nivel de excesivo movimiento corporal de manera permanente e incontrolado; este síntoma también se conoce como inestabilidad motriz, es decir, compromete la parte motora junto a la capacidad de atención.

En las pruebas psicomotoras realizadas a estos estudiantes se ha detectado que además de presentar una inestabilidad psicomotriz, también está comprometida su estabilidad postural y presentan alteraciones en el tono muscular y en la flexibilidad, siendo este uno de los factores que inciden en el desarrollo de la motricidad fina, es por eso que presentan grandes dificultades en las tareas que exigen precisión y habilidad en los movimientos de la mano.

Ahora bien, según la Fundación CADAH (s.f.b), la dificultad motriz se traduce en poca eficacia en el manejo de objetos y utensilios (cubiertos, tijeras, lápiz...), problemas de equilibrio, lanzamientos, golpes, conducciones, inconsciencia al actuar, dificultades rítmicas, incapacidad para calibrar la fuerza de sus acciones, dificultad para planificar y organizar sus acciones, dificultades para escribir, recortar o construir, dificultades para colaborar en juegos de equipo. (párr. 15)

Sobre este particular se señala el texto de la Fundación CADAH (s.f.c) que refiere lo siguiente:

Según un estudio realizado por Piek, Pitcher y Hay (1999), más del 50 % de los niños¹ diagnosticados con TDAH pueden tener problemas motores. Estos datos concuerdan con un estudio realizado por Kadesjo y Gillberg (2001) donde encontraron trastornos de la coordinación motora en un 47 % de los escolares con TDAH. (p. 1)

De otra parte, se evidencian problemas en su ubicación espacial tanto en el área corporal como en el área del grafismo y de la construcción; por esta razón es necesario hacer una oportuna intervención tanto clínica como pedagógica; en el área de la salud corresponde el tratamiento ordenado por los especialistas y en el aspecto educativo corresponde la implementación de los métodos y programas que cumplan los objetivos propuestos por la Fundación CADAH, como se citó en Educat Orientación Educativa (2014), que a continuación se mencionan:

Promover la competencia social y el ajuste afectivo, mejorar la calidad de sus interacciones, desplegando estrategias educativas que permitan estimular los comportamientos positivos, reduciendo sus conductas impulsivas o inadecuadas, facilitar la interiorización de límites, dar expresividad y significado al movimiento, conocer y controlar progresivamente el propio cuerpo para actuar cada vez con más autonomía y control de sí mismo. (párr. 14)

Por lo anterior, se debe establecer como disciplina obligatoria dentro del plan de estudios, la asignatura de educación física de acuerdo con lo señalado por Seefeldt y Vogel (1990); Virgilio y Berseson (1988):

Un programa intensivo de educación física debería partir de un enfoque total de cultura física e incluir alguno de los siguientes elementos: deportes individuales y de

competición, gimnasia para desarrollar la aptitud física, artes marciales, yoga, expresión corporal y danza. (Armstrong, 2001, p. 92)

Dimensión comunicativa. De igual manera, en los niños¹ diagnosticados con TDAH se presenta dificultad en la interacción comunicativa con el adulto y con sus pares, esto llega muchas veces a ser frustrante por la presencia de algunos factores como agresividad, impulsividad, inatención, que limitan la fluidez y asertividad de la comunicación; sin embargo, en otras ocasiones es el adulto quien limita la comunicación por la aparente falta de obediencia o conformidad del niño.

Love y Thompson (1988) como se citó en Gimeno (2017) «encontraron, en su muestra clínica, que las relaciones entre padres e hijos eran más conflictivas en los niños que tenían trastornos del lenguaje, independientemente de si padecían TDAH o no» (p. 43).

De otra parte, se ha observado que los niños¹ con TDAH a los dos años de edad continúan con la supervisión permanente de los padres, por cuanto ellos no han logrado diferenciar las conductas no apropiadas, no identifican las manifestaciones no verbales del adulto, no atienden instrucciones básicas y sencillas, circunstancias que permiten diferenciar el desarrollo comunicativo y del lenguaje frente a sus pares.

Dimensión cognitiva. El trastorno del aprendizaje se podría identificar cuando el estudiante no ha logrado adquirir destrezas, habilidades instrumentales y competencias propias de su edad que implican un rendimiento inferior al esperado.

Según la fundación CADAH, el bajo rendimiento escolar es la tónica generalizada en estudiantes con TDAH. Un 20 % de niños¹ hiperactivos experimentan trastornos específicos de aprendizaje en habilidades instrumentales como la lectura, la escritura y/o el cálculo.

Este trastorno en el TDAH consiste en una alteración específica de los mecanismos cerebrales que son necesarios para el procesamiento de la información o de la expresión de los conocimientos adquiridos.

Así mismo, según el DSM - 5 entre los trastornos que influyen en el rendimiento escolar de los estudiantes con TDAH se encuentran la dificultad en la lectura: afecta a la corrección de la lectura, su fluidez, velocidad y/o comprensión; la dificultad en la expresión escrita: afecta a la corrección ortográfica, gramatical y de puntuación, así como a la claridad y organización de la expresión escrita; dificultad matemática: afecta al sentido de los números, operaciones aritméticas, cálculo correcto y fluido o razonamiento matemático concreto.

En consecuencia, los niños¹ con este diagnóstico tienen dificultad en la realización de tareas, actividades y pruebas académicas que requieran tener una atención prolongada, y para producir y analizar la representación y elaboración de un texto.

Se evidencia en sus producciones una comprensión baja en oraciones de notable complejidad sintáctica; comprenden un número menor de ideas que a su vez no se ajustan a la estructura del texto, ante la dificultad de seleccionar la información relevante, la organización de la misma es precaria y además suelen omitir palabras e interpretar mal el contenido.

Complementariamente, Rucklidge y Tannock (2002), como se citó en Gemma *et al.* (2015), afirmaron que los niños¹ con TDAH presentan déficits en las funciones ejecutivas, «especialmente en la capacidad para inhibir o retrasar una respuesta, mayor lentitud en la

velocidad y precisión con las que se procesa la información, se presentan alteraciones en el funcionamiento de la memoria de trabajo» (p. 65).

[Así mismo] en las áreas que requieren destreza manual, tales como la escritura, tienen problemas de motricidad fina que afecta la coordinación y a la secuencia motora en el trazado de las letras; la inatención e impulsividad dificulta la regulación de sus movimientos, por lo que no desarrollan la habilidad para realizar movimientos lentos y controlados. (Fundación CADAH, s.f.d, párr. 7)

En definitiva, estos presentan dificultades para realizar actividades que requieran de coordinación manual y mental, ejemplo de ellas, las que se mencionan a continuación:

Ensartar, modelar con plastilina, colorear de forma controlada, abrochar botones pequeños, siendo todas ellas habilidades necesarias para lograr el control y manejo del lápiz y la adquisición de la escritura, como consecuencia su letra suele ser desorganizada, excesivamente grande o pequeña. (Fundación CADAH, s.f.d, párr. 7)

En efecto, es importante trabajar con estos estudiantes desde el área del lenguaje (oralidad, lectura y escritura) con un enfoque pedagógico constructivista y activo, que logre la motivación del estudiante, previniendo en lo posible experiencias negativas que puedan generar frustración o apatía en el aprendizaje de estos procesos.

En síntesis, este apartado expuso desde las diferentes teorías y autores las concepciones sobre el TDAH y los tipos de enfoques que lo han abordado para su estudio; de esta manera seleccionamos el psicoanalítico, el cognitivo y el pedagógico por ser pertinentes a nuestra investigación y para nuestra disciplina de Educación. Así mismo, se consideraron los conceptos sobre las características propias del diagnóstico (inatención, hiperactividad e impulsividad), cómo algunas definiciones, características, síntomas e indicadores de hiperactividad.

Finalmente, desde lo pedagógico a partir de un análisis interdisciplinario de la institución educativa, se puede solicitar una valoración para confirmar el DX en particular TDAH, siendo el profesional de psicología y neuropsiquiatría quienes identifican dichas características; pero es el docente quien debe realizar los ajustes diferenciales desde lo pedagógico y lo didáctico. Igualmente se presentan las dimensiones del ser humano que deben ser potencializadas y desarrolladas en los estudiantes, teniendo en cuenta las características propias de cada uno de ellos, favoreciendo de esta manera su intervención educativa.

Metodología

En el siguiente apartado se presenta la metodología implementada para la elaboración de la presente investigación. En primer lugar, se expone el diseño metodológico, donde se define el enfoque que esta posee, los instrumentos que permitieron la recolección de la información y su intencionalidad; en segunda instancia, se definen los criterios y factores que se tuvieron en cuenta durante la selección de los participantes que harían parte de la misma; así, se elaboró una ficha de caracterización de estos, donde se definieron factores importantes para el estudio, como los datos demográficos, los años de experiencia laboral, el nivel educativo alcanzado, entre otros.

Posteriormente, se explica al lector la fase de los instrumentos que se diseñaron y aplicaron para la recolección de la información, y por último, se exponen de manera general los resultados más relevantes y el análisis de los datos recolectados por medio de la sistematización de experiencias. Esta metodología en palabras de Mendoza, Rincón, Barragán, Sierra y Torres, (2002) «permite el reconocimiento [...] a los propios actores involucrados en la experiencia» (p.

255). Igualmente, a partir de los resultados obtenidos de las experiencias de las partes intervinientes, gracias al uso de las entrevistas semiestructuradas y del acopio de la información, se busca transformar prácticas educativas y sociales en torno al TDAH.

Diseño metodológico

Esta investigación tuvo un enfoque cualitativo, que, de acuerdo con Todd, Nerlich y McKeown (2004), como se citó en Hernández, Fernández y Baptista (2006) «se caracteriza por el tipo de investigador, el cual realiza preguntas generales y abiertas, recaba datos expresados a través del lenguaje escrito, verbal y no verbal, los cuales describe, analiza y los convierte en temas» (p. 8). De la misma forma, este autor señaló que en la indagación cualitativa los investigadores deben considerar involucrar todos los tipos de participantes de manera inclusiva y de esta forma obtener diferentes conceptos y puntos de vista sobre el tema de la investigación, con un rol personal e interactivo, lo que, para el propósito aquí trabajado, como se ha dicho antes en varias oportunidades, es el conocimiento del TDAH y su tratamiento en la educación.

En este orden de ideas, la indagación de la información se realizó de manera fidedigna se identificaron las tendencias personales de cada participante con relación a los procesos educativos de estudiantes con TDAH (docentes, estudiantes y familias), centrándose en la caracterización de las experiencias de estos tal y como fueron sentidas y vividas en el contexto educativo y familiar.

Adicionalmente, el enfoque cualitativo de esta investigación se apoyó en la recolección y análisis de los datos obtenidos a razón que dentro de este proceso se elaboró una matriz de

sistematización, gracias a la cual se pudo describir el tipo de participante, sus datos demográficos, y partiendo de este principio, se direccionó y analizó la respuesta, siguiendo a Patton (1980, 1990), como se citó en Hernández *et al.* (2006), quien definió «los datos cualitativos como descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones» (p. 9). En consecuencia, este proceso de recolección de datos se llevó a cabo a partir de los instrumentos diseñados ya mencionados con anterioridad; dicho esto, se debe anotar que Hernández *et al.* (2006) señalan lo siguiente:

Las entrevistas semiestructuradas, por su parte, se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas. Las entrevistas abiertas se fundamentan en una guía general de contenido y el entrevistador posee toda la flexibilidad para manejarla (la estructura y el contenido de los ítems). (p. 597)

De otra parte, se pretendió recolectar información que permitiera caracterizar las experiencias de las familias, los docentes, compañeros y estudiantes con TDAH.

En cuanto a las categorías y subcategorías propuestas en las entrevistas para cada participante, (Ver Apéndice A); se buscó identificar los apoyos y ajustes que a nivel educativo se implementaron en la intervención pedagógica de estos estudiantes, en las instituciones educativas Agustín Fernández (I.E.D) y Jackeline (I.E.D) de la ciudad de Bogotá.

Cabe resaltar que en este proceso de indagación se estableció una constante interacción con los participantes, iniciando con la explicación sobre el contenido de la investigación, la finalidad, la confidencialidad de los datos, entre otros. Durante la entrevista se procuró mantener un ambiente de confianza que permitiera la formulación de preguntas e inquietudes, asegurando la comprensión del tema indagado.

Para la sistematización de la información, se realizó la transcripción de las respuestas de manera fidedigna y literal, es decir, conservando la originalidad de las respuestas y de las expresiones manifestadas dentro de la entrevista, tanto de docentes como de familias y estudiantes.

Las anteriores entrevistas se dieron en un contexto de confianza, flexibilidad y de manera inclusiva, lo cual posibilitó la observación de aspectos como el entorno social y cultural de los participantes, el nivel educativo, su capacidad de fluidez verbal y el conocimiento relativo al diagnóstico del TDAH.

Participantes. Se tomaron dos colegio el primero es el Colegio Agustín Fernández (I.ED) de la localidad de Usaquén y el Colegio Jackeline (I.E.D) de la localidad de Fontibón donde participaron 15 personas, 3 docentes, 4 estudiantes con TDAH de 7 a 14 años de edad, 4 Familias de los estudiantes y 4 Compañeros.

Tabla 3. *Caracterización de los participantes*

Instituciones Educativas	
Agustín Fernández (I.E.D)	Colegio Jackeline (I.E.D)
Contexto 1	Contexto 2
Grupo 1 Estudiantes con TDAH	
Estudiante 1 EC1C1	Estudiante 3 EC3C2
Estudiante 2 EC2C1	Estudiante 4 EC4C2
Grupo 2 Compañeros de los estudiantes con TDAH	
Compañero 1 C1C1	Compañero 3 C3C2
Compañero 2 C2C1	Compañero C4C2
Grupo 3 Familias	
Familia 1 F1C1	Familia 3 F3C2
Familia 2 F2C1	Familia 4 F4C2
Grupo 4 Docentes	

Docente 1 D1C1	Docente 3 D3C2
Docente 2 D2C1	Estudiante 4 D4C2

Nota: Contextualización de las investigadoras

Fuente: Elaboración propia

Instrumento Esta investigación se basó en cuatro entrevistas semiestructuradas para cada uno de los participantes: Estudiantes con TDAH, familias, docentes y compañeros divididas en categorías y subcategorías.

Tabla 4. *Formato por tipo de participante*

Formato por tipo de participante	
Docentes	
Categorías	Subcategoría
Conocimiento del TDAH	Definición, comprensión y caracterización. Intereses.
Abordaje Pedagógico	Estrategias de enseñanza. Método de evaluación.
Familias	
Contextualización	Rastreo del tema TDAH desde los padres de familia.
Factores emocionales TDAH	Manifestaciones afectivas. Inscripción extraescolar en otros programas de acompañamiento académico o de tareas. Articulación con el proceso educativo.
Compromisos escolares	Responsabilidades y asignaciones escolares. Supervisión en casa por parte de los padres de las tareas escolares.
Estudiantes diagnosticados	
Vivencia del TDAH	Experiencia personal y académica
Abordaje Pedagógico	Estrategias de enseñanza. Metodología en el aula.
Compañeros de los estudiantes diagnosticados	
Reconocimiento	Convivencia y actividades académicas.

Nota: Entrevistas por tipo de participante

Fuente: elaboración propia

Fases de la investigación

Ahora bien, es el momento de dejar consignados los momentos que caracterizaron el desarrollo del trabajo investigativo, como se muestra a renglón seguido:

Fase 1: revisión documental. Durante esta fase se estructuró teóricamente la investigación en temas referentes al marco legal, los estudios que se han realizado previamente en Colombia con referencia al TDAH, investigaciones internacionales en temas de inclusión educativa, resolución de problemas en los contextos educativos, todo esto con el fin de introducir al lector en temas que anteceden al marco teórico, el cual se fundamenta en la información del diagnóstico y las características propias del TDAH.

De igual manera, se consultaron documentos, artículos científicos y libros de pedagogía, gestión y psicología, cuyo contenido abordaba temas relacionados con los procesos de aprendizaje de los estudiantes con TDAH, herramientas y estrategias de intervención pedagógica y las adaptaciones necesarias que se deben realizar en los diferentes procesos educativos.

Es bien sabido en este punto que con este proceso investigativo y a partir de la teoría y de la experiencia obtenida se pretende hacer algunos aportes y recomendaciones pedagógicas que sean de utilidad para la intervención educativa y familiar dentro de los términos y características del diagnóstico.

Entonces, se consideró pertinente involucrar en esta investigación a los docentes, los estudiantes con este diagnóstico, a sus familias y sus compañeros de clase con el fin de obtener una información real y contextualizada respecto al proceso pedagógico, conductual y de convivencia que desarrollan y manifiestan estos aprendices, y en consecuencia, analizar los resultados obtenidos frente a la teoría formulada.

Fase 2: selección de participantes. Para realizar esta investigación se seleccionaron dos instituciones educativas públicas de la ciudad de Bogotá; la primera fue el Colegio Agustín Fernández (I.E.D.) ubicado en la calle 153 con K 7; dentro de esta institución se seleccionaron cuatro estudiantes de los grados segundo y cuarto de primaria, dos de ellos diagnosticados con TDAH y dos compañeros de clase, con edades de 7 y 9 años; cabe anotar que esta institución contiene un programa de educación inclusiva para el cual cuenta con el apoyo de dos docentes, una en primaria y otra en bachillerato.

La segunda institución fue el Colegio Jackeline (I.E.D.), ubicado en la calle 46 sur # 77q-2, en la cual se seleccionaron cuatro estudiantes, dos diagnosticados con TDAH y dos compañeros de clase de los grados tercero y sexto de primaria, con edades de 8 años a 12 años. Este colegio también cuenta con un programa de educación inclusiva. En este orden la investigación se realizó con un total de ocho estudiantes.

Respecto a los docentes que participaron en esta investigación, fueron seleccionados considerando su experiencia en la atención educativa de estudiantes con TDAH; para lo cual se destacaron dos docentes de cada una de las instituciones mencionadas que tenían a su cargo los estudiantes con dicho diagnóstico. En este sentido, se encontró que en el Colegio Agustín Fernández (I.E.D.) la primera docente era titular del grado segundo, tenía un postgrado en educación inclusiva y contaba con una experiencia de 6 a 10 años de educación con primera infancia. La segunda docente era titular del grado cuarto, también contaba con estudios de maestría en educación inclusiva y una experiencia laboral de 1 a 5 años con primera infancia. La tercera docente del Colegio Jackeline (I.E.D.) era titular del grado tercero, educadora especial con más de 10 años de experiencia en el campo de educación inclusiva. En este ejercicio se tuvo un total de tres docentes participantes.

La investigación que se adelantó con las familias de los estudiantes con TDAH estuvo representada por la mamá de cada uno de ellos. La primera participante tenía 24 años, su nivel educativo era de bachillerato incompleto, era madre soltera cabeza de familia. La segunda participante tenía una edad de 25 años, estudios realizados hasta bachillerato, y también era madre soltera y ocupación de ama de casa. La tercera participante era de 35 años, tenía un nivel de educación hasta primaria y era madre soltera con medio tiempo de trabajo. La cuarta participante tenía 27 años de edad, con nivel educativo de técnica en operación comercial, además de ser madre soltera con medio tiempo de trabajo. En esta fase de la investigación se contó con cuatro participantes y en resumen, se obtuvo la colaboración total de 15 participantes entre estudiantes, docentes y familias.

Fase 3: diseño y revisión por revisores expertos de los instrumentos de investigación.

Una vez realizado el estudio sobre la teoría, se procedió a extraer las categorías y subcategorías de análisis, las cuales dieron cumplimiento al objetivo general: caracterizar y sistematizar las experiencias educativas de docentes, familias y estudiantes con TDAH en pro de identificar y proponer aportes para su atención educativa. Esto se realizó con estudiantes de 7 a 12 años de acuerdo con las categorías que se expusieron en la Tabla 4, TDAH y el abordaje pedagógico, con el propósito de poder identificar los diferentes conceptos y conocimientos que se tienen frente a este tema, por parte tanto de los estudiantes diagnosticados como de sus compañeros, sus familias y los docentes encargados de sus procesos.

En consecuencia, se consideró pertinente realizar cuatro tipos de entrevistas (Ver Apéndice A.B.C y D) para aplicar en las poblaciones mencionadas anteriormente y de esta manera obtener la información sobre las experiencias educativas en los dos contextos (institución educativa y

hogar). Este proceso constó de tres etapas que es conveniente describir. La primera de ellas es la que lleva por nombre *Pilotaje desde las diferentes poblaciones*: en principio se diseñó un cuestionario tipo likert dirigido a familias y docentes; este tenía una escala valorativa de 1- 4, siendo 1 totalmente en desacuerdo y 4 totalmente de acuerdo, a su vez, contempló tres criterios, a saber, el conocimiento e investigación sobre el diagnóstico del TDAH y el modo en que se dan las instrucciones a estos estudiantes. La segunda categoría diseñada abordó temas referentes a la metodología de enseñanza y el método de evaluación aplicado por los docentes; en cuanto a las familias, temas referidos al apoyo del proceso escolar de sus hijos(as); en esta categoría se encontró una escala valorativa donde 1 era nunca y 4 siempre.

Una vez realizada la aplicación de este cuestionario a dos profesores del colegio Agustín Fernández (I.E.D) y cuatro mamás de estudiantes de grado cuarto de esta misma institución, se observó la necesidad de ajustar algunos criterios del cuestionario, como el cambio a preguntas abiertas y el diseño de una entrevista para cada tipo de participante, incluyendo la participación de los estudiantes.

Le sigue la *Revisión por expertos*: los profesionales que efectuaron la revisión de las entrevistas fueron dos mujeres y un hombre docentes con una experiencia de 11 a 15 años, con un nivel educativo de postgrado y maestrías, quienes habían trabajado con niños¹ con TDAH.

Estos expertos analizaron, observaron y evaluaron cada una de las entrevistas en un tiempo de dos semanas, de lo cual se obtuvieron algunas sugerencias y recomendaciones que permitieron realizar los ajustes necesarios a fin de mejorar este instrumento. El formato diseñado a estos revisores se puede ubicar en la Figura 4.

Y finalmente la etapa de *Ajustes*: desde las observaciones y sugerencias de los expertos se adecuaron las entrevistas a efecto de pasar a la implementación y recolección de la información.

Fase 4: aplicación y procedimiento. Una vez realizado el paso anterior, se procedió a gestionar con las instituciones Colegio Agustín Fernández (I.E.D.) y Colegio Jackeline (I.E.D.) las respectivas autorizaciones para la aplicación de estos instrumentos; fue así como se presentó un escrito que contenía la descripción general del proyecto investigativo y el tema central a indagar, con el objeto de establecer si dentro de su población escolar se encontraban aprendices diagnosticados con TDAH que permitieran este propósito. Cuando fue aceptada la solicitud y verificada la existencia de la población requerida para el tema, se procedió a establecer los contactos con los respectivos participantes.

Para eso, fue definitivo el apoyo de las coordinadoras de primaria de estos colegios a efecto de poder aplicar las entrevistas. Después de establecido el vínculo, se les solicitó diligenciar el formato del consentimiento informado, en el que autorizaban su participación y el acceso a la información con fines académicos.

En cuanto a la participación de los docentes, con previa autorización de las respectivas rectorías, se buscó el apoyo de las coordinadoras del ciclo con el fin de identificar las docentes que han tenido experiencia en el proceso educativo con estudiantes con TDAH; en este orden, se les explicó de manera general el tema de la investigación, el tiempo de duración y los instrumentos a aplicar, entre otros. Igualmente, se solicitó diligenciar el formato sobre la información demográfica; este documento se encuentra en el apartado de apéndices.

Las entrevistas se realizaron de manera verbal con cada participante, cuyo registro quedó en las respectivas grabaciones de voz. Se hicieron las preguntas por categorías y subcategorías elaboradas para este propósito; este instrumento constó de 12 preguntas abiertas referentes a

temas conceptuales y pedagógicos y la duración de la misma fue de entre 10-25 minutos por participante aproximadamente.

El tiempo que tomó la aplicación de todas las entrevistas fue de ocho semanas y se realizó dentro del horario académico para las jornadas de mañana y tarde y durante los recesos de las respectivas clases; además, se hicieron en los espacios como la cafetería, en campo abierto y salas de profesores.

Estudiantes participantes

Con relación a la población estudiantil escogida para la aplicación de las entrevistas, se contó con la autorización de las coordinadoras y docentes de inclusión, quienes permitieron el ingreso a su base de datos y carpetas que identificaron cuatro diagnosticados con TDAH; se debe aclarar que esta información es reservada y solo puede ser usada para los fines de esta investigación.

Para esta entrevista se diseñaron 12 preguntas abiertas con relación al TDAH y a su proceso pedagógico; la aplicación de la misma tomó un tiempo de cuatro semanas y se realizó de manera verbal con las respectivas grabaciones de voz, en las aulas y en campo abierto dentro del horario de las clases; el tiempo de respuesta de cada estudiante fue de 6-15 minutos aproximadamente.

Para la entrevista del compañero de clases de cada uno de los estudiantes con TDAH, se les pidió firmar un consentimiento informado, explicándoles la finalidad de la misma, la cantidad de preguntas, así como la participación voluntaria de cada uno de ellos. La aplicación de estas entrevistas y las respuestas se realizaron de manera verbal en un periodo de tiempo de 5-10 minutos aproximadamente por cada participante; la entrevista constaba de tres preguntas abiertas respecto al comportamiento del compañero con TDAH tanto en el aula como fuera de ella y en las actividades académicas; estas entrevistas tuvieron lugar en la oficina de la profesora de inclusión de primaria, en espacios abiertos del colegio, dentro del horario de clases y descansos.

Familias participantes

Con el fin de poder aplicar las entrevistas de la investigación con estas familias, se les solicitó leer y firmar el consentimiento informado, el cual explica la intención y finalidad del proyecto, además de la autorización de su participación personal y la de su hijo y el uso de los resultados obtenidos con fines académicos.

La entrevista de estas familias se realizó con cuatro mamás, quienes respondieron de manera individual y verbal las preguntas, quedando un registro de las mismas.

Este instrumento contiene 11 preguntas abiertas con cuatro categorías generales, en las que cuales abordaron temas de contextualización, factores emocionales, TDAH y compromisos escolares entre otras; cinco subcategorías que permitieron conocer los conocimientos de las familias con referencia a la documentación del TDAH, inscripción extraescolar, articulación familiar con el proceso educativo, responsabilidades y asignaciones escolares, así como las diferentes manifestaciones emocionales de estos niños¹.

Estas entrevistas se ejecutaron en un tiempo de 10 a 50 minutos aproximadamente en los hogares de cada niño, en parques y en sus respectivos colegios; el tiempo tomado para todas las entrevistas fue de cuatro semanas. Para lograr este objetivo fue necesario insistir varias veces en la colaboración y desplazarse a los sitios donde más se les facilitó a los participantes recibir a las investigadoras.

Es importante anotar que, durante las entrevistas, las investigadoras respondieron todas las inquietudes de los participantes y de esta manera se garantizó que la información recolectada obtuviera los más altos índices de veracidad y confiabilidad, como factores de calidad de esta investigación.

Fase 5: análisis de resultados. En esta parte se hizo el diligenciamiento respectivo del Formato de registro llamado matriz (Ver Figura 1). En este formato se registraron los cuatro tipos de entrevistas de los 15 participantes (3 docentes, 8 estudiantes, de los cuales 4 estaban diagnosticados con TDAH, y 4 amigos de ellos) en los contextos 1 y 2, desde las categorías (Ver Tabla 1). Desde las edades de 7 a 12 en los grados segundo, tercero y cuarto de primaria y sexto de bachillerato, para las familias: Rastreo del tema TDAH (R.D.T), manifestaciones emocionales (M.E), inscripción extraescolar en otros programas de acompañamiento académico o de tareas (I.CE.PAT).

Buscando así por medio de ese formato recolectar la información recogida de cada uno de los participantes para analizar las respuestas desde experiencias obtenidas por medio de las categorías y subcategorías.

Tabla 5. *Esquema general de la matriz*

Institución Educativa	Tipo De Participante	Nombre Del Participante	Genero	Edad	Nivel Educativo Alcanzado	Grado Que Cursa Actualmente	Categoría	Subcategoría	No. Ítems	Respuestas
1. Agustín Fernández I.E.D	1. Docentes		1. Femino		1). Bachiller	1. De 1ro a 3ro de primaria.				
2. Jackeline I.E.D	2. Estudiantes		2. Masculino		2). Normalista	2. De 4to a 5to de primaria.				
	3. Familias				3). Técnico Profesional y/o Licenciado	3. De 6 to bachillerato en adelante.				
					4). Postgrado					
					5). Otro					

Fuente: elaboración propia

Los instrumentos antes mencionados se diseñaron en cinco etapas de la siguiente manera:

Primera etapa: Revisión documental

En primer lugar, se definió el objeto de la investigación (conocimientos y creencias y expectativas respecto al TDAH), e igualmente la población con la cual se quería abordar el

trabajo (estudiantes, docentes que hayan trabajado con ellos, las familias y los compañeros en los dos colegios distritales). En segundo lugar, se realizó un rastreo teórico sobre el tema en diferentes referencias bibliográficas como manuales, libros, revistas, documentos académicos etc., haciendo raes para la recolección de la información, desde las creencias y conductas que se tienen los docentes y familias respecto a los estudiantes diagnosticados, a partir de estos se construyeron las categorías y subcategorías de los instrumentos para la base de la investigación.

Segunda etapa: diseño de instrumentos

En principio se diseñó un cuestionario tipo likert dirigido a familias y docentes con tres criterios, el conocimiento e investigación sobre el diagnóstico del TDAH y el modo en que se dan las instrucciones a estos estudiantes. La segunda parte aborda temas referentes a la metodología de enseñanza y el método de evaluación; respecto a las familias, temas referidos al apoyo del proceso escolar de sus hijos(as). Realizada la aplicación de este cuestionario a cuatro mamás de estudiantes y dos profesores, se observó la necesidad de ajustar algunos criterios del cuestionario, como el cambio a preguntas abiertas, y el diseño de una entrevista para cada tipo de participante, incluyendo la participación de los estudiantes.

Se determinó la construcción de cuatro entrevistas: la primera entrevista diseñada para los docentes se puede encontrar en el (Apéndice C), la segunda entrevista elaborada para familias se puede ubicar en el (Apéndice E), la tercera entrevista para estudiantes con TDAH se puede observar en el (Apéndice D) y finalmente la cuarta entrevista dirigida a los compañeros de los estudiantes diagnosticados se puede ubicar en el (Apéndice F). Los detalles de cada instrumento se relacionan a continuación:

El primer instrumento: entrevista para docentes, estuvo orientado a obtener información relevante sobre los procesos pedagógicos que han implementado para la intervención escolar de

los aprendices con TDAH, las barreras y limitaciones encontradas, así como los ajustes que hayan considerado realizar para su gestión escolar. Para este objetivo se diseñaron diez preguntas abiertas desde cuatro subcategorías: Comprensión y Caracterización (C.C); Intereses (I.S); Estrategias de Enseñanza (E.S) y Métodos de Evaluación (M.E) implementados y que hayan sido exitosos; lo anterior aplicado a las dos categorías generales que son: TDAH y Abordaje Pedagógico (A.B.P). La vinculación de estos docentes fue definitiva para este proyecto teniendo en cuenta que sus conceptos y experiencias constituyeron la mejor fuente de información sobre los procesos pedagógicos establecidos para atender estos estudiantes. Nota: la encuesta completa puede consultarse en el (Apéndice C).

El segundo, entrevista a estudiantes con TDAH, tuvo como objetivo buscar desde la propia visión del estudiante su concepción sobre el proceso académico aplicado para su desarrollo escolar, esto definiendo las asignaturas y actividades en las que han logrado un mejor desempeño y de esta manera poder apreciar las estrategias y métodos de enseñanza que facilitaron su aprendizaje. En ese sentido, se efectuaron ocho preguntas abiertas desde tres subcategorías: Definición y Clasificación (D.C); Estrategias de Enseñanza (E.S); Intereses (INT); lo anterior aplicado en las dos categorías generales. La participación activa de estos estudiantes en la investigación contiene alto valor por cuanto es precisamente uno de los objetivos de este trabajo observar las estrategias pedagógicas que dan resultados exitosos con estos estudiantes. Nota: la encuesta completa puede consultarse en el (Apéndice D).

El tercer instrumento, entrevista con familias, estuvo guiado a obtener información relevante sobre el apoyo y la orientación que las familias asumieron en el proceso educativo de sus hijos; contiene 11 preguntas abiertas desde cinco subcategorías, que son: 1) Rastreo del Tema (R.T), donde se observó si las familias se documentaron sobre el diagnóstico de su hijo. 2)

Manifestaciones Afectivas (M.A), con el objeto de reconocer las formas como los estudiantes demostraban sus estados de ánimo frente a diferentes situaciones en el hogar. 3) Si se tenían apoyos adicionales en otros programas de acompañamiento académico, de tareas, terapéutico y de actividades extraescolares (A.ES.AC). 4) Articulación con el Proceso Educativo (A.P.E), donde se buscó analizar desde las características del TDAH el comportamiento de los estudiantes en las diferentes actividades académicas, asimismo, conocer la opinión de las familias en cuanto a los programas y apoyos que ofrece el colegio. 5) Responsabilidades y Asignaciones Escolares (R.A.E), aquí se pretendió identificar si las familias mantenían contacto permanente con las instituciones educativas y los docentes que llevaban el proceso de sus hijos. Lo anterior desde las siguientes categorías: Contextualización (C.T); Factores Emocionales (F.E); TDAH y Compromisos Escolares (C.E). Este ejercicio se estimó relevante para la investigación que ocupa aquí toda vez que el vínculo familiar con las instituciones educativas constituye un factor definitivo para lograr la efectividad del desarrollo escolar. Nota: la entrevista completa puede consultarse en el (Apéndice F).

El cuarto instrumento, entrevista para compañeros, constó de una categoría llamada Reconocimiento (R.C), con una subcategoría de Convivencia y Actividades Académicas (C.A.A); se pretendió desde las dos preguntas formuladas observar cómo los estudiantes percibían el comportamiento de su compañero con TDAH, tanto en el aula como en los espacios de descanso, así como su desempeño académico y su forma de relacionarse con sus pares. Lo anterior por considerar importante tener en cuenta la visión y el concepto desde una perspectiva diferente a la de los adultos. Este instrumento se encuentra en el apartado de apéndices (Ver Apéndice E) para su consulta.

Resultados y análisis

Con el acopio de los datos obtenidos en la presente investigación, se pudo realizar un análisis a partir de la sistematización de experiencias. De esta manera, se describen los resultados que dieron respuesta a los ejes fundamentales de la investigación, los cuales corresponden a la caracterización de experiencias pedagógicas de docentes, familias y estudiantes, de las instituciones Colegio Agustín Fernández (I.E.D) y el Colegio Jackeline (I.E.D) (Tabla 2) con relación a los procesos educativos en estudiantes con TDAH.

En tanto, los criterios para el análisis de los resultados se direccionan hacia el conocimiento que tienen los participantes sobre el TDAH, los factores que constituyen limitaciones y barreras en el proceso educativo, los ajustes implementados a nivel pedagógico y familiar que hayan tenido éxito o fracaso para la enseñanza – aprendizaje en estudiantes con TDAH.

Resultados docentes con relación al TDAH.

Como se mencionó, para esta población se aplicó una entrevista con dos categorías: una referente al TDAH, con dos subcategorías sobre la comprensión - caracterización e intereses. La segunda categoría a indagar se direccionó al abordaje pedagógico, con dos subcategorías sobre las estrategias de enseñanza y el método de evaluación. Con los resultados obtenidos se realizó un análisis a partir de los siguientes criterios: las variaciones, ajustes, apoyos, materiales, limitantes y barreras que se consideraron importantes destacar durante el proceso de enseñanza a estudiantes con TDAH; es conveniente anotar que las docentes participantes de esta investigación tiene estudios de educación inclusiva, condición que se estima relevante en sus respuestas.

Resultados y análisis

Resultados docentes

Categoría Definición de TDAH, subcategoría Comprensión y Caracterización. En esta subcategoría se buscó indagar sobre las implicaciones que tiene para el sistema educativo tener en el aula uno o varios estudiantes con TDAH, cuyas respuestas se transcriben a continuación: la docente D1C1 manifestó que *[tener estudiantes con TDAH en el aula para mí no es un problema que se tenga que estigmatizar; al contrario, es un problema que toca atender en el aula, a cada chico se le tiene su plan curricular, su Proyecto Educativo Comunitario (PEC)]*

Por su parte, la docente D2C1 expuso: *[Implica adecuaciones curriculares y mayor acompañamiento como individualizado en el aula para las actividades generales que al tiempo pueden ser específicas para los estudiantes que tienen este diagnóstico] (Entrevista). La docente D3C2 expresó: [Tener un estudiante con TDAH implica tener muchas actividades para él, estar muy pendiente de que él sí trabaje].*

Ahora bien, dentro de esta misma subcategoría se pretendió indagar sobre las dificultades más comunes que enfrenta el estudiante con TDAH en el proceso educativo y convivencial. De acuerdo con ello, la docente D1C1 respondió lo siguiente:

[Sin duda es el rechazo... porque precisamente son chicos que requieren de más atención son un poco más dispendiosos y en algunos, los docentes no los saben manejar; se les convierte un problema en el aula, porque la misma hiperactividad de ellos hace que el aula se desorganice un poco más].

Por otro lado, la docente D2C2 planteó:

[Que en lo educativo el seguimiento de instrucciones generalmente uno da las instrucciones de manera general pero con ellos toca de manera particular; entonces, creo que esa es una de las dificultades y a nivel convivencial puede estar relacionada a la parte social; las relaciones que tienen con sus compañeros que a veces se tornan un poco agresivos].

De igual forma, la docente D3C2 indicó:

[Que en el proceso educativo a veces es complicado el aprendizaje porque ellos... por estar pendientes de otras cosas, no aprenden lo que deben aprender entonces en el momento que uno les pregunta, no saben de qué se les está hablando, por eso es más difícil].

Dentro de esta misma subcategoría. se pretendió indagar sobre los aspectos que consideran afectan el desempeño escolar de los estudiantes con TDAH, para lo cual se obtuvieron las siguientes respuestas. La docente D1C1 respondió que *[faltan muchas políticas y mucha concientización tanto de docentes como padres de familia entonces el chico que medianamente es un poco diferente siempre va a ser rechazado]*

En ese sentido, la docente D2C1 señaló que *[el aspecto emocional y el aspecto social que es donde generalmente se ve enmarcado allí situaciones de violencia, de conflicto, de indisciplina que entorpece su desarrollo académico]* Asimismo, la docente (D3C2) dijo que *[la falta de atención y la falta de poner en práctica lo que se está viendo].*

Así pues, analizando las respuestas dadas por los docentes y con base en la teoría propuesta por Vélez-Álvarez y Vidarte (2012) que trata sobre las características de los estudiantes con TDAH, los cuales muestran comportamientos hiperactivos, impulsivos y en algunos casos, agresivos. De ese modo, esta teoría habla sobre el proceso escolar de los niños diagnosticados

con TDAH y su manejo adecuado en el aula, teniendo en cuenta sus intereses y necesidades educativas. «Estas tres dimensiones: inatención, hiperactividad e impulsividad, o la incapacidad de conservar el nivel de atención por largos periodos de tiempo, son manifestaciones de este trastorno» (Vélez-Álvarez & Vidarte, 2012, p. 114). Dadas las características de estos estudiantes, una de las principales dificultades que se presentan para su manejo en el aula y para llevar a cabo un adecuado proceso pedagógico, obedece a la falta de capacitación de los docentes y familias sobre este diagnóstico.

Categoría Definición de TDAH, subcategoría Intereses. En esta subcategoría se pretendió indagar sobre el tipo de actividades que comúnmente les llama la atención a los estudiantes con TDAH con las siguientes respuestas. La docente D1C1 aseguró que las *[actividades muy concretas da ejemplos (sopas de letras, mandalas), sí digamos actividades muy concretas y no tan largas]* La docente D2C1 comentó: *[Pues en particular no tengo una, pero sé que no le gusta, así como mucho las cosas de lógica como que se aburren un poquito más]*. Por otro lado, la docente D3C2 indicó que *[Ver videos, las experiencias que hacemos digamos en el laboratorio, más prácticas que teóricas]*.

Analizando las respuestas anteriores, resulta pertinente mencionar que sobre los aspectos cognitivos del TDAH, la fundación CADAH destaca la teoría de inteligencias múltiples expuestas por Gardner (1983), quien expuso que dentro del concepto de inteligencia se encuentran inmersos diferentes capacidades específicas que componen un conjunto de inteligencias múltiples, diferenciadas entre sí e independientes pero interrelacionadas. Igualmente, plantea que la mayor parte de las personas pueden desarrollar cada inteligencia hasta un nivel adecuado de competencia. De esta forma, se debe hablar sobre la inteligencia espacial, la corporal o kinestésica y la musical, las cuales permiten en los estudiantes diagnosticados con

TDAH facilitar su desarrollo pedagógico; de tal manera que al implementar estrategias que estimulen su interés como las expuestas por los docentes, como videos, experimentos de laboratorio, sopas de letras etc., están direccionadas a este propósito.

Categoría Abordaje Pedagógico, subcategoría Estrategias de Enseñanza. En esta subcategoría se buscó indagar sobre las barreras identificadas dentro del proceso de enseñanza a estudiantes con TDAH y los ajustes implementados respecto a las limitaciones observadas. Se exponen a continuación las respuestas de las docentes. La docente D1C1 indicó lo siguiente:

[Falta de concientización de muchos maestros... En el aula yo he implementado el método de comunicación alternativa y digamos, sobre todo, con estos chicos me ha servido mucho, cada niño de mi salón está dispuesto a ser, digamos, como colaborador al chico con TDAH].

De otro lado, la docente D2C1 manifestó:

[Que los ajustes que he realizado es por ejemplo cuando se da una indicación de una tarea o una actividad a desarrollar, toca acercarse a él dándole las instrucciones una a una no dárselas de manera general; una vez culminó la instrucción, entonces ahora voy y le explico la otra; esa es como la adecuación que más tengo marcada en el aula con los niños con TDAH. En cuanto a las barreras como la parte social, a veces como los conflictos, entonces yo creo que como esa parte convivencial más que lo académico es lo más difícil de sobrellevar en el aula].

También, la docente D3C2 expresó: *[Pues, las barreras es que hay tantos niños que uno no le puede dedicar tiempo a él (niño diagnosticado)].* Dentro de esta misma subcategoría, se pretendió indagar sobre las estrategias utilizadas para centrar la atención de los estudiantes al momento de darles una instrucción en el aula. Sobre ello, la docente D1C1 aseguro:

[Que las instrucciones tienen que ser precisas y concretas, siempre los miro a la cara, hago que me miren a los ojos y se les habla una vez máximo dos... quitarle... cualquier distractor que haya cerca y lograr un método de atención más o menos de 10 a 20 minutos].

Por su parte, la docente D2C1 señaló lo siguiente:

[Bueno, yo manejo un proyecto... en el cual buscamos el fortalecimiento de habilidades comunicativas que son necesarias para la vida; el hablar, el oír, el leer, el escuchar, el dibujar, entonces creo que esas actividades que hacemos allí ayudan al fortalecimiento de la atención de esos niños, pues porque capta la atención de ellos, como que les gusta y es como lo que más ha funcionado].

Además, la docente D3C2 respondió: *[Yo lo que hago es que empiezo los temas con un video porque los niños son muy visuales, entonces un video que les llame la atención ayuda a comprender mejor lo que uno les puede hablar].*

Ahora, dentro de esta misma subcategoría se propuso indagar sobre los criterios y ajustes que considera importante que los docentes tengan en cuenta para la asignación de tareas a estudiantes con TDAH. En relación a ello, la docente D1C1 opinó lo siguiente:

[Yo creería que más que tareas serían indicaciones; las tareas yo pienso que a los chicos con TDAH toca manejarles de una manera muy diferente... indicaciones precisas... más como actividades de pensamiento, de concentración concreta... Entonces, les doy una guía como una hoja con figuras, un bloque de figuras y les digo arma este mismo dibujo con el bloque de figuras que se les da].

De igual modo, la docente D2C1 señaló: *[Ajustes que las tareas tengan indicaciones claras y concretas para que ellos puedan comprender mejor qué deben hacer y lo puedan resolver, creo que ese es el principal ajuste que yo he notado]*. Así mismo, la docente D3C2 comentó:

[Que uno de los criterios es aprender a conocer los estudiantes y a desarrollar cómo se fortalece en ellos el aprendizaje... las tareas deben empezar por casa, entonces deberíamos hacer un trabajo conjunto en la casa, con los profes y con él... porque estos niños empiezan una actividad y no la terminan porque se van a hacer otra.]

A su vez, dentro de esta misma subcategoría se pretendió indagar sobre los espacios académicos en que se considera oportuno el trabajo en equipo y de qué manera esto favorece el proceso de aprendizaje de los estudiantes con TDAH. De acuerdo con esto, la docente D1C1 afirmó:

[Que el trabajo en equipo es vital porque por lo general estos chicos con TDAH suelen ser un poco egoístas y egocéntricos, entonces el ayudarles a compartir y el sentirse aceptados eso también les gusta y se sienten, digamos, como queridos].

Igualmente, la docente D2C1 manifestó lo siguiente:

[El trabajo cooperativo les ayuda a ellos a alcanzar las metas independientemente de su condición; por tanto lo considero que es viable en la mayoría de las actividades que se realizan, más que favorecer el aprendizaje, pienso que favorece en las habilidades sociales; como ellos tienen tantas dificultades a nivel convivencial creo que este trabajo cooperativo le ayuda a potencializar sus habilidades sociales: respetar el uno al otro, el respeto a la palabra, el escuchar al otro, el saber que hay turnos].

De la misma forma, la docente D3C2 indicó que *[es una herramienta fundamental para que aprenda a compartir con los demás. Se pueden desarrollar muchas habilidades, como el hecho*

de hablar en público, ser líder, de mantener una buena relación con sus compañeros hasta de aprender].

De los resultados anteriores se puede decir que es importante el manejo de las diferentes estrategias pedagógicas en las actividades, con el fin de mantener la atención y motivación de los estudiantes; así como adecuar el diseño de proyectos educativos, hacer uso de los recursos tecnológicos, adecuar el currículo y generar actividades acordes a las necesidades e intereses de los mismos. Complementando este análisis, Vélez-Álvarez y Vidarte (2012) expusieron algunas de las características de los estudiantes con TDAH:

Los cambios de una tarea a otra sin terminar ninguna de ellas, el no seguimiento de las instrucciones, el hecho de dar la impresión de no escuchar y tener la mente en otro lugar, y la dificultad para organizar tareas o actividades. (p. 114)

Por esta razón, es necesario adaptar los modelos de enseñanza de modo que se ajusten a las necesidades y características de estos estudiantes.

Dentro de esta misma categoría, la subcategoría Método de evaluación. Se analizaron las recomendaciones que se consideran pertinentes para los procesos de evaluación de estudiantes con TDAH y cuáles no serían recomendables; al respecto, la docente D1C1 aseguró lo siguiente:

[Qué le recomendaría... Primero siempre hay que estudiar cada estudiante no todos los chicos con TDAH son iguales; entonces el mismo método de pronto no nos puede funcionar hay que observarlo, evaluarlo, mirar estrategias flexibilizar el currículo es lo único que hay que hacer].

De la misma forma, la docente D2C1 manifestó:

[Que para la evaluación de un niño con TDAH es necesario que el maestro esté cerca de él permitiendo que lea su evaluación, preguntándole si entendió qué es lo que le están

preguntando, para que se pueda reflejar de manera adecuada las respuestas que el da, como hacer un seguimiento personalizado es lo que yo recomiendo].

En ese orden de ideas, la docente D3C2 indicó lo siguiente:

[Pues, yo recomiendo que todo el proceso sea evaluativo no solamente las tareas, no solamente la evolución sino también el trabajo que hizo en clase, cómo se comportó durante ese trabajo, si atendió o simplemente no le importó, no solamente llegar al resultado final sino cuál fue el proceso que se llevó para llegar a ese resultado. La recomendación que yo doy es que se tenga en cuenta absolutamente todo el proceso. No recomiendo hablar en público o criticar un trabajo eso no lo haría porque debe ser personal].

Finalmente y dentro de esta misma subcategoría, se buscó el método de evaluación más adecuado para un estudiante con TDAH. Así pues, la docente D1C1 comentó:

[Que a medida que ellos te van dando respuestas académicas, tú le vas poniendo más complejidad al tema y vas exigiendo un poco más; la calificación es numérica pero mi estímulo es con dibujos, con caritas felices o caritas regulares o caritas tristes dependiendo de cómo se haya comportado. Ese es como el método de evaluar]

Por su lado, la docente D2C1 planteó lo siguiente:

[Hay algo que nosotros manejamos en el proyecto que es la comprensión y la expresión oral y escrita entonces creo que ese sería un buen método para evaluar; si uno adapta la evaluación al niño y diseña la evaluación teniendo en cuenta el niño creo que le va mucho mejor; es conocer mejor al niño, cuáles son las características, los alcances, las habilidades y a partir de allí diseñar una evaluación individualizada. Generalmente, uno hace evaluaciones estándar dejando de lado las habilidades de los estudiantes].

De igual manera, la docente D3C2 mencionó que *[el método sería cualitativo y no de notas, si lo miras desde las cualidades, fortalezas o debilidades, te puedes basar mejor en la nota.*

Dicho lo anterior, se analizó la importancia de diseñar métodos de evaluación que se adapten a las características específicas del TDAH y a las habilidades desarrolladas por el estudiante, considerando que las evaluaciones tradicionales no son conducentes para niños con este diagnóstico, por cuanto las mismas tienen requerimientos de tiempo y no son de fácil manejo por su propia condición. Por ende, es pertinente citar el planteamiento de Gemma *et al.* (2015), quienes expusieron algunas de las dificultades de estos estudiantes:

Presentan pocas habilidades para organizar, de manera secuencial sus ideas, de modo que a menudo producen un discurso desordenado y falta de información. También se aprecian dificultades para organizar el tiempo del que disponen. Así ocupan tiempo en los aspectos menos relevantes. (p. 101)

En resumen se realizaron tres entrevistas semi estructuradas a las docentes mujeres que han compartido con los estudiantes diagnosticados, con experiencias hasta de 10 años en el campo de inclusión. De esta manera se quiso indagar cuáles eran los conocimientos que tenían desde el trastorno mirando así las estrategias de enseñanza y los métodos de evaluación que utilizan o utilizarían en este campo. Basándola así en las categorías: conocimiento del TDAH y abordaje pedagógico con las subcategorías definición, comprensión y caracterización, intereses, estrategias de enseñanza y métodos de evaluación.

Encontrando así primero: que dadas las características de los estudiantes con TDAH y ante la limitación de los conocimientos que sobre el tema poseen docentes y familias, se presentan dificultades para su manejo en el aula y en su proceso pedagógico. Segundo, el

manejo de las diferentes estrategias pedagógicas en las actividades deben ser prácticas, concretas y experimentales, con el fin de mantener la atención y motivación de los estudiantes considerando sus necesidades e intereses, tercero, desde los aspectos cognitivos del TDAH, se debe considerar la inteligencia espacial, la corporal o kinestésica y la musical, para facilitar su desarrollo pedagógico. Y por último La importancia de diseñar métodos de evaluación que se adapten a las características específicas del TDAH.

Resultados estudiantes

Como se mencionó en el apartado metodológico, se realizaron dos entrevistas separadas con los estudiantes diagnosticados con TDAH y otra con alguno de sus compañeros de clase. Para los diagnosticados con TDAH la entrevista se estructuró en dos macro categorías; una con el objetivo de indagar sobre el diagnóstico TDAH y en esta se encuentran las siguientes subcategorías: definición y clasificación; la segunda categoría hace referencia al abordaje pedagógico y dentro de esta categoría se encuentran dos subcategorías que indagan sobre las estrategias de enseñanza implementadas por los docentes que han favorecido su proceso de aprendizaje, así como los intereses individuales de cada estudiante y las metodologías utilizadas en el aula de clases que captan su atención y que son apoyo para su progreso académico y convivencial.

De los resultados obtenidos se hizo un análisis a partir de los siguientes criterios: conocimiento del diagnóstico, recursos pedagógicos que motivan su aprendizaje, intereses de los estudiantes, método de estudio con el que se sienten en capacidad de asimilar, comprender y

entender los contenidos académicos. Ahora, en cuanto a la entrevista de los estudiantes compañeros, se estructuró con una macro categoría denominada Reconocimiento y dos subcategorías que pretendieron indagar temas de convivencia en el aula de clase y el descanso, y otra que se refiere a las actividades académicas de los estudiantes con TDAH.

Entonces, dentro de los resultados obtenidos se analizó la información sobre las conductas manifestadas por los estudiantes con este diagnóstico como inatención, hiperactividad e impulsividad dentro y fuera del salón de clase, así como las asignaturas y actividades que les gusta y llama su atención, y aquellas que les cuesta trabajo realizar y ejecutar.

Resultados estudiantes con TDAH

Categoría TDAH, subcategoría Definición y Clasificación En esta subcategoría se pretendió estudiar las implicaciones que tiene ser un estudiante con TDAH, para lo cual se obtuvieron las siguientes respuestas. El estudiante E1C1. Contestó: [*Es ser alguien único*]; el niño desconoce el diagnóstico que tiene. El estudiante E2C1 expresó: [*... como una persona especial*]. Además, el estudiante S.R. manifestó: [*No*]; el niño desconoce el diagnóstico que tiene. El estudiante E4C2 indicó: [*No sé qué es eso*].

Dentro de esta misma subcategoría se pretendió indagar sobre el hecho de que en la eventualidad de tener que explicarle a un compañero qué es ser un estudiante con TDAH, cómo lo diría. Los estudiantes manifestaron lo siguiente:

El estudiante E1C1, no respondió a esta pregunta, pero manifestó otras cosas en torno a [*si él es igual que yo también lo puede hacer como yo si quiere, o como él quiera*] El estudiante E2C1. Consideró [*que somos personas iguales, pero con diferentes problemas*]. Por su parte, los estudiantes E3C2. y E4C2 no respondieron a la pregunta.

Analizando las respuestas dadas por los estudiantes, se evidencia el desconocimiento que tienen sobre su diagnóstico; algunos logran identificarse como *[únicos y especiales]* y en esta muestra solamente uno de los entrevistados logra definir que ellos son iguales pero con problemas diferentes. En síntesis, se podría establecer que estos niños sí se sienten diferentes de alguna manera, pero a su edad no logran identificar las implicaciones de ser estudiantes con TDAH.

Categoría 2 Abordaje pedagógico, subcategoría estrategias de enseñanza En esta se buscó analizar sobre las estrategias que utilizan los docentes en las diferentes asignaturas y cuáles de ellas los ayudan y cuáles no. De acuerdo con ello, se obtuvieron las siguientes respuestas:

El estudiante E1C1 respondió: *[Los profesores hacen uso de plastilina, rompecabezas, en educación física se practica básquet o se hace un juego, el juego es la que más me ayuda a aprender y la plastilina, las clases largas ahí o menos]*. El estudiante E2C1 manifestó que *[la profe Katia nos ayuda como en hacer dictados nos ayuda a hacer evaluaciones y nos explica cosas con dibujos y nos enseña, yo siento que es el método que más me ayuda a aprender]*.

Por otro lado, el estudiante E3C2 contestó: *[La profesora habla y escribe todas las clases... y también actividades en maquetas (artística), me gusta mucho artística porque hacemos animales en plastilina... la profesora que nos da artística también es de inglés]*. El estudiante E4C2 expresó:

[La profesora dicta la clase para todo el grupo ella nunca me ha dictado a mí solo una clase.....Para que nosotros entendamos los temas ella (profesora), solo utiliza el tablero. Nos hace ejercicios de escritura, nos lleva libros para hacer actividades.]

Dentro de esta misma subcategoría se estudió acerca de las materias que más les gustan y en las que siente que tiene un mayor rendimiento académico. Sobre ello, el estudiante E1C1. señaló lo siguiente:

[La de escribir y la de plastilina, la de plastilina se llama clase de matemáticas algunas veces y la de escribir español inglés y ciencias, en casi todas las materias me va bien, el juego lo hace el profe de educación física].

Como puede verse, siente un mayor gusto por esta materia. El estudiante E2C1. Comentó:

[Me gusta español porque nos enseñan como las coplas y cómo hacer dibujos y todo eso también artes. Esta es la materia en la que mejor me va académicamente].

En ese sentido, el estudiante S.R. argumentó que *[artística e inglés, me gusta para aprender y estudiar y participo mucho en las clases. Porque siempre utilizamos materiales]*. También, el estudiante E4C2 expresó:

[Soy bueno en biología y me gusta mucho porque hablan de la naturaleza, fenómenos naturales...También porque en algunas veces vamos al laboratorio. Y en la materia que voy mal es matemática porque no entiendo y hay veces que no traigo las tareas...]
¿Tienes otra materia favorita? [Informática pero no me va bien porque a veces dejan tareas y a mí se me olvida traerlas].

Dentro de esta misma subcategoría. Se analizaron las estrategias que usan para aprender un tema o desarrollar una habilidad, así como los factores internos y externos que afectan su rendimiento académico. En concordancia con lo anterior, el estudiante E1C1 mencionó:

[Que lo aprendo practicando, el fútbol un día lo vi y lo estoy practicando y lo que vemos en las clases lo practico en mi casa, mi mamá me ayuda a estudiar. Cuando estoy triste

eso afecta mi rendimiento académico y cuando estoy al lado de un compañero afecta ahí o menos también el rendimiento académico].

Por otra parte, el estudiante E2C1 contestó: *[Yo utilizo como... haciendo juegos para yo aprender. De esta manera manifiesta que la estrategia que él usa para aprender un tema y para desarrollar una habilidad es por medio del juego]* En cuanto a los factores externos que afectan su rendimiento académico, afirmó: *[Con mis compañeros que ellos se portan mal entonces ellos me atraen a portarme mal y no colocar atención a las clases a veces...]*

Por su parte, el estudiante E3C2 comentó:

[Me gusta mucho la plastilina... escucho música en inglés en mi casa mientras juego... me gusta mucho los legos y mi mamá me ayuda hacer las tareas].

El estudiante E4C2 dijo lo que se cita a continuación:

[Todas mis actividades es dentro de aula así me concentro más. Mis tareas las hago yo solo porque mi mamá estudió hasta tercero y... no me colabora. Yo miro los apuntes de atrás para resolver las actividades esa es la única, o le pido a mis compañeros que me expliquen].

Además, en esta misma subcategoría se analizó el método de estudio que utilizan para la elaboración de los diferentes trabajos académicos. El estudiante E1C1 contestó que *[algunas veces hago exposiciones, leo un poquito y escribo]* El estudiante E2C1 expresó que *[algunas veces hago exposiciones y estudio con mi mamá en casa]*. De igual forma, el estudiante E3C2 dijo que *[en matemáticas hago ejercicios para resolver..., pero hago muchos dibujos mi mamá me compra libros para dibujar]* Por último, el estudiante E4C2 consideró: *[Mmm... llego a mi casa, hago oficio, voy almuerzo en un comedor. Me devuelvo a la casa, hago tareas y ya]*

Así, en esta misma subcategoría se reconoció cómo sienten que afecta su estado de ánimo en su proceso académico y qué le dirían a sus compañeros y profesores para que puedan entender lo que les sucede. El estudiante E1C1. Comentó: [*«Pues... todo»; manifiesta que el estado de ánimo afecta en todo, en su rendimiento académico*].

Igualmente, el estudiante E2C1 afirmó: [*Cuando una persona está triste eso me afecta y cuando yo estoy triste también me afecta en mi rendimiento académico expresando lo que sucedió y diciéndoles lo que yo siento*], El estudiante E3C2 dijo: [*Bien, yo soy calmado... me paro mucho*]

El estudiante manifiesta que aunque es calmado en los diferentes espacios del colegio, también habla mucho en clase parándose a los puestos de los compañeros en las clases

Del mismo modo, el estudiante E4C2 indicó: [*A veces me salgo del salón cuando la profesora no está, hablo poco cuando con mis compañeros. Me defino como inquieto... pues porque me salgo*]. ¿Cómo te va en la parte académica? [*Regular, está baja*].

De tal manera, al observar las respuestas de los estudiantes sobre las estrategias de enseñanza, se puede corroborar lo expuesto por algunos autores respecto a las herramientas y métodos que mayor beneficio representa para el proceso pedagógico de estos aprendices, tal como se expresó la siguiente cita: «Las representaciones gráficas (utilizando dibujos y/o colores), la utilización de materiales manipulables, los ordenadores o incluso el apoyo de algún compañero, son técnicas efectivas a la hora de la automatización del cálculo» (Suay, 2014, párr. 10). De igual forma y para la resolución de problemas que constituye un reto para estos estudiantes, se puede resolver mediante actividades que les llame la atención como son: «Dibujos o representaciones mentales que simbolizan el significado del problema» (Suay, 2014, párr. 11). La aplicación de estrategias multisensoriales y visuales ayuda a la concentración mediante material didáctico.

Asimismo, en esta misma categoría se encuentra la subcategoría intereses. Mediante la cual se analizaron las herramientas que utilizan los docentes al momento de explicar un tema y que capten la atención de los estudiantes. Sobre ello, el estudiante E1C1 respondió: *[El juego y los videos, es lo que más me llama la atención; esto se realiza en las materias de educación física y de inglés]*. El estudiante E2C1 expresó que *[cuando los docentes explican los diferentes temas académicos por medio del juego centran más su atención]*

De otro lado, el estudiante E3C2 observó que *[solo utilizan libros todos los días]*. El estudiante E4C2 anotó que *[ella hace una serie de preguntas así....para que uno las responda al azar]*. ¿Tú participas en esas actividades? *[Muy poco participó... Porque no me gusta porque me da... como mucha pena]*.

Dentro de esta misma subcategoría. Se pretendió indagar sobre cuál fue la actividad que más les llamó la atención y en qué materia se realizó, al respecto los estudiantes manifestaron lo siguiente:

El estudiante E1C1 expresó: *[La actividad que más me ha gustado ha sido con plastilina en la clase de la profe Paola]*. El estudiante E2C1 respondió: *[La actividad que más me ha llamado la atención se realizó en español, hicimos una actividad que fue que la coordinadora invitó una persona y nos hizo juegos... pasar una bomba y que no se estalle]*.

De igual modo, el estudiante E3C2. Dijo: *[Artes, porque hicimos un robot, maquetas, animales de inglés en inglés y escribir. Para las maquetas Utilizamos cartón, pintura, a veces pegante o cinta]*. El estudiante E4C2 comentó: *[Me gusta la de la cultura griega de sociales porque hablan de la historia de los griegos]*. ¿Qué tema es que más te gusta aprender? *[De historia por los países, los griegos... me gusta el futbol]*.

En esta misma subcategoría. Se buscó descubrir si al momento de realizar las actividades propuestas por el docente, su desempeño académico es mayor en actividades en grupo o de manera individual y por qué. En relación a ello, el estudiante E1C1. Indicó que se siente con un mayor rendimiento [*en actividades individuales, porque me distraigo más con el grupo*]; se observó que el estudiante logra concentrarse más individualmente y termina las actividades propuestas por la docente.

Por su parte, el estudiante E2C1. Consideró lo siguiente: [*Yo me siento con un mayor rendimiento individual, en grupo no porque a veces mi grupo no coloca atención y empiezan a jugar, en cambio yo solo, yo no me distraigo casi y yo lo puedo hacer solo rápido*]. Así, desde los intereses y analizando las respuestas anteriores, se puede confirmar lo tratado por la fundación CADAH respecto a la teoría de inteligencias múltiples expuestas por Gardner (1983), quien entre otras mencionó la inteligencia espacial, la cual resulta de fácil desarrollo para los estudiantes con TDAH, por cuanto corresponde a sus intereses como diseñar, dibujar, construir, crear, pintar y videojuegos. Otra inteligencia referida por el autor es la corporal o kinestésica, la cual puede estar bien dirigida y orientada para estos aprendices, toda vez que pueden direccionarse hacia sus intereses como moverse, tocar, hablar, lenguaje y expresión corporal; y por último, la inteligencia musical que es bien aplicada en la formulación de actividades académicas que contemplen tocar instrumentos, escuchar música, cantar, ritmos musicales, melodías, etc.

En conclusión se realizó cuatro entrevistas semiestructuradas a los estudiantes con TDAH de los 7 a 14 años de edad entre los grados segundo de primaria a sexto de bachillerato, donde se quiso indagar la vivencia personal y académica desde la articulación con el proceso académico desde las categorías: Vivencia del TDAH Y abordaje pedagógico con las subcategorías: experiencia personal y académica, estrategias de enseñanza y metodología en el aula.

Encontrando como resultados primero, que los niños se sienten diferentes de alguna manera, pero a su edad no logran identificar las implicaciones de ser estudiantes con TDAH ya que muchas veces no saben el trastorno que tienen porque los padres nunca les hablan del tema. Segundo, la teoría de inteligencias múltiples expuestas por Gardner (1983) las cuales son: la inteligencia espacial, dibujar, construir, crear, pintar y videojuegos, la inteligencia corporal o kinestésica, moverse, tocar, hablar, lenguaje y expresión corporal, la inteligencia musical ejecutar instrumentos, música, ritmos y danza ayudan a los niños en el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que los estudiantes expresaron que desde el juego, la danza, el arte aprenden. Y por último está La aplicación de estrategias multisensoriales y visuales ayuda a la concentración mediante material didáctico ayudando a tener mayor concentración y finalización de las actividades.

Resultados compañeros de los estudiantes con TDAH.

Con relación a la categoría Reconocimiento y la subcategoría Convivencia en el salón de clase y descanso, la respuesta del estudiante C1C1 fue:

[En el salón algunas veces pega, les pega a mis compañeras y a la profe, algunas veces tumba diferentes cosas que hay dentro del salón es que él tiene una enfermedad, por eso se comporta así, por eso es que pega, el busca un acercamiento por medio del juego en el descanso y en el salón].

Entre tanto, el estudiante C2C1 manifestó lo siguiente:

[En el salón de clase se porta mal... uno porque les pega a los niños, les dice groserías a los profes, él no reconoce que se porta mal, él cree que se porta bien, en los descansos se porta mejor que en el salón porque en el salón se pone a molestar, no trabaja ni nada en

el descanso no porque es un espacio donde él puede correr y jugar intereses (jugar fútbol, carreras, con carros). En el salón es el espacio donde más busca un acercamiento y relacionarse con sus compañeros, ejemplo del niño pasa de puesto en puesto a hablarle a sus compañeros. Es muy comunicativo.]

De la misma forma, la respuesta del estudiante G.G fue la siguiente:

[Pues para rendir académicamente el no... sabe bien, pero es que a veces se pone a jugar, se tira al piso a jugar pistolas hace unas pistolas de papel con Marcos (compañero). Él presta atención, pero más o menos, a veces prefiere jugar casi siempre. Y el descanso corre mucho, es muy hiperactivo, se nota mucho que le gusta el juego porque corre, juega; pero el más que todo juega con tres compañeros, mientras con las niñas juega, pero a veces, es más con los niños; porque como yo necesitamos jugar con los niños].

Igualmente, el estudiante E.E. respondió:

[En el salón juega, pero regular, porque juega mucho se distrae mucho. Cuando no están los profesores se para hablar con los compañeros y a veces se sale del salón...No participa en clase cuando había otros compañeros que ya se retiraron él se la pasaba era capando. En los descansos casi siempre se la pasa solo, no habla mucho y siempre es con la mirada abajo se encierra].

Entonces, analizando las respuestas dadas por los estudiantes se puede evidenciar las características sobre el comportamiento predominante de los estudiantes con TDAH dentro del aula y el descanso, las cuales corresponden a inatención, hiperactividad e impulsividad; confirmando lo enunciado por Gemma *et al.* (2015):

Corretea, deambula por el aula, se retuerce en la silla, se levanta sin permiso, interrumpe explicaciones o conversaciones, habla en exceso, le cuesta seguir las normas o las instrucciones, suele desconectarse de los juegos o actividades en grupo cambiando rápidamente de una tarea a otra. (p. 86)

Con relación a la subcategoría 2 - Actividades académicas, las cuales hacen referencia a los gustos e intereses de los estudiantes con TDAH, se obtuvieron los siguientes resultados. La respuesta del estudiante D.S. fue la siguiente:

[A él le gusta dibujar, a veces escribir en el cuaderno escritura libre, no le gusta hacer actividades de armar cosas, se puso a jugar básquet, a él no le gusta leer ni hacer ejercicios de matemáticas, ni escribir algunas cosas que escribe la maestra en el tablero él no las copia].

Por su lado, el estudiante C2C1 manifestó:

[Que la actividad que más le gusta a David es el juego de las materias que ve no le gusta matemáticas, si le gusta artística, música, educación física, lengua castellana, le gusta las actividades de escritura y dibujo; a David no le gusta escribir en asignaturas como matemáticas y sociales porque los profesores lo regañan mucho y lo hacen firmar constantemente el observador].

De igual modo, el estudiante C3C2. expresó lo que se referencia a continuación:

[En horas de clase yo sé que pues sí..., sociales no le gusta tanto, español tampoco, matemáticas más o menos. Entonces, yo diría que en la que más se pone concentrado es los martes en matemáticas porque hacemos divermat, es un libro que tiene actividades de multiplicaciones, restas y sumas. Le gusta eso y el juego; y se destaca bien en matemáticas y artísticas, le gusta dibujar, pues yo veo eso].

A su vez, el estudiante C4C2. Contestó:

[La materia que le va mejor es química y biología porque a veces las termina, las actividades. Mientras que en matemáticas mal porque él casi no coloca atención, el no hace las actividades que nos dejan... En inglés va regular y en español creo que también va regular. Pues a uno le toca es ayudarlo, porque él no entiende los temas].

En resumen se realizaron cuatro entrevistas semiestructuras a los compañeros de los estudiantes diagnosticados donde se quiso indagar como se relacionaban y se comportaban tanto dentro del aula como fuera de ella con los compañeros y los adultos, para esto se utilizó la categoría de reconocimiento con la subcategoría convivencia y actividades académicas. De esa manera, analizando las respuestas dadas por los compañeros de clase, se pudo determinar que a los estudiantes con TDAH se les dificulta estar atentos en la explicación de los diferentes contenidos académicos dentro del aula, finalizar las actividades y tareas escolares dejándolas incompletas. Lo anterior corrobora la teoría propuesta por Gemma *et al.* (2015), la cual trata sobre el comportamiento y características manifestadas dentro y fuera del aula; así como las dificultades que presentan en el aprendizaje; igualmente, expusieron que «el niño con TDAH muestran mayores dificultades para concentrarse y se distrae con mucha facilidad. A menudo pierde el contacto visual y con frecuencia no acaba lo que empieza» (Gimeno *et al.*, 2017, p. 85).

Resultados familiares

Como se mencionó, para esta población se aplicó una entrevista con cuatro macro categorías, con el objetivo de ahondar sobre el diagnóstico TDAH; estas son: contextualización con la subcategoría rastreo del tema TDAH desde los padres de familia; factores emocionales con la

subcategoría manifestaciones afectivas la tercera categoría TDAH se encuentran las subcategorías inscripción extraescolar en otros programas de acompañamiento académico o de tareas y articulación con el proceso educativo; la cuarta categoría compromisos escolares se encuentran las subcategoría responsabilidades y asignaciones escolares. Buscando, por medio de la entrevista, indagar la vinculación que tienen las familias con las instituciones

Categoría 1. Contextualización, subcategoría Rastreo del tema TDAH desde las madres de familia. En esta subcategoría se buscó conocer qué información tenían las familias acerca del diagnóstico de sus hijos y por medio de cuáles medios la adquirieron, para lo cual se obtuvieron las siguientes respuestas:

La participante F1C1 contestó que *[sí, pues me he documentado más que todo con la asesoría de los médicos; ellos me han dado unas guías y uno las lee... en internet y en libros]* Por otro lado, la participante F2C1 manifestó: *[Más que todo ha sido como con el medico que me han dicho de que se trata, a qué se debe, que tengo que darle o que no tengo que darle, como tratar el problema que él tiene].*

De la misma manera, la participante F3C2 respondió:

[Sí... pues con ayuda del colegio, de la sicóloga, las terapeutas.] ¿Todo empezó por medio del colegio? [Si todo empezó por medio del colegio por lo que a él lo mandaron con la psicóloga y ella le mando un prueba cognitiva y esa prueba le salió que tenía déficit de atención e hiperactividad y tenía como coeficiente promedio alto].

Por su parte, la participante F4C2 expresó: *[Sí, pues él prácticamente desde los 6 años ha estado en tratamiento en doctores especiales, le han hecho muchos exámenes al niño]. ¿Cómo se hizo el rastreo del trastorno? [Exámenes que le han hecho en el cerebro desde pequeño].*

Dentro de esta misma subcategoría. se pretendió indagar qué eventualidades les indicaron a las familias que sus hijos tenían un comportamiento distinto al de los niños de su misma edad.

De acuerdo con ello, la participante F1C1. expresó lo siguiente:

[En el jardín comenzaron a notar la agresividad del niño, a los 3 años se volvió más agresivo hacia las niñas, maltratado por la maestra, cognitivamente era un niño normal, le diagnosticaron el TDAH a los 4 años porque no se quedaba quieto].

Por otra parte, la participante F2C1. respondió:

[Todo fue por el comportamiento en el aula de clase, con los compañeros era un poco agresivo y pues a veces estaba bien y de un momento a otro le daban los arrebatos y se ponía brusco con los compañeros y grosero con los profesores].

Al mismo tiempo, la participante F3C2. comentó:

[Las profesoras me decían que él hablaba mucho que se paraba que no hacía caso...] ¿Y en la casa? [En la casa él no se puede estar quieto... tiene que estar moviéndose a cada rato jugando, saltando, él le gusta caminar mucho, le gusta correr mucho].

También, la participante F4C2 manifestó:

[Cuando él empezó el colegio, en primero mal, porque a él no se le quedaban las cosas, las letras. Las tareas que le mandaban él no las podía hacer y por ejemplo, en segundo a él le mandaron acompañamiento].

En concordancia con lo descrito, se puede decir que las familias se documentaron acerca del trastorno de sus hijos gracias a las diferentes conductas que presentaban tanto dentro de la institución como fuera de ella, dado que dichas conductas se convierten en trastornos y el más notable y el que más se resalta en la entrevista. «Trastorno de conducta es cuando un chico tiene un patrón de comportamiento agresivo, perturbador, deshonesto y de romper las reglas.

Alrededor de uno de cada cuatro niños con TDAH del tipo combinado también tiene el trastorno de conducta» (Child Mind Institute, s.f., párr. 8). Estas son conductas muy comunes y los docentes comienzan a detectar desde un principio que los niños tienen un comportamiento diferente al de los demás, remitiéndolos a los orientadores, los cuales mediante pruebas a su vez, los remiten a especialistas para dictar el diagnóstico y así darles un informe a los padres. Estos últimos mediante comienzan el proceso de sus hijos a través de los programas de inclusión de las instituciones.

Categoría 2. Factores emocionales, subcategoría manifestaciones afectivas. En esta subcategoría se analiza cómo los niños manifiestan sus sentimientos mediante el diálogo. De esa forma, la participante F1C1. Manifestó que *[a veces las grita, a veces no dice nada, a veces las niega, sus expresiones corporales manifiestan sus sentimientos se pone rojo cuando tiene rabia se aísla cuando está triste]*.

Por su parte, la participante F2C1 respondió lo siguiente:

[Pues a veces, es muy rara la vez que él se deje hablar, porque siempre está a la defensiva; es lo que él diga y toca hacer lo que él diga para tenerlo contento; acá en la casa es muy contestón y en el colegio a veces es muy brusco, algunas veces expresa las emociones mediante el diálogo y otras con agresividad].

También, la participante F3C2. Respondió: *[Él si expresa sus emociones] ¿Es muy expresivo, muy espontáneo?, [sí, pero también tiene un temperamento muy fuerte, pero si él tiene que decir algo lo dice así sea con rabia, llorando pero él lo dice... él no se guarda nada, él dice lo que es y no mide las cosas para decirlas].* Finalmente, la participante F4C2 M.I respondió: *[El niño es callado].*

Dentro de esta subcategoría, se pretende comprobar si los niños¹ cambian de ánimo frecuentemente sin ningún motivo y en qué situaciones lo hacen, lo cual se evidencia en las siguientes respuestas. La participante F1C1. respondió:

[Que a él se le nota mucho sus estados de ánimo... por ejemplo, cuando está bravo lo expresa oralmente, se pone rojo; si está triste él se hace a un lado y agacha la cabeza, en ciertas situaciones influyen al cambio de sus estados de ánimo voluntarioso, pataletas, caprichos, en situaciones que le generan malestar a él o cuando no quiere hacer alguna actividad].

Del mismo modo, la participante F.B. afirmó que *[no, el más que todo es cuando se le lleva la contraria en algo y cuando no se le da permiso de algo, pues se altera y se pone de muy mal genio, pero de resto pues no]*. Es decir, solo en ciertas situaciones que le generan malestar se producen esos cambios en su estado de ánimo.

En ese orden de ideas, la participante F3C2. Respondió: *[Él se pone rojo rojo... tiene una fuerza, sale a correr, llora, tira las cosas así... No es seguido, es cuando no se le da lo que él quiere y si no se le da se pone así, pero no se siempre]*. Y la participante F4C2 expresó:

[Callado, callado, porque es que él lo está mirando a uno pero es que completo esos ojos (la madre se refiere a que el estudiante está con la mirada baja es una posición hacia el piso) mírelo mírelo, pero no, no habla, no habla]

En suma, se puede concluir que los niños¹ diagnosticados tienen diferentes maneras de expresar sus sentimientos porque «los chicos con TDAH por lo general tienen problemas con la memoria funcional (junto a otras funciones ejecutivas). Eso les dificulta tener presente la idea general y tienden a quedarse atrapados en lo que están sintiendo en ese momento» (Brown, s.f., párr. 15), El TDAH y las emociones: Lo que necesita saber). Además, hay diferentes formas de

demostrar los sentimientos, están los niños¹ que son calmados, los que son impulsivos y esto se debe a que no saben controlar sus emociones, puesto que ellos tardan en procesar lo que están sintiendo, porque les toma tiempo desarrollar la capacidad de calmarse para analizar las perspectivas de las situación que están pasando en ese momento, pues se enfocan mucho en el presente, en lo que sienten, mas no en cómo poder cambiar eso.

Con respecto a ello, los padres deberían mantener comunicación constante con sus hijos, como se ve en esta investigación, dado que esto ayuda a manejar las emociones de los niños¹. Tomando en cuenta que ellos tienden a sentirse desanimados, tristes, enojados etc.; por eso tener conversaciones donde les expresen motivación les ayuda a controlar y mostrar más sus emociones.

Categoría 3. TDAH, subcategoría Inscripción extraescolar en otros programas de acompañamiento académico o de tareas. En esta subcategoría se quiso averiguar si los niños asisten a clases extracurriculares dentro o fuera de la institución, y con qué frecuencia lo hacen. La participante F1C1. Respondió: *[Él estaba en natación pero por cuestiones económicas no pudo seguir además que es difícil que lo reciban en cualquier lado].*

La participante F2C1. manifestó:

[Que no, en el momento no, el año pasado si estaba en un equipo de fútbol, pero ahorita no porque extendieron el horario del colegio, entonces le queda muy sobre el tiempo, entonces no alcanza a hacer tareas, entonces por el momento no].

Por último, la familia F3C2 expresó: *[Sí, yo lo llevo a la biblioteca porque a ellos les gusta participar muchos en las actividades que hacen en las bibliotecas... en los parques].*

Dentro de esta misma subcategoría. (Pregunta 2) Se pretende investigar si los niños están en terapias o algún otro proceso que apoye su desarrollo, evidenciando así en qué consiste cada uno de estos. De tal forma, la participante F1C1 expresó que *[El asiste a terapias, neuropsicología, fonoaudiología, ocupacional, psicología, fisioterapia, psiquiatría, también lo ve crecimiento y desarrollo]*. La participante F2C1 contestó que *[en el momento no, él asistió a terapias hace dos años... de lenguaje y ocupacional, pero no este año no, la verdad el cambio de colegio le sentó muy bien y no volvimos a las terapias]*. Finalmente, la familia F3C2. Señaló: *[Terapias ocupacionales por la EPS, solo lleva dos]*.

Dentro de esta misma subcategoría. (Pregunta 3): Desde la pregunta anterior se buscó saber si las familias recibieron orientación o se articulan de alguna manera con el proceso. De acuerdo con ello, la participante F1C1. respondió lo siguiente:

[Las orientaciones que dan los especialistas son muy limitadas, yo pedí las guías como orientación para profesores y para saber cómo manejar los casos como los de él, dicen los profesionales que a él le hace falta más reglas y pautas de crianza, yo la verdad no sé qué es una pauta de crianza ni como saber manejar las situaciones que se le presentan con su hijo diagnosticado. En mi familia solo soy yo la que se involucra y se informa sobre el proceso con el niño yo he estado sola no hay comunicación del colegio a la casa acerca del comportamiento del niño].

En ese mismo sentido, la familia F2C1. Afirmó que *[no, la verdad no siempre, pues las recomendaciones que le da a uno el médico pero tienden a ser muy limitadas]* (Entrevista).

Por su lado, la participante F3C2 respondió así:

[Con orientación... digamos con lo que ha dicho la psicóloga, el psiquiatra y la profe de acá de inclusión y ella me ha dado así, orientaciones y todo eso. Y con la orientadora no

ha dado pautas para saberlo, cómo llevar en caso de él se porte mal, cómo controlarlo. Igual nosotros investigamos cosas así].

Igualmente, la participante F4C2. Respondió a la pregunta: ¿La única orientación que recibes es por el Sisbén? [Sí]. Por lo tanto, se puede concluir que el papel del padre es fundamental para estos niños, dado que es un factor de protección; buscando así una vinculación positiva para crear el estímulo de autonomía en el niño. Además, debe haber un compromiso entre padres e hijos, puesto que muchas veces requieren un apoyo adicional para rendir en sus actividades con relación a lo esperan de él y no encuentran en sus padres, marcando estas situaciones desde las dificultades escolares que se reflejan en el bajo rendimiento académico.

Por esto los padres tienen que estar permanentemente involucrados en el proceso de formación de sus hijos y para ello necesitan información y formación previa. El rendimiento escolar, junto con la opinión de los padres y los adultos significativos, constituyen uno de los factores más decisivos en la formación de la autoestima.

(Fundación CADAH, s.f.e, p. 1)

De tal modo, los padres deben ser el pilar para fortalecer la autoestima, pues esta ayuda en su proceso de enseñanza-aprendizaje desde la comunicación, la paciencia y la constancia, creando vínculos fuertes desde los cuales se puede ayudar al niño.

Desde esta misma categoría TDAH se encuentra la subcategoría Articulación con el proceso educativo. Desde la cual se analizan los síntomas que presentan los niños desde la conducta de la desatención. Con relación a esto, la participante F3C2 contestó que *[sí, él comete errores, pero lo que le digo, él trata de llevar todo bien pero él es muy estricto, muy perfeccionista, quiere que todo le salga bien]*. Por su parte, la participante F4C2 respondió que

[él se distrae con nada, sí tiene que estar usted ahí encima]. ¿Para que la termine (tarea)? [Sí, porque si no él no].

Dentro de esta misma subcategoría. Se investigó cuáles son las posturas que los niños toman en las diferentes actividades, analizando cómo sus conductas influyen en sus actividades escolares y diarias desde la categoría de hiperactividad. Sobre ello, la participante F1C1. respondió: *[E1C1 es un niño que no dura cinco minutos quieto, ni siquiera para comer, para bañarse es un problema, para vestirse es otro problema, pero mándelo a jugar, eso sí no hay que pedirle permiso... Le gusta estar jugando todo el día y viendo televisión].*

En otra instancia, la participante F3C2 aseguró que *[no, él tiene que estar moviéndose de un lado para otro]*. Por último, la participante F4C2. Contestó que *[se escurre, ese cómo se distrae y como que se relaja, no se enfoca en nada de lo que está haciendo, yo digo que se pone esquivo...]*.

Dentro de esta misma subcategoría. Se pretendió indagar por cuánto tiempo el niño¹ puede mantenerse concentrado, sin que sus conductas los interrumpen en sus actividades escolares y diarias desde la categoría de hiperactividad. Con respecto a ello, la participante F2C1 afirmó:

[Que a él se le dificulta hacer actividades pausadas que requieran de concentración porque él se para muy seguido del puesto, para una u otra cosa, el no soporta estar quieto en un solo lugar y hacer una misma actividad durante mucho tiempo no, media hora máximo es el tiempo que él puede dedicarle a una actividad pero si es algo que a él le llama la atención él lo hace y se concentra, pero si no es muy difícil que se concentre].

Asimismo, la participante F3C2. Consideró que *[él no se puede estar casi quieto por ahí cuando está copiando y eso pero estarse quieto no]*. La participante F4C2. Dijo: *[Moviéndose,*

moviéndose. Él se distrae con nada, coge bolas, palos, no haya que coger, juega hasta con el lápiz, borrador].

Dentro de esta misma subcategoría. Se pretendió indagar si a los niños¹ se les dificulta realizar actividades pasadas como la lectura, el juego o ver películas desde la categoría de hiperactividad. Así, la participante F2C1. respondió lo siguiente:

[Sí, en eso si él es muy despistado, él copia a medias, hace tareas a medias, a pesar de que él entiende porque él es muy inteligente y él capta las cosas muy rápido, él sí es muy despistado en copiar las tareas].

Por otro lado, la participante J.C. aseguró que *[no... Sí, pues él se cansa y yo le digo descansemos cinco minutos y volvemos a lo mismo, igual digamos está en el salón, lo que nosotros hemos hablado mucho, él no podrá copiar pero él se acuerda].* La participante M.I manifestó que *[solo le gusta jugar].*

Dentro de esta misma subcategoría. Se investigó si los niños¹ son impulsados a responder preguntas desde la categoría de impulsividad. Con relación a ello, la participante F3C2 consideró que *[no, él piensa antes de responder, es muy coherente en lo que él responde, en la forma de hablar, se expresa muy bien].*

Dentro de esta misma subcategoría. Se buscó saber si a los niños se les dificulta realizar actividades pausadas como la lectura, el juego o ver películas; desde la categoría de impulsividad. Por ende, la participante F3C2 respondió lo siguiente: *[Le gusta ser el primero en todo, están...digamos en un juego y si él pierde no le gusta perder. Si el respeta].* Además, la familia aseguró que *[no, él es muy callado].*

Dentro de esta misma subcategoría. Se analizó si los niños interrumpen conversaciones o actividades de los otros sin pedir el turno. Sobre ello, la participante F3C2 Aseguro que *[en*

varias ocasiones lo ha hecho, pero no siempre]. La participante F4C2. respondió a la pregunta: ¿Él es abierto con todos?

[Sí, pues él conmigo, será por lo que tiene trastorno pues yo digo, ¿sí? Porque él me dice... no le da, o sea no siente como esa pena conmigo, esa timidez no, va creciendo y va contándome lo que le va pasando a él].

Dentro de esta misma subcategoría. Se indagó sobre si los niños se expresan frente a determinadas situaciones desde la que le agradan y las que no. De modo que la participante F1C1 manifestó que *[a veces las habla, a veces las grita, a veces no dice nada, a veces las niega, sus expresiones corporales manifiestan sus sentimientos, se pone rojo cuando tiene rabia, se aísla cuando está triste].*

Además, la participante F3C2 respondió que *[si le agrada mucho, él es con toda la disposición felicidad y todo; no le agradan, él lo hace no con las mismas ganas, pero igual lo hace].* La participante F4C2 dijo que *[es muy tímido y callado].*

Dentro de esta misma subcategoría. Se analizó el papel de la institución, indagando si este tiene el programa de inclusión y cómo le han ayudado a los padres con hijos para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Con relación a ello, la participante F1C1. respondió lo siguiente:

[No en todo, sí en cierta manera porque la profe de Pipe es especializada con niños con dificultades, pero no en su totalidad porque ellos no saben manejar ciertas conductas y situaciones con el niño... Él hace un escándalo, llamen a la policía, llamen a la ambulancia, a la mamá, el colegio ve a mi hijo como una amenaza, cada vez que ustedes entren al salón pónganle las reglas y las consecuencias de sus actos. Hay que repetirle varias veces las indicaciones, ya el niño sigue instrucciones dadas por la mamá por cuenta propia. Deberían tener un grupo donde solo se maneje niños con este diagnóstico.

Los colegios deberían pedir ayudas a entidades externas para la atención de estos casos. Incentivarlo a que trabajen de otras maneras, esos niños hay que saberlos manejar y buscar las estrategias].

Por otro lado, la participante F2C1. consideró:

[Que sí, realmente sí, ahorita donde está le ha ido muy bien, el cambio de colegio para su proceso ha sido muy bueno y los profesores siempre han estado ahí; la coordinadora también ha estado ahí encima del proceso, cuando hay conflictos se comunican conmigo y me recomendaron que tenía que llevarlo nuevamente a las terapias, a ver cómo seguía el cambio, pero ellos están ahí pasándolo con el orientador. El colegio se me hace que sí, que ellos están como muy encima de los niños que tiene ese problema de hiperactividad, se me hace que sí están encima de esos niños que necesitan como más apoyo].

Dentro de esta misma subcategoría. Se estudió el papel de la institución desde las necesidades que tienen los niños frente a este campo, si responden a estas o no lo hacen y de qué manera. Así, la participante F1C1. planteó lo siguiente:

[Metan niños¹ de TDAH en un solo salón, que haya un profesor capacitado en esto temas para dictarles clases a ellos y que digamos, Secretaría de Educación les ayude, que capaciten a los docentes para atender estas situaciones, ya que no los saben manejar. El colegio no ha hecho el manejo que se debe a estos niños, ni las adecuaciones educativas que se necesita para que trabaje en las diferentes asignaturas].

Por su lado, la participante F2C1. se expresó así:

[Sí, claro. Yo he tratado digamos lo que dice la profesora, se hace acá también en la casa y llevar como el mismo ritmo que lleva el colegio llevarlo acá...el colegio le ha

servido mucho a su hijo porque ha aprendido a controlar sus impulsos, a pensar antes de actuar, de herir a alguien y además porque hay maestros que lo escuchan y lo ayudan cuando está alterado].

Dentro de esta misma subcategoría. Los procesos de sus hijos a los niños desde una participación activa o pasiva. Entonces, la participante F1C1. Respondió lo siguiente:

[Metan niños¹ de TDAH en un solo salón, que haya un profesor capacitado en esto temas para dictarles clases a ellos y que digamos, Secretaría de Educación les ayude, que capaciten a los docentes para atender estas situaciones, ya que no los saben manejar. El colegio no ha hecho el manejo que se debe a estos niños, ni las adecuaciones educativas que se necesita para que trabaje en las diferentes asignaturas].

Además, la participante F2C1 manifestó: *[Sí, claro. Yo he tratado, digamos, lo que dice la profesora, se hace acá también en la casa y llevar como el mismo ritmo que lleva el colegio llevarlo acá].* De esa forma, se concluye que el programa de inclusión que tienen las instituciones educativas es un recurso esencial para las familias, debido a que las ayudan en el proceso de sus hijos, porque les colaboran con recursos por medio de consejos y actividades para el manejo de ellos; desde las conductas hasta la parte afectiva de modo que se afiance la autoestima de los niños¹. De la misma forma, esto ayuda a un mejor rendimiento académico.

El rendimiento escolar, junto con la opinión de los padres y adultos significativos, constituyen los factores más decisivos en la conformación de la autoestima del niño, por lo que la que la focalización en el rendimiento, puede ser vivenciada por el niño de manera muy negativa, más aún si todas las expectativas se relacionan en el éxito escolar. (Fundación CADAH, s.f.f, p. 2)

Por eso es tan esencial fortalecer la autoestima a través de elogios o comentarios positivos y no solo por medio de los padres, sino también por medio de los docentes, pues convive la mayoría del tiempo con los niños.

Por otro lado, la comunicación permanente con el colegio y los acuerdos que se logren en cuanto a normas mínimas de disciplina y convivencia potenciará los esfuerzos de cada uno. Estos niños tienen pocas destrezas y habilidades para detectar claves sociales finas que les indiquen qué hacer y qué no hacer en diferentes contextos. La uniformidad en las reglas y las consecuencias de transgredirlas, produce un efecto muy positivo en el desempeño social del niño. (Fundación, s.f.e, p. 1)

Lo anterior quiere decir que la comunicación constante con los docentes es un objetivo principal en los padres porque ayuda a los niños¹. También a esforzarse día a día para tener mayor control en sus conductas, con el fin de terminar las actividades que no se culminan al no tener control sobre ellas.

Categoría 4. Compromisos escolares. Subcategoría Responsabilidades y asignaciones escolares. En la cual se buscó analizar las responsabilidades que tienen las familias al incentivar a sus los niños para tener buenos resultados académicos. Con respecto a ello, la participante F1C1. Manifestó: *[La verdad es que a mí ya ni me interesa si le va bien o va mal, me interesa es que se porte bien, ósea llega un punto donde para mí la meta es que se porte juicioso en el colegio].*

Además, la participante F2C1. Expresó lo siguiente:

[Me aseguro de que él la haga, yo le reviso siempre los cuadernos a ver qué tarea dejaron el día de hoy, pregunto en el grupo y comparo, lo hago copiar las tareas y las comenzamos a hacer, es como el medio con el que lo hacemos acá].

Del mismo modo, la participante F3C2 expuso lo que se cita a continuación:

[Por lo general, nunca ha perdido una materia, pues este año no sé, él hace tareas y todo, pero a veces se lo olvida presentarlas, no las presenta a tiempo, pues entonces cuando las presenta no tiene buenas notas. Yo, por ejemplo, le ayudó mucho y le colaboro en eso, sí].

Igualmente, la familia F4C2 respondió así: *[Yo le digo que si él se pone pilas, yo lo voy a llevar, yo le digo «¡Ay! Papi» yo le compro tal cosa o vamos a ir al parque,..... Porque a él le gusta harto que yo lo saque, ¿sí? Se tiene que comportar bien y se pone pilas en esas notas, papi]*

Dentro de esta misma subcategoría. Se pretendió indagar si las familias tienen comunicación constante con los docentes de sus hijos y de qué modo lo realizan, dado que este proceso es esencial porque es el puente entre la institución y la casa para el proceso de enseñanza; al respecto se obtuvieron las siguientes respuestas. Así pues, la participante F1C1. expresó:

[Mantengo comunicación con la profe Paola todos los días, por el celular por lo general igual yo lo recojo y le preguntó profe cómo se portó, pero algunas veces la profesora no me responde sobre el comportamiento que ha tenido el niño; hace falta mucha más comunicación que ellos se empapen más del tema porque eso es un tema que no solo le corresponde a la mamá. Darle más importancia al tema pedirle apoyo a la Secretaría de Educación y de Salud, o por lo menos, un docente que acompañe a E1C1 pero no lo hacen].

De igual manera, la participante F2C1. Contestó: *[Sí, mantengo comunicación permanente con los docentes por medio del WhatsApp o asistiendo frecuentemente al colegio].* La

participante F3C2. Respondió: *[Sí, voy constantemente al colegio]*. Además, la participante F4C2 expresó: *[Casi no hablo]. ¿Por qué? [No, casi con ella no]*.

Dentro de esta misma categoría, esa la subcategoría Supervisión en casa por parte de los padres en las tareas escolares. Se pretendió indagar si las familias tienen una supervisión con sus hijos en la realización de los deberes escolares como las tareas y actividades que dejen las docentes para el proceso de aprendizaje para la realización en casa. Al respecto, la participante F1C1 comentó lo siguiente:

[Nunca hace tareas, lo que él hace es lo que nosotros lo ponemos a hacer en casa, raro que la profe me diga Felipe tiene tal tarea pues porque ella no le pone tareas como los otros niños ella no le exige el mismo nivel educativo que a otros niños].

Por otra parte, la participante F2C1 se expresó de esta forma:

[Sí incentivo a mi hijo a tener buenas notas, utilizando los siguientes estímulos; felicitándolo y premiándolo con algo que yo le pueda cumplir, ir al parque dejándolo ir a la casa de un amigo, comprándole un helado... cosas así para que él se sienta motivado a tener buenos resultados académicos en el colegio].

Analizando las respuestas, se observa que la gran mayoría que las familias no saben qué hacer con las conductas de sus hijos en diferentes situaciones como son: no distraerse, estar sentados en una sola posición, finalizar las actividades que comienzan, seguir reglas. Estas conductas muchas veces llevan a que haya un bajo rendimiento académico, por eso es tan esencial e importante que haya una vinculación entre docentes y familias, desde el proceso académico de los estudiantes diagnosticados.

De tal modo, se buscan estrategias que ayuden a facilitar el aprendizaje del niño¹ desde un método más didáctico. Basándose así en tres puntos principales, primero «la estructuración del

ambiente: hábitos, rutinas, organización, planificación, horarios, órdenes, normas» (Bonet, 2015, párr. 10). Segundo, «la externalización de la información: carteles, fotos, dibujos, relojes, contadores, señales acústicas» (Bonet, 2015, párr. 10); y tercero, «internalización de los procesos: guía externa de la conducta, pensar en voz alta, repetirse la orden, modelado cognitivo, auto instrucciones trabajar con la imaginación (el pasado y el futuro)» (Bonet, 2015, párr. 10). Procesos desde la perspectiva real que ayudan al autocontrol para el mejoramiento de actividades cotidianas y académicas.

Ahora bien, los Trastornos por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) «vienen definidos por la presencia de tres síntomas fundamentales: 1. Disminución de la atención. 2. Impulsividad. 3. Hiperactividad» (Pascual-Castroviejo, 2008, p. 140), que contiene manifestaciones como estar intranquilo, levantarse del asiento cuando debería permanecer sentado, ir de un sitio para otro en situaciones en las que debería estar quieto, contestar preguntas antes de ser formuladas, dificultades para esperar su turno e interrumpe o molesta a los otros niños estas acciones son resaltadas desde las familias, tener comunicación constante con los maestro de los niños, informarse acerca del tema, obtener ayuda constante de especialistas (docente de inclusión, terapeuta, orientadora, psicóloga o psiquiatra).

Cabe señalar que esto es esencial, puesto que la comunicación es la herramienta indispensable y fundamental para construir el aprendizaje, establecer normas y estrategias para enseñanza, dependiendo de las edades de los niños; creando así vínculos de ayuda y apoyo en la formación de los niños diagnosticados, para fomentar las relaciones sociales y el mejoramiento del rendimiento académico.

En resumen, se realizaron cuatro entrevistas semi estructuradas a las cuatro madres de los estudiantes diagnosticados donde se buscó indagar como supieron acerca del trastorno de

sus hijos, como manifiestan ante diferentes situaciones y como es la articulación con el proceso educativo. Desde las categorías contextualización, factores emocionales con las subcategorías: rastreo del tema TDAH desde los padres de familia, manifestaciones afectivas, inscripción extraescolar en otros programas de acompañamiento académico o de tareas, articulación con el proceso educativo, responsabilidades y asignaciones escolares, supervisión en casa por parte de los padres de las tareas escolares. Dando como resultados primero, los padres deben ser el pilar para fortalecer la autoestima, pues esta ayuda en su proceso de enseñanza-aprendizaje desde la comunicación, la paciencia y la constancia, creando vínculos fuertes desde los cuales se puede ayudar al niño. Segundo, la comunicación permanente con el colegio y los acuerdos que se logren en cuanto a normas mínimas de disciplina y convivencia potenciará los esfuerzos de cada uno. Tercero, El rendimiento escolar, junto con la opinión de los padres y adultos significativos, constituyen los factores más decisivos en la conformación de la autoestima del niño, (..) , más aún si todas las expectativas se relacionan en el éxito escolar. (Fundación CADAH, s.f.f, p. 2) y por ultimo se buscan estrategias que ayuden a facilitar el aprendizaje del niño desde un método más didáctico. Basándose así en tres puntos principales, «la estructuración del ambiente, la externalización de la información y internalización de los procesos» (Bonet, 2015, párr. 10) ya que los niños aprenden desde sus intereses.

Discusión y conclusiones

En este capítulo se encuentra, en un primer momento, la discusión que se contrasta con los resultados encontrados referentes a la caracterización de experiencias pedagógicas que tienen

docentes, familias y estudiantes con relación al TDAH y su relación con las teorías estudiadas; adicionalmente, se describen los hallazgos más importantes en cada categoría y se muestran las posibles causas de los resultados obtenidos. En segundo lugar, a modo de cierre, se presentan algunas recomendaciones desde lo pedagógico y familiar, para futuras intervenciones educativas sobre este diagnóstico objeto de la investigación; de igual manera, se exponen algunas conclusiones de la misma.

Discusión

Se observó durante la aplicación de las entrevistas, la variación de los tiempos de respuesta entre la población adulta (docentes y familias), frente a la población infantil entrevistada. Los adultos se tomaron más tiempo para dar sus respuestas, al hacer algunas reflexiones y comentarios sobre la situación de sus estudiantes o de sus hijos; mientras que los estudiantes dieron sus respuestas de manera general y espontánea.

Así mismo, los aportes que se presentan a continuación son resultado de las experiencias significativas que se lograron identificar en la aplicación de las entrevistas enunciadas. Estas recomendaciones pretenden dar un aporte para el trabajo con estudiantes con TDAH, siendo necesario que se realicen los respectivos ajustes y adaptaciones, según sea el caso, y las situaciones contextuales de cada estudiante.

Lo anterior se deja para futuras investigaciones sobre la atención educativa de estudiantes con TDAH, buscando la oportunidad de revisar a mayor profundidad el impacto que pueda generar a nivel pedagógico y familiar la realización de este proyecto.

Aportes Pedagógicos. Dentro de los hallazgos más significativos de esta investigación se encuentran la identificación de las barreras que enfrentan los docentes y el sistema pedagógico

tradicional como tal, frente a la atención de estudiantes con TDAH. Así como la definición de estrategias de enseñanza en contextos educativos y familiares que han contribuido a una inclusión más adecuada de esta población; además, los ajustes significativos dentro del proceso educativo de estudiantes con TDAH que han arrojado resultados favorables en su adaptación escolar.

En ese sentido, esta investigación propone una serie de ajustes y estrategias pedagógicas que puedan aplicarse para trabajar con estudiantes diagnosticados con TDAH, tanto en el aula como en el contexto familiar; atendiendo tres aspectos característicos de dicho trastorno como son la hiperactividad, la impulsividad y las dificultades en la atención. Con esta propuesta, se pretende favorecer la apropiación de los contenidos educativos en aprendices con dichas características, no solo desde lo académico, sino también desde lo comportamental y lo social; teniendo en cuenta que el aprendizaje es un proceso global del ser en todas sus dimensiones.

Recomendaciones pedagógicas para la atención de estudiantes con TDAH en el aula dirigidas a docentes surgidas desde las experiencias y cómo resultado de esta investigación.

A partir de las experiencias (entrevistas) de estos estudiantes se observa y analiza desde las diferentes teorías la relación con la articulación en el ambiente educativo surgiendo así las siguientes recomendaciones propuestas por la Federación Española de Asociaciones para la ayuda al Déficit de Atención e Hiperactividad (FEAA DAH):

En cuanto a las instrucciones

En el aula de clase, el docente debe acercarse de manera individual a los estudiantes con este diagnóstico, estableciendo contacto ocular, adaptando las instrucciones de lo general a lo específico y de esta manera, verificar la comprensión de la información y la ejecución de la

misma. También, dar las instrucciones a partir de actividades lúdicas, para centrar la atención de sus estudiantes y facilitar su comprensión. Por último, hacer uso de recursos pedagógicos que permitan centrar la atención de los estudiantes y a su vez, favorecer el seguimiento de instrucciones dentro y fuera del aula.

En cuanto a la motivación, construcción de estímulos y construcción de normas

Se sugiere realizar actividades interactivas, exploratorias y variadas, donde los estudiantes se sientan partícipes en la construcción de su conocimiento, disfruten de la actividad y desarrollen sus procesos de atención, concentración y memoria. Igualmente, premiar al estudiante cuando sus conductas durante la jornada escolar sean adecuadas, incentivando a terminar su trabajo escolar y además a tener auto control de su comportamiento y emociones.

De igual forma, usar un lenguaje positivo, amable y agradable hacia el estudiante cuando está elaborando alguna actividad en clase, expresiones como «lo estás haciendo muy bien», «te está quedando muy lindo», «miremos qué falta para lograrlo», ayudan al proceso del estudiante, permitiendo que tenga seguridad de sí mismo y al mismo tiempo, que identifique los errores que está cometiendo dentro de la actividad y corregirlos a tiempo.

Control de estímulos para favorecer la atención de los estudiantes con TDAH

Resulta necesario ubicar al estudiante cerca al escritorio del profesor, evitando que tenga factores de distracción y así lograr una mayor atención y concentración posible. También, alejar al máximo de la visión del estudiante elementos o estímulos distractores, tanto en el aula como en su puesto de trabajo. Transmitir la información de manera puntual, clara y de manera que sea de fácil comprensión, a través de recursos visuales para reforzar la recordación y la comprensión de los temas, así como la representación de su estado emocional.

Construcción de normas dentro del aula y supervisión de tareas

Es importante diseñar las rutinas que se llevarán a cabo dentro del aula y registrarlas en carteleras, papel iris, u otro medio visual que le permita al estudiante con TDAH recordarlas y asimilarlas más fácil pueden ser escritas o dibujadas. Igualmente, incluir en la rutina especialmente de los estudiantes diagnosticados, pausas activas de (2 a 5 min) en la mitad de la hora de clase que le posibiliten al estudiante ir al baño, estirarse y moverse, con el propósito de mejorar sus procesos de atención, concentración y desempeño académico en las clases.

También se necesita dividir las clases en dos: la primera parte debe ser teórica y la segunda práctica, realizando actividades como juegos, sopa de letras, interacción con el medio, en función de los temas que se hayan explicado durante la primera parte de la clase. Todo esto con el fin de que los estudiantes cambien de ambiente y de rutina favoreciendo el éxito escolar, la comprensión y aplicación de los diferentes contenidos, haciendo que su aprendizaje sea más significativo.

Para controlar la hiperactividad dentro del aula se recomienda

Resulta pertinente asignarle al estudiante con TDAH pequeñas tareas a desarrollar dentro del aula indicadas por el docente, de esta manera se busca que puedan lograr controlar la tensión de estarse quietos, mejorando su actitud ante la clase y la percepción de sí mismos, sintiéndose valorados e incluidos en su proceso educativo.

Además, ponerse de acuerdo con el estudiante hiperactivo sobre los momentos en que puede levantarse de su lugar de trabajo para mostrar su trabajo o exponer sus inquietudes, con el objetivo de evitarle momentos de ansiedad. Reducir la extensión de las actividades y acordar momentos de descanso; es importante realizar variaciones en la actividad propuesta por el docente y tener en cuenta el tiempo de cada una de ellas al momento de trabajar con estudiantes hiperactivos.

Adicionalmente, se considera importante materializar el tiempo con estos estudiantes, por medio de relojes, cronómetros y así lograr que tengan control del mismo. Es importante delimitar una pequeña área del salón con cinta de enmascarar donde el estudiante hiperactivo se pueda mover dentro de ella al momento que sienta la necesidad de hacerlo, esto se puede hacer en un lugar estratégico donde no interrumpa o distraiga a sus demás compañeros.

Pasos para controlar la impulsividad en el aula

Es necesario establecer las normas del salón de clase entre todos y que el docente les explique a los estudiantes las consecuencias de no ser cumplidas, de esta manera, el estudiante impulsivo regulará su conducta dentro del mismo. Se recomienda hacer uso de dibujos, gráficos y escritura de los acuerdos establecidos, para que los estudiantes lo puedan ver a diario y recordarlos; deben estar ubicados en un punto estratégico dentro del salón de clase para que quede a la vista de todos.

Del mismo modo, construir junto con el estudiante con TDAH reglas personalizadas según las necesidades y dificultades observadas por el docente, con el fin de que el estudiante las repita en voz alta las que correspondan a cada situación y de esta forma, las asimile y se vuelvan una rutina para él, regulando su comportamiento e impulsividad. También, diseñar un protocolo de intervención pedagógica con estudiantes impulsivos, para controlar las situaciones que se puedan presentar dentro o fuera del salón de clase, identificando aspectos como situaciones que desencadenaron esa conducta, regulación emocional por parte de externos puede ser arte terapia, musicoterapia o tener en la institución un objeto con el cual los niños puedan desfogar su rabia, su frustración y tristezas; este protocolo debe ser diseñado con profesionales como psicólogos y pedagogos y socializado con los familiares de estos estudiantes.

Recomendaciones para familias de estudiantes con TDAH. Diseñadas por las investigadoras. Se sugiere establecer las normas de la casa en consenso con los hijos(as) que tienen este diagnóstico, con el fin de lograr su aceptación y cumplimiento. Es importante que estos compromisos queden escritos y dibujados en una cartulina, la cual debe ser puesta en un lugar siempre visible, para su recordación. Crear un ambiente de confianza y comprensión para que el niño pueda expresar de manera tranquila, sus emociones, temores o su ansiedad; esto puede hacerse mediante el diálogo, algún juego o ejercicios de relajación que tenga pertinencia al control y manejo de estas situaciones.

En ese orden de ideas, buscar la forma para que sus hijos puedan manifestar el estado de sus emociones; esto puede ser mediante palabras, dibujos de expresiones emocionales con grados de 1-10 (emociómetro), con el propósito de darle apoyo y herramientas que puedan neutralizar o superar su estado.

Por último, establecer una rutina de ejercicios o algún deporte al que su hijo(a) pueda acceder de manera fácil en un ambiente agradable y de su interés.

Reflexiones finales

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en las entrevistas realizadas a los docentes, familias y estudiantes, se puede concluir a partir de su análisis y reflexión, que existe la necesidad de establecer pautas y herramientas pedagógicas que permitan un proceso de enseñanza de mayor calidad para los estudiantes diagnosticados con TDAH, además de los ajustes y adecuaciones requeridos en los modelos educativos tradicionales sobre los aspectos que demandan estos aprendices en su formación y desarrollo pedagógico.

De igual modo, se deben realizar capacitaciones a padres, cuidadores y docentes sobre las condiciones y características de los estudiantes diagnosticados con TDAH, para un adecuado proceso de enseñanza con métodos, esquemas y modelos pertinentes para esta población. A su vez, tener un trabajo pedagógico coordinado entre docentes, las familias, los profesionales de salud mental y física que intervienen en el proceso de estos estudiantes, con el objetivo de obtener una atención integral y articulada con todos los agentes que participan en la formación, educación y desarrollo de estos niños y niñas diagnosticados.

Entonces, es imperativo crear y propiciar un vínculo de confianza donde el niño se pueda expresar sin temor, resaltar sus logros y buenas conductas, para su estímulo y motivación; igualmente, crear rutinas de apoyo para facilitarles su desarrollo pedagógico y familiar. Igualmente, es importante que se diseñen actividades donde el estudiante con TDAH pueda potencializar sus habilidades desde las diferentes áreas y asignaturas, teniendo en cuenta sus necesidades educativas propias del diagnóstico. Adaptar la metodología de enseñanza, haciéndola más experimental, artística y dinámica, para así lograr la motivación del estudiante en el desarrollo total de la misma; dado que ante la frustración suelen tener poco autocontrol de sus emociones, pasando de un estado de ánimo tranquilo a la exaltación, y en algunos casos, manifestaciones de agresividad con sus pares o consigo mismos.

Referencias

- American Psychiatric Association. (2014). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5), 5ª Ed.* Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Arias, A., Calle, P., de la Peña, F., de la Rosa, L., Figueroa, G., Palacios-Cruz, L., y otros. (2013). Conocimientos y creencias sobre el trastorno por déficit de atención con hiperactividad en maestros de tres países latinoamericanos. *Revista Salud Mental. 36 (4)*, 285-290.
- Armstrong, M. (2001). *A handbook of human resource management practice, 8a edición.* Londres: Kogan Page.
- Arroyo, A., Alsina, G., & Amador, J. (2018). *Cómo evaluar a los estudiantes con déficit de atención e hiperactividad.* Obtenido de <https://www.magisterio.com.co/articulo/como-evaluar-los-estudiantes-con-deficit-de-atencion-e-hiperactividad>
- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). Constitución Política de Colombia del 4 de julio de 1991. Bogotá, D.C., Colombia.
- Barceló, M. (2016). *Trastorno por Déficit Atencional con Hiperactividad (TDAH) en niños. Problematizando supuestos [Trabajo final de grado].* Montevideo, Uruguay: Universidad de la República de Uruguay.

- Bermúdez, J., & Medrano, E. (2011). La resolución de problemas a través de estudio de casos: una experiencia en estudiantes y profesores de Pedagogía Infantil de la Universidad de la Sabana. *Revista Educación y Desarrollo Social*. 5 (1), 81-94.
- Bisquerra, R. (2016). *Educación emocional*. Obtenido de <https://online.ucv.es/resolucion/files/Bisquerra-R.-2016.-Educaci%C3%B3n-emocional.pdf>
- Blog de Habilidades Diferentes. (2018). *¿Que es Déficit Atencional?* Obtenido de <http://habilidadesdiferentenee.blogspot.com/2018/03/que-es-deficit-atencional.html>
- Bonet, T. (2015). *Tagged: consejos para padres con hijos con TDAH*. Obtenido de <http://www.tdahytu.es/tag/consejos-para-padres-con-hijos-con-tdah/>
- Brown, T. (s.f.). *El TDAH y las emociones: Lo que necesita saber*. Obtenido de <https://www.understood.org/es-mx/learning-attention-issues/child-learning-disabilities/add-adhd/adhd-and-emotions-what-you-need-to-know>
- Casas, A., Jara, P., Siegenthaler, R., & Presentación, M. (2010). Seguimiento de los efectos de una intervención psicosocial sobre la adaptación académica, emocional y social de niños con TDAH. *Psicothema*. 22 (4), 778-783 .
- Child Mind Institute. (s.f.). *¿El TDAH aumenta el riesgo de tener dificultades de salud mental?* Obtenido de <https://www.understood.org/es-mx/learning-attention-issues/child-learning-disabilities/add-adhd/does-adhd-raise-risk-mental-health-issues>
- Clínica Weyler. (2017). *Diferencias entre TDA y TDAH*. Obtenido de Neurofisiología : <https://www.clinicaweyler.com/2017/06/02/diferencias-tda-tdah/>
- Colegio Agustín Fernández. (2017). *Proyecto Educativo Institucional: PEI "Construcción y conservación de la vida"*. Bogotá, D.C.: Alcaldía Mayor de Bogotá [En Línea].

Congreso de Colombia. (1994). Ley 115 del 8 de febrero de 1994. Diario Oficial No. 41.214.

[Por la cual se expide la ley general de educación]. Bogotá, D.C., Colombia.

Educación Inicial. (s.f.). *Hiperactividad Infantil*. Obtenido de

<https://www.educacioninicial.com/c/004/504-hiperactividad-infantil/>

Educat Orientación Educativa. (2014). *Intervención psicomotricidad en TDAH*. Obtenido de

Blog: <http://asociaciontdahalicante.blogspot.com/2014/06/intervencion-psicomotricidad-en-tdah.html>

Espina, A., & Ortego, A. (2012). *Guía práctica para los trastornos de déficit atencional con/sin hiperactividad*. Obtenido de <http://www.centrodepsicoterapia.es/pdf/Guia%20TDAH.pdf>

Fundación CADAH . (s.f.c). *TDAH, coordinación motora y capacidad en el deporte*. Obtenido de

<http://www.fundacioncadah.org/web/printPDF.php?idweb=1&account=j289eghfd7511986&contenido=tdah-coordinacion-motora-y-capacidad-en-el-deporte>

Fundación CADAH. (s.f.a). *Inatención (DSM-5)*. Obtenido de

<http://www.fundacioncadah.org/web/printPDF.php?idweb=1&account=j289eghfd7511986&contenido=inatencion-dsm-5>

Fundación CADAH. (s.f.b). *Intervención psicomotriz y TDAH*. Obtenido de Tratamiento:

<https://www.fundacioncadah.org/web/articulo/intervencion-psicomotriz-y-tdah.html>

Fundación CADAH. (s.f.d). *TDAH y Trastornos del aprendizaje*. Obtenido de Trastornos :

<https://www.fundacioncadah.org/web/articulo/tdah-y-trastornos-del-aprendizaje.html>

Fundación CADAH. (s.f.e). *TDAH: Intervención familiar*. Obtenido de

<http://www.fundacioncadah.org/web/printPDF.php?idweb=1&account=j289eghfd7511986&contenido=tdah-intervencion-familiar23>

Fundación CADAH. (s.f.f). *Familia y TDAH*. Obtenido de

<http://www.fundacioncadah.org/web/printPDF.php?idweb=1&account=j289eghfd7511986&contenido=familia-y-tdah>

Gamarra-Alcalde, O., Mendoza-Salazar, J., León-Jiménez, F., León-Alcántara, C., & Campos-Olazaba, P. (2017). Conocimientos en el trastorno de déficit de atención e hiperactividad

en docentes de Chiclayo, Perú. *Revista Mexicana de Pediatría*. 84 (4), 134-142.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. Nueva York: Basic Books.

Garnique-Castro, F., & Gutiérrez-Vidrio, S. (2012). Educación básica e inclusión: un estudio de representaciones sociales. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*. 4 (9), 577-593.

Gemma, A., Amador, J., Arroyo, Á., Badia, A., Contreras, C., Mas, B., y otros. (2015). *Déficits de atención y trastornos de conducta*. Barcelona: Editorial UOC.

Gimeno, L. (2017). *Desarrollo del lenguaje en niños con TDAH. Una propuesta de investigación [Trabajo Fin de Máster]*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

González, R., Ibáñez, M., Talero, C., & Vélez, A. (2008). Prevalencia de trastorno por déficit de atención con hiperactividad en estudiantes de escuelas de Bogotá, Colombia. *Acta Neurológica Colombiana*. 24, 6-12.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2006). *Metodología de la investigación, 4a edición*. México, D.F.: McGraw-Hill.

Ison, M., & Korzeniowsk, C. (2008). Estrategias Psicoeducativas para Padres y Docentes de niños con TDAH. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*. 17 (1), 65-71.

- Mendoza, C., Rincón, C., Barragán, D., Sierra, L., & Torres, A. (2002). *Sistematización de experiencias innovativas de práctica docente en las facultades de educación y humanidades*. Bogotá, D.C.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Osorio, L. (2015). *DSM-5: Trastorno específico del aprendizaje*. Obtenido de <https://www.fundacioncadah.org/web/printPDF.php?idweb=1&account=j289eghfd7511986&contenido=dsm-5-trastorno-especifico-del-aprendizaje>
- Pascual-Castroviejo, I. (2008). *Trastornos por déficit de atención e hiperactividad (TDAH)*. Madrid: Asociación Española de Pediatría.
- Presidencia de la República de Colombia . (2017). Decreto 1421 del 29 de agosto de 2017. [Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad]. Bogotá, D.C., Colombia.
- Rosselli, M., Matute, E., & Ardila, A. (2010). *Neuropsicología del desarrollo infantil*. México, D.F.: Editorial El Manual Moderno.
- Secretaría de Educación de Bogotá. (s.f.). *Colegio Jackeline (IED) Dane: 111001029114*. Bogotá, D.C. : Alcaldía Mayor de Bogotá [En Línea].
- Seefeldt, V., & Vogel, P. (1990). Physical fitness testing of children: a 30 year history of misguide efforts? *Pediatric Exercise Science*. 1, 295-302.
- Suay, E. (2014). *TDAH y dificultades en el aprendizaje de las matemáticas: compartiendo un escenario*. Obtenido de <https://www.redcenit.com/mama-no-puedo-con-las-mates-tdah-y-dificultades-en-el-aprendizaje-de-las-matematicas-compartiendo-un-escenario/>
- TDAH y tu. (s.f.). *Criterios para diagnosticar el TDAH*. Obtenido de Inicio: <http://www.tdahytu.es/criterios-para-diagnosticar-el-tdah/>

Vélez-Álvarez, C., & Vidarte, J. (2012). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), una problemática a abordar en la política pública de primera infancia en Colombia. *Revista de Salud Pública. 14 (2s)*, 113-128.

Vieira, A. (2007). Educación estética y actividad creativa: herramientas para el desarrollo humano. *Universitas Psychologica. 6 (3)*, 483-492.


Apéndices

Apéndice A. Caracterización de las instituciones educativas

Aspecto	Agustín Fernández (I.E.D.)	Colegio Jackeline (I.E.D.)
---------	----------------------------	----------------------------

<p>Historia</p>	<p>El colegio existe desde el año 1929. El nombre surgió del señor Francisco Javier Fernández Bello, quien: Donó un terreno en la vereda de Barrancas, del entonces municipio de Usaquén, con destino a la construcción de una escuela Rural a la cual se le dio el nombre de Agustín Fernández, El 20 de febrero de 1989, el plantel abrió sus puertas a 900 estudiantes en las jornadas mañana, tarde y noche, con los grados sexto, séptimo y octavo, está ubicado en la KR 7 155 – 20, mixto. (Colegio Agustín Fernández, 2017, p. 8)</p>	<p>El colegio Existe desde 1976, el nombre Jackeline surgió probablemente de la esposa del presidente John F. Kennedy de 1953 a 1963 y era conocida como Jacqueline Kennedy o Jackie Kennedy. Fue la Primera Dama de los Estados Unidos de 1961 y hasta el asesinato de su esposo en 1963. A partir de 1968 y hasta la muerte de él, en 1975, estuvo casada con Aristóteles Onassis y fue conocida como Jacqueline Onassis, Jackie Onassis o más informal como Jackie O. El nombre del barrio construido por la comunidad donde está ubicado el colegio tiene el mismo nombre. El colegio es producto de la lucha de los líderes de la comunidad del barrio Jackeline, inició con dos aulas y durante los años 1977, 1978, 1995, 1997, 2000, 2002, 2003 y 2008, se fue avanzando en la construcción de más aulas, para un total de 14 aulas, 28 cursos y 950 estudiantes. Desde el 2002 la nueva dirección promueve espacios de libre discusión, crítica y debate, iniciando así un proceso pedagógico que ha evolucionado progresivamente: «Comunidad de Búsqueda». En el año 2003, con el esfuerzo de la comunidad y las directivas, el Colegio Jackeline rechazó la fusión y hasta el momento sigue siendo independiente. (Secretaría de Educación de Bogotá, s.f., p. 1)</p>
------------------------	--	--

Apéndice B. Formato entrevista docentes

<p>Pontificia Universidad Javeriana Licenciatura en pedagogía Infantil Facultad de Educación Alejandra Duque Carvajalino y María Paula Bello Pinzón</p>	
--	---

**CREENCIAS Y CONOCIMIENTOS DE DOCENTES, FAMILIAS Y ESTUDIANTES:
EL TDAH UNA CARACTERÍSTICA MÁS EN EL AULA, UNA PERSPECTIVA
DIFERENTE E INCLUYENTE DE ENSEÑANZA**

(Marque con una X sólo una opción de respuesta)

1. Información personal

2. Generó: Femenino _____
Masculino _____
Otro _____

Edad: Menos de 25 años _____
26 a 35 años _____
35 a 40 años _____
Más de 40 años _____

3. Ultimo nivel educativo alcanzado

Bachiller ___ normalista ___ Técnico _____ Profesional y/o Licenciado _____
postgrado _____
Indique el título(s) obtenido(s)

4. Nombre de la institución Educativa a la que pertenece:

5. Cargo que desempeña en la Institución

Directora ___ Coordinadora ___ Docente titular ___ Docente de apoyo ___ Docente de
inclusión ___ Administrativo ___
Orientador ___ Auxiliar ___

6. Tiempo de experiencia docente con primera infancia.

Menos de un año ___ 1-5 años ___ 6- 10 años ___ 11- 15 años ___ 15- 20 años ___
Más de 21 años ___

7. Cuantos estudiantes diagnosticados con TDAH tiene actualmente

1 ___ 2 ___ Más de 3 ___

8. ¿La Institución donde labora maneja algún programa de educación Inclusiva?

Si ___ Cual? ___ 2. No ___ 3. No sabe/ No responde - ___

9. ¿Ha tenido la oportunidad de formarse en temas relacionados con educación inclusiva?

1. Si ___ 2. No ___

9. Sí su respuesta fue afirmativa, especifique que tipo de experiencias formativas ha tenido:

Cursos cortos ___ 2. Diplomados ___ 3. Trabajo de grado del pregrado en el tema ___ 4.
Formación de postgrado ___

ENTREVISTA DOCENTE

Categoría	Subcategoría	Pregunta
Conocimiento del TDAH	Definición, comprensión y caracterización	1 ¿Qué implica tener uno o varios estudiantes con TDAH en el aula?
		2. ¿Cuál cree que son las dificultades más comunes que enfrenta un estudiante con TDAH en el proceso educativo y convivencial?
		3. ¿Qué aspectos considera

		usted como docente que inciden en el desempeño escolar de un estudiante con TDAH?
	Intereses	4. Qué tipo de actividades comúnmente les llama la atención a los Estudiantes con TDAH?
Abordaje Pedagógico	Estrategias de enseñanza	1. ¿Qué barreras y ajustes a implementado en la enseñanza de sus estudiantes con TDAH?
		2. ¿Qué estrategias utiliza para centrar la atención de sus estudiantes al momento de darles una instrucción en el aula?
		3. ¿Qué criterios y qué ajustes considera importante que los docentes tengan en cuenta para la asignación de tareas a estudiantes con TDAH?
		4. ¿En qué espacios académicos considera usted oportuno el trabajo en equipo? ¿Cómo piensa usted que esto favorece al proceso de aprendizaje de sus estudiantes?
	Método de evaluación	1. ¿Qué método de evaluación considera el más adecuado para un estudiante con TDAH?
		2. ¿Qué le recomendaría y que no le recomendaría usted a otros profesores para los procesos de evaluación de estudiantes con TDAH?

Nota: entrevista realizada a docentes

Fuente: elaboración propia

Apéndice C. Entrevista Estudiantes con TDAH

Pontificia Universidad Javeriana
Licenciatura en pedagogía Infantil
Facultad de Educación

Alejandra Duque Carvajalino y María Paula Bello Pinzón



**CREENCIAS Y CONOCIMIENTOS DE DOCENTES, FAMILIAS Y ESTUDIANTES:
EL TDAH UNA CARACTERÍSTICA MÁS EN EL AULA, UNA PERSPECTIVA**


DIFERENTE E INCLUYENTE DE ENSEÑANZA		
(Marque con una X sólo una opción de respuesta)		
1. Información personal		
2. Nombre Del estudiante: _____	Edad: De 7 a 10 años _____ De 11 a 14 años _____ De 15 a 18 años _____ De 18 en adelante _____	
3. Grado de cursa actualmente: _____		
ENTREVISTA A ESTUDIANTES CON TDAH		
Categoría	Subcategoría	Pregunta
Vivencia del TDAH	Experiencia personal y académica	1. ¿Qué implica ser un estudiante con TDAH?
		2. ¿Si tuvieras que explicarle a otro chico(a) de tu misma edad que es ser un estudiante con TDAH, que le dirías?
Abordaje Pedagógico	Estrategias de enseñanza	1. ¿Qué estrategias de enseñanza utilizan tus profesores en la diferentes asignaturas, Cuáles te ayudaron y cuáles no?
		2. ¿En qué materia sientes que tienes un mayor rendimiento académico?
		3. ¿Qué estrategias usas para aprender un tema o desarrollar una habilidad? Qué estrategias de aprendizaje utilizaste en tus procesos académicos? (Jardín, Básica secundaria, universidad?)
		4. ¿Qué método de estudio utilizas en la elaboración de los diferentes trabajos académicos?
		5. ¿Cómo sientes que afecta tu estado de ánimo en tu proceso académico? ¿Qué le dirías a otros estudiantes y profesores para que puedan entender y comprender lo que te sucede?
	Metodología en el aula	1. ¿Qué herramientas utilizan los docentes al momento de explicar un tema que llamen tu atención? (Libros, juegos,

		medios visuales)
		2. ¿Cuál ha sido la actividad que más te ha llamado la atención y en qué materia se realizó?

Nota: entrevista realizada a estudiantes con TDAH

Fuente: elaboración propia

Apéndice D. Entrevista a compañeros


<p>Pontificia Universidad Javeriana Licenciatura en pedagogía Infantil Facultad de Educación Alejandra Duque Carvajalino y María Paula Bello Pinzón</p>	
--	---

CREENCIAS Y CONOCIMIENTOS DE DOCENTES, FAMILIAS Y ESTUDIANTES: EL TDAH UNA CARACTERÍSTICA MÁS EN EL AULA, UNA PERSPECTIVA DIFERENTE E INCLUYENTE DE ENSEÑANZA		
(Marque con una X sólo una opción de respuesta)		
1. Información personal		
4. Nombre Del estudiante: _____	Edad: De 7 a 10 años _____ De 11 a 14 años _____ De 15 a 18 años _____ De 18 en adelante _____	
5. Grado de cursa actualmente: _____		
ENTREVISTA A ESTUDIANTES CON TDAH		
Categoría	Subcategoría	Pregunta
Reconocimiento	Convivencia y actividades académicas	1. ¿Cómo describes el comportamiento de tu compañero en espacios como el salón de clase y el descanso, y en que espacios sientes que busca un acercamiento para relacionarse con los demás.
		2. ¿Cuáles son las actividades dentro del aula que más les gusta hacer a tu compañero y cuáles son las que más se les dificultan.

Nota: entrevista realizada a compañeros

Fuente: elaboración propia

Apéndice E. Entrevistas a familias

<p>Pontificia Universidad Javeriana Licenciatura en pedagogía Infantil Facultad de Educación Alejandra Duque Carvajalino y María Paula Bello Pinzón</p>	
---	---

CREENCIAS Y CONOCIMIENTOS DE DOCENTES, FAMILIAS Y ESTUDIANTES: EL TDAH UNA CARACTERÍSTICA MÁS EN EL AULA, UNA PERSPECTIVA DIFERENTE E INCLUYENTE DE ENSEÑANZA		
(Marque con una X sólo una opción de respuesta)		
1. Información personal		
Nombre de la madre: _____		
2. Generó: Femenino _____ Masculino _____ Otro _____	Edad: Menos de 25 años _____ 26 a 35 años _____ 35 a 40 años _____ Más de 40 años _____	
3. Nivel educativo alcanzado Bachiller normalista ---- Técnico---- Profesional y/o Licenciado---- postgrado---- Indique el título(s) obtenido(s)		
Profesión: _____		
Nombre del padre: _____	Edad: Menos de 25 años _____ 26 a 35 años _____ 35 a 40 años _____ Más de 40 años _____	
4. Nivel educativo alcanzado Bachiller normalista ---- Técnico---- Profesional y/o Licenciado---- postgrado---- Indique el título(s) obtenido(s)		
Profesión: _____		
ENTREVISTA A FAMILIAS		
Categoría	Subcategoría	Pregunta
Contextualización	Rastreo del tema TDAH desde los padres de familia.	1. ¿Se ha documentado sobre el diagnóstico de su hijo(a)? Cómo? Y respecto a que temas
Factores emocionales	Manifestaciones afectivas	1. Su hijo(a) expresa fácilmente sus sentimientos mediante el diálogo
		2. Cambia frecuentemente sus estados de ánimo sin ningún motivo.
Articulación con el proceso educativo	Inscripción extra escolar en otros programas de acompañamiento académico o de tareas	1. Participa su hijo(a) en actividades extracurriculares fuera de su horario escolar
		2. Que tipos de apoyos, refuerzos, acompañamientos, recibe su hijo(a)s fuera de la escuela y con qué frecuencia.
Abordaje Pedagógico	Articulación con los	1. Descuida detalles y comete errores en diferentes

	<p>docentes o la institución educativa en relación al proceso educativo</p>	<p>actividades, por ejemplo: tareas escolares, juegos, películas y relatos etc (desatención)</p> <p>2. Mantiene una postura corporal adecuada, por lapsos de tiempo prolongados. (Hiperactividad)</p> <p>3. Abandona su asiento o lugar de trabajo frecuentemente. (Hiperactividad)</p> <p>4. Se le dificultad realizar actividades pausadas o calmadas (lectura de cuento, ver una película, jugar lego, armar bloques). (Hiperactividad)</p> <p>5. Es impulsivo al responder preguntas sin analizar las posibles respuestas (impulsividad)</p> <p>6. Respeta el turno establecido (en el juego, en clase, en la casa) (impulsividad)</p> <p>7. A menudo interrumpe o inmiscuye en conversaciones o actividades de los otros. (impulsividad)</p>
<p>Compromisos escolares</p>	<p>Responsabilidades y asignaciones escolares</p> <p>Supervisión en casa por parte de los padres en las tareas escolares</p>	<p>1. ¿Incentiva usted a su hijo(a) a tener buenos resultados académicos?</p> <p>2. ¿Mantiene usted comunicación permanente con los docentes de su hijo(a)?</p> <p>3. ¿Se asegura usted que su hijo(a) finalice las tareas escolares?</p> <p>4. ¿Motiva usted a su hijo(a) para la realización de las tareas escolares?</p>

Nota: entrevista realizada a las familias

Fuente: elaboración propia

Apéndice F. Perfil de expertos

Pontificia Universidad Javeriana
Licenciatura en pedagogía Infantil
Facultad de Educación

Alejandra Duque Carvajalino y María Paula Bello Pinzón



**CREENCIAS Y CONOCIMIENTOS DE DOCENTES, FAMILIAS Y ESTUDIANTES:
EL TDAH UNA CARACTERÍSTICA MÁS EN EL AULA, UNA PERSPECTIVA**

DIFERENTE E INCLUYENTE DE ENSEÑANZA	
(Marque con una X sólo una opción de respuesta)	
Perfil del evaluador	
Información personal	
1. Generó: Femenino _____ Masculino _____ Otro _____	2. Edad: Menos de 25 años _____ 26 a 35 años _____ 35 a 40 años _____ Más de 40 años _____
3. Último nivel educativo alcanzado Bachiller _____ normalista _____ Técnico _____ Profesional y/o Licenciado _____ postgrado _____ maestría _____ Indique el título(s) obtenido(s):	
4. Tiempo de experiencia en la docencia 1-5 años _____ 6- 10 años _____ 11- 15 años _____ 15- 20 años _____ Más de 21 años _____	
5. Ha trabajado con niños(as) con TDAH SI _____ NO _____	
6. Actualmente qué cargo ejerce Docente _____ Investigador _____ Gestor de proyectos educativos _____ Rector (ar) _____ Otro ¿Cuál? Mediador de procesos educativos de estudiantes con discapacidad.	

Nota: perfil de los revisores expertos

Fuente: elaboración propia

Apéndice G. Consentimiento informado a estudiantes

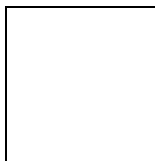
Pontificia Universidad Javeriana
Facultad de Educación
Licenciatura en Pedagogía Infantil



Consentimiento informado Estudiantes

Yo, _____ identificado con el registro civil N° o Tarjeta de identidad _____ acepto participar en la investigación denominada «Creencias y conocimientos de docentes, familias y estudiantes con relación al TDAH», desarrollada en el Pregrado en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana (PUJ), por María Paula Bello Pinzón (CC. #) y Diana Alejandra Duque Carvajalino (CC. #). Tengo claridad de los objetivos, el tiempo de duración y las condiciones de participación citada en la investigación, entiendo que la información recogida se guardara con estricta confidencialidad y, por tanto, otorgo uso exclusivo de esta a las personas que hacen parte de la misma.

Teniendo en cuenta lo anterior, acepto las condiciones de participación en esta investigación y me comprometo a responder las preguntas de la entrevista realizadas por las docentes en formación. Y para que así conste, firmo el presente documento a los _____ días del mes de _____ del año.



Firma y huella del estudiante

Fuente: Elaboración propia

Apéndice H. Consentimiento informado a familias

Pontificia Universidad Javeriana
Facultad de Educación



Licenciatura en Pedagogía Infantil

Consentimiento informado Familias

Yo, _____ identificado (a) con cédula de ciudadanía N° _____ autorizo la participación de mi hijo (a) _____ identificado con el registro civil N° o Tarjeta de identidad _____ para que haga parte de la investigación denominada «Creencias y conocimientos de docentes, familias y estudiantes con relación al TDAH», desarrollada en el Pregrado en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana (PUJ), por María Paula Bello Pinzón (CC. #) y Diana Alejandra Duque Carvajalino (CC. #).

Tengo claridad de los objetivos, el tiempo de duración y las condiciones de participación de mi hijo en la citada investigación, entiendo que la información recogida se guardara con estricta confidencialidad y, por tanto, otorgo uso exclusivo de esta a las personas que hacen parte de la misma.

Teniendo en cuenta lo anterior, acepto las condiciones de participación en esta investigación y me comprometo a que mi hijo(as) participe respondiendo las preguntas de la entrevista realizadas por las docentes en formación. Y para que así conste, firmo el presente documento a los _____ días del mes de _____ del año.

Firma Padre de Familia

Fuente: elaboración propia