



ESCUELA DE
SOCIOLOGÍA Y
TRABAJO SOCIAL

**ANÁLISIS DE ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS UTILIZADAS POR
DOCENTES DEL COLEGIO CAMBRIDGE SCHOOL PARA APOYAR A
ESTUDIANTES DE 1º y 2º BÁSICO CON TRASTORNO DE DÉFICIT
ATENCIONAL CON HIPERACTIVIDAD (TDAH)**

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIATURA EN TRABAJO
SOCIAL

UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO

ESCUELA DE SOCIOLOGÍA Y TRABAJO SOCIAL

ESTUDIANTES

Bárbara Muñoz Ramírez

Fernanda Román Arenas

PROFESOR GUÍA

Fernando Cofré

Santiago de Chile, 15 de noviembre de 2023

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN

2. ANTECEDENTES

2.2. EL TRASTORNO POR DÉFICIT ATENCIONAL CON HIPERACTIVIDAD (TDAH) Y SUS PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS

2.3. LA HISTORICIDAD DEL TDAH

2.3.1. HISTORICIDAD A NIVEL GLOBAL

2.3.2. HISTORICIDAD EN CHILE: MEDICACIÓN EXCESIVA Y DISCRIMINACIÓN

2.4. TDAH EN EL CHILE ACTUAL

2.4.1 LA LEGISLACIÓN DEL TDAH EN LAS ESCUELAS CHILENAS

2.4.2 OTROS APORTES ESTATALES: GUÍAS DE APOYO Y ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA ESTUDIANTES CON TDAH

2.5. PROBLEMÁTICAS DEL TDAH EN LAS ESCUELAS CHILENAS

2.5.1. PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

2.5.2. TRATAMIENTOS

2.5.3. DIFERENCIAS EN SINTOMATOLOGÍA DEL TDAH ENTRE NIÑAS Y NIÑOS

2.6. HERRAMIENTAS PARA EL ABORDAJE DEL TDAH DESDE LA DOCENCIA

2.6.1. REFORMA EDUCACIONAL Y DECRETOS DE INCLUSIÓN

2.6.2. EL DOCENTE COMO APOYO PRIMORDIAL

2.6.3. CONTROVERSAS SOBRE EL CONOCIMIENTO DEL TDAH EN EL
PROFESORADO A NIVEL NACIONAL

2.7. SUGERENCIAS DE ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA EL APOYO A ESTUDIANTES CON TDAH

2.7.1. MINEDUC

2.7.2. OTRAS RECOMENDACIONES

3. CAPÍTULO I: PROBLEMATIZACIÓN Y PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

3.1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA ESCUELA CAMBRIDGE SCHOOL Y ALGUNAS
PAUTAS DE ABORDAJE DEL TDAH

3.2. JUSTIFICACIÓN Y PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

3.3. OBJETIVOS

4. CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

4.1. EL TRASTORNO POR DÉFICIT ATENCIONAL CON HIPERACTIVIDAD (TDAH) EN LA
POBLACIÓN INFANTO-JUVENIL

4.1.1. DEFINICIÓN DEL TDAH

4.1.2. DIAGNÓSTICO Y TIPOLOGÍA

4.1.3. PREVALENCIA DE SÍNTOMAS DEL TDAH ENTRE NIÑAS Y NIÑOS

4.2. PROCESOS DE INTEGRACIÓN DE NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES CON TRASTORNO DE DÉFICIT ATENCIONAL CON HIPERACTIVIDAD (TDAH) EN EL SISTEMA EDUCATIVO CHILENO

4.2.1. HISTORICIDAD DEL TDAH EN CHILE

4.2.2. NORMATIVAS DE INCLUSIÓN

4.2.3. ESCUELAS ESPECIALES, ESTABLECIMIENTOS ESCOLARES CON PIE Y MATRICULA NACIONAL DE ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

4.2.4. LA EXPERIENCIA DEL DOCENTE EN EL APOYO A ESTUDIANTES CON TDAH

4.3. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA EL APOYO A ESTUDIANTES CON TRASTORNO DE DÉFICIT ATENCIONAL CON HIPERACTIVIDAD (TDAH)

4.3.1. DEFINICIÓN DE ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

4.3.2. CARACTERÍSTICAS DE LAS ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS COMO APOYO A ESTUDIANTES CON TDAH

4.3.3. TIPOS DE ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA EL APOYO A ESTUDIANTES CON TDAH

4.4. LA IMPORTANCIA DE LA FIGURA DOCENTE

4.4.1. FEMINIZACIÓN DE LA DOCENCIA

4.4.2. INFLUENCIA DEL APOYO DE DOCENTES HACIA ESTUDIANTES CON TDAH

5. CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

5.1. FUNDAMENTACIÓN Y DESCRIPCIÓN DEL ENFOQUE METODOLÓGICO Y NIVEL DE INVESTIGACIÓN

5.1.1. DISEÑO MUESTRAL

5.1.2. UNIVERSO

5.1.3. MUESTREO

5.3. FUNDAMENTACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

5.4. TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE DATOS A UTILIZAR

6. CAPÍTULO IV: RESULTADOS

6.1. IDENTIFICACIÓN DE CATEGORÍAS EMERGENTES SEGÚN SUBCATEGORÍAS

6.2. PRESENTACIÓN DE ANÁLISIS DE LOS DATOS

6.2.1. DIMENSIÓN 1: EXPERIENCIAS

6.2.2. DIMENSIÓN 2: CONOCIMIENTO GENERAL DEL TDAH

6.2.3. DIMENSIÓN 3: ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

6.3 HALLAZGOS

7. CONCLUSIONES

7.1. EN RELACIÓN A LA PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN Y LOS OBJETIVOS

7.2. APORTES DE ESTE ESTUDIO AL ÁMBITO DISCIPLINAR

7.3. APORTES AL CAMPO TEMÁTICO DE LA INTERVENCIÓN

7.4. APORTES A LA COMUNIDAD INVESTIGATIVA

7.5. PROYECCIONES

8. BIBLIOGRAFÍA

1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene por objetivo el conocer las estrategias metodológicas que docentes de la escuela Cambridge School utilizan para el apoyo a estudiantes de 1º y 2º años básicos con TDAH, entendiendo que este trastorno dificulta el aprendizaje de quienes lo manifiestan y necesita de una asistencia especializada. A su vez, los resultados buscan ser un generador de estrategias que susciten, desde el quehacer profesional del Trabajo Social, transformaciones que promuevan el bienestar de todos sus integrantes y, asimismo, garantice el ejercicio de sus derechos.

Para comenzar se darán datos relacionados a la historicidad del TDAH en estudiantes, sus principales características y el reglamento legislativo que se refiere a las temáticas del TDAH. Seguido a esto, daremos paso a la justificación de nuestra investigación, la pregunta investigativa y sus objetivos, junto al marco teórico y metodológico, que además de aportar conceptos fundamentales de la investigación, indicarán aquellos pasos a seguir para su posterior análisis.

Finalmente, se dará lugar a los resultados donde estos serán categorizados dependiendo de las diversas perspectivas detalladas en sus respectivos titulares y así, contribuir desde la disciplina a diversas ramas de la investigación, en relación al TDAH en estudiantes y al área docente.

2. ANTECEDENTES

En la actualidad podemos encontrar progresos indiscutibles que han permitido estudiar diversos tipos de enfermedades y afecciones médicas con mayor profundidad, llegando a conocer sus causas, formas de prevención, curas o tratamientos, gracias al aumento y especialización de tecnología médica, a diferencia de la disponible hace 50 años atrás (Rivero O., Martínez L. 2011).

A su vez, los diagnósticos entregan un arsenal de posibilidades que permiten a las personas poder controlar sus síntomas y a vincularse positivamente en distintos ambientes sociales, siendo de suma importancia la complementación de los tratamientos médicos y diversas herramientas metodológicas que permitan un completo desarrollo en las personas como, por ejemplo, en el ambiente escolar.

Pero no siempre fue así, y es que, muchos trastornos hoy conocidos, fueron, en su momento, no visualizados de la misma manera, siendo causal de que muchos niños y niñas fuesen tratados de maneras distintivas, ya que difícilmente podían seguir las normativas establecidas en las nuevas instituciones educativas, instaladas en los años 60's y que, con la poca información que existía, era una puerta abierta a la discriminación y la segregación.

En la actualidad, gracias a los avances, tanto en materia médica como psicosocial, se han desarrollado ciertas acciones encargadas de vincular positivamente a la población con TDAH, traduciéndose en diversos decretos y múltiples estrategias metodológicas,

pretendiendo ser un apoyo no solo académico, sino también desde el ámbito socioemocional dentro de las instituciones educativas.

2.2 EL TRASTORNO POR DÉFICIT ATENCIONAL CON HIPERACTIVIDAD (TDAH) Y SUS PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS.

El Trastorno por Déficit Atencional con Hiperactividad (o más conocido por sus siglas TDAH) es un trastorno del neurodesarrollo que se presentaría en la etapa temprana y tendría ciertas dificultades para quien la padece, perdurando durante toda la vida. Sus síntomas más comunes son el déficit de atención, la impulsividad y la hiperactividad motriz o vocal (Fundación Adana, sf.)

Lo anterior se traduce en falta de persistencia en actividades que requieren la participación de procesos cognoscitivos y una tendencia a cambiar de una actividad a otra sin terminar ninguna, junto con una actividad desorganizada, mal regulada y excesiva (Andrade, 2017).

En la etapa de la infancia suelen ser descuidados e impulsivos, propensos a accidentes y plantean problemas de disciplina por saltarse las normas y no por ansias de desafiarlas. Aunque con frecuencia presentan comorbilidad con el trastorno oposicionista desafiante.

Estos síntomas afectan el funcionamiento cognitivo, académico, conductual, emocional y social. Mientras que, en la etapa adulta, el 70% de los NNA continúan presentando síntomas, manifestándose en: olvidos, mala memoria, pérdida de objetivos, retraso,

fracaso, bajo rendimiento académico, entre otros problemas distribuidos en distintos ámbitos de su vida (Andrade, 2017).

Según diversos estudios el TDAH a nivel global tendría una prevalencia de un 5% a un 10%, pero, sería una cifra no muy precisa, por la dificultad de identificar este trastorno, ya que su diversidad de síntomas dificultaría su correcto diagnóstico (J. Quintero & C. Castaño, 2014).

2.3. LA HISTORICIDAD DEL TDAH

2.3.1. HISTORICIDAD A NIVEL GLOBAL

El TDAH es un trastorno que comenzó a ser identificado con mayor frecuencia en el siglo XIX y donde sus principales características se enfocaban en conductas disruptivas que se contraponían a las conductas normativas que niñas y niños debían tener. Algunos autores, mucho antes de este siglo, ya tenían sus primeras y propias ideas sobre este trastorno, como en el caso de Sir Alexander Crichton (1763-1856) un médico escocés, quien en el año 1798 describió a quien padecería un Trastorno Atencional de tipo inatento tendría algún tipo de retraso en la evolución (Palmer ED & Finger S., 2001).

Posteriormente, en 1902, Sir George Still, tras una investigación con 43 niños que padecían conductas disruptivas como “un defecto mayor del control moral” de su comportamiento. Pese a que no existiría ninguna evidencia que indique que se trataban de niños con TDAH, se sospecharía que probablemente solían ser niños con este trastorno. (J. Quintero & C. Castaño, 2014)

A la primera mitad del siglo XX, el nombre del trastorno sería “Disfunción cerebral mínima” o “Síndrome del Niño con Daño Cerebral” (J. Quintero & C. Castaño, 2014)

Actualmente, su definición se centra en un marco de trastorno del neurodesarrollo y es caracterizado por el DSM-5 como:

“un patrón de comportamiento y de funcionamiento cognitivo, que, presentándose en diferentes escenarios de la vida del paciente, provocaría dificultades en su funcionamiento cognitivo, educacional y/o laboral. La manifestación es evolutiva, de inicio en la infancia, aunque la disfunción asociada a los síntomas podría aparecer más tarde. (J. Quintero & C. Castaño, 2014, p. 601)

2.3.2 HISTORICIDAD EN CHILE: MEDICACIÓN EXCESIVA Y DISCRIMINACIÓN

En los años 90, se estableció en Chile un fenómeno que se caracterizaba por la excesiva cantidad de medicación respecto a NNA que padecían déficit atencional con o sin hiperactividad. Según información recopilada por el Diario La Tercera, del año 2011, padecer de este trastorno era abrir puertas a la estigmatización, ya sea por catalogar a NNA como “niños problema” así como propagar la alerta de parte de los especialistas hacia madres y padres por el futuro que enfrentarían sus hijos, siendo algunas de las consecuencias: que hasta un 80% de los niños podía permanecer con el trastorno, que un 30% repetía de curso y que el 24% tenía riesgo de caer en el alcoholismo (La Tercera, 2011). Fue desde aquí, que el Ritalín fue la solución para todos aquellos infantes que eran molestos e inquietos en las escuelas.

El ritalín o ritalina es un medicamento que tiene como principio activo el Clorhidrato de Metilfenidato, un estimulante del sistema nervioso central, indicado para el tratamiento de déficit de atención e hiperactividad, también llamado de TDAH, en niños y adultos; y de la narcolepsia. Este medicamento es semejante a una anfetamina, ya que actúa estimulando las actividades mentales y puede causar varios efectos secundarios peligrosos para quien lo toma sin indicación, como aumento de la presión, palpitaciones, alucinaciones o dependencia química, por ejemplo (Ramírez G. 2023).

Su origen se remonta hacia la Guerra Fría en Estados Unidos, siendo el año 1960 el año donde miles de niñas y niños se sometieron a este medicamento para **adaptarse al nuevo sistema educacional del país**. Sus componentes tenían la capacidad de estimular la concentración y reducir la impulsividad siendo una de las principales cualidades para encajaban dentro de la **transformación durante la década de 1960 del sistema escolar en EE.UU.**, que quería competir con la Unión Soviética en el contexto de la Guerra Fría, le señaló a la BBC el historiador Matthew Smith, de la Universidad de Strathclyde (Escocia) y autor del libro "*Hiperactivos, la controversial historia del ADHD*". (BBC, 2016).

Según la Junta Internacional de Fiscalización de Estupefacientes, dependiente de la ONU, la publicidad de las farmacéuticas hizo su parte y apuntó directamente a los médicos para que tuvieran el medicamento en cuenta en ese país. Había establecimientos educacionales donde un 15% de sus alumnos estaba a disposición de la pastilla, mientras la prevalencia internacional bordea el 5% (La Tercera, 2011).

El problema se presentó cuando poco a poco los especialistas comenzaron a maldiagnosticar en cantidades excesivas a los NNA con el TDAH y a administrarles altas dosis de este medicamento. Además, se generó una dependencia hacia el fármaco de

manera que los NNA lo consumían para cualquier actividad donde consideraban que requerían extrema atención, como sucedía en las clases. Muchos especialistas advirtieron que los colegios no tenían tolerancia con estos "niños problema" y eran los primeros en llamar a los apoderados cuando no querían lidiar con ellos, en vez de proponer estrategias multidisciplinarias a largo plazo (La Tercera, 2011).

Por otra parte, al no existir normativas que pretendan incluir a estudiantes con dicho trastorno, especialmente en los casos donde estos tenían bajas calificaciones o comportamientos desafiantes, no eran aceptados en las escuelas, de manera que se provocaba una discriminación y segregación, perpetuando las dificultades ya sea académicas de las y los estudiantes, así como también perjudicándolos psicológicamente junto a sus familias que eran fuertemente rechazadas. A su vez, todos aquellos estudiantes quienes padecían TDAH debían consumir **obligatoriamente** sus medicamentos para permanecer en los establecimientos, aun así, estos repercutieran negativamente en su salud física y mental.

2.4. TDAH EN EL CHILE ACTUAL

2.4.1 LA LEGISLACIÓN DEL TDAH EN LAS ESCUELAS CHILENAS

Es entonces que, bajo esta problemática, en Chile, se han tomado diversas medidas para detener la discriminación hacia estudiantes con TDAH y otros trastornos que generen Necesidades Educativas Especiales, de manera que se vinculen positivamente en su entorno escolar. Un ejemplo de ello es la Ley General de Educación N° 20.370/2009, que indica, específicamente en su artículo tercero, que *"la educación debe propender a*

asegurar que todos los alumnos y alumnas, independientemente de sus condiciones y circunstancias, alcancen los objetivos generales y los estándares de aprendizaje que se definan en la forma que establezca la ley” y, a su vez, señalaría en su artículo 10 que todas y todos aquellos quienes posean necesidades educativas especiales tienen derecho a ser respetados y que la educación sea garantizada tal como a cualquier otro u otra estudiante (MINEDUC, 2015)

Bajo esta misma temática, la ley 20.854 de la Inclusión escolar, que, además de ponerle fin al fin de lucro en la educación en Chile, pretende que todas y todos los estudiantes sean partícipes de cualquier establecimiento educativo, incentivando a la inclusión y a la integración de todas y todos los niños que formen parte de la sociedad a cualquier institución educativa que desee, sin que esto sea motivo de discriminación o menoscabo (Ley 20.854, 2015).

A su vez, la ley 21.164, también llamada Ley Ritalín, del año 2019, prohíbe a las escuelas obligar a estudiantes a consumir este medicamento para permanecer en los establecimientos educacionales.

Dicha ley fue impulsada gracias a la historicidad del daño que provoca el Ritalín en niños y niñas en su etapa de infancia y adolescencia, además de investigaciones realizadas por la Organización Mundial de la Salud (OMS) quienes en su “Guía de intervención para los trastornos mentales, neurológicos y por uso de sustancias en el nivel de atención de la salud no especializada”, detallan que el Metilfenidato no debe ser suministrado a niños menores de 6 años de edad y que no es recomendable su utilización tanto en niños como en adolescentes (González Ron & Cia, 2019)

A partir de aquí es que el Ministerio de Educación ha incentivado la creación de otros decretos y subsidios destinados a beneficiar a las escuelas que involucren en sus instalaciones a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NNE).

Uno de esos beneficios es el Programa de Integración Escolar (PIE) que permite a los colegios subvencionados una subvención extra, especial, que permite integrar una serie de metodologías para incorporar profesionales idóneos y adquirir materiales pedagógicos especializados, para atender mejor a las necesidades especiales que presenten los NNA de los establecimientos (Superintendencia de Educación, 2023).

Por otra parte, para aquellos colegios que no dispongan de un PIE, se debe acoger a los criterios y orientaciones indicados en el Decreto 83 quien faculta a los colegios a disponer de creatividad y autonomía en la búsqueda de respuestas educativas diversas, flexibles y enriquecedoras, que ofrezcan espacios de participación, aprendizaje y desarrollo integral para todas las y los estudiantes (Ayuda Mineduc, 2023) Cabe señalar que en el momento de enseñar y aprender “no hay una sola estrategia posible así como tampoco hay alumnos ni docentes iguales, cada uno tiene sus propias características y las prácticas docentes deberán responder también al principio de heterogeneidad, de diversidad y de individualidad”. (Mineduc, 2011, p.49).

2.4.2 OTROS APORTES ESTATALES: GUÍAS DE APOYO Y ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA ESTUDIANTES CON TDAH

El Gobierno de Chile, a través de sus páginas web del Ministerio de Educación (MINEDUC), propone material destinado a docentes y actores educativos, de manera

que, además de guiar metodológicamente, sirva como material de aprendizaje colectivo acerca del TDAH u otros trastornos.

Dentro de estos apoyos, encontramos la guía de Déficit Atencional, la cual menciona que es necesario considerar la influencia que tiene el contexto en el cual el estudiante participa a diario, puesto que su comportamiento será el resultado de la interacción entre las características personales y las oportunidades que el ambiente le ofrece para participar en las actividades propias de la vida cotidiana. (Mineduc, 2009, p.32).

Además, propone que se abarquen a todas las y los estudiantes del aula tomando las siguientes consideraciones:

- a. Organización del trabajo en el aula: Clima social, resolución de conflictos, relaciones interpersonales, relación del niño o niña con sus pares, espacios físicos y recursos materiales.
- b. Cuidado y fortalecimiento de autoestima: Respetar la privacidad de los resultados de las evaluaciones, respetarlos y no etiquetarlos, explicar al niño o niña que sus dificultades son de concentración y es normal, evitar los llamados de atención en público, identificar, reconocer y validar sus intereses y fortalezas para ayudarle a orientarlas hacia fines pedagógicos.
- c. Avances a través de la persistencia: Orientar de manera explícita la atención del niño o niña hacia el problema o tarea que se le plantea, ayudarle a descubrir, seleccionar, organizar y sistematizar la información relevante, entregarle las instrucciones en forma parcelada, marcar de

alguna forma los pasos de la tarea, establecer rutinas de trabajo claras y poner especial atención a las actividades con tiempo límite.

- d. Propuestas en relación a actividades concretas dentro del aula, considerar la posibilidad y un espacio amplio, para las necesidades de movimiento, organizar las actividades considerando los diferentes estilos de aprendizaje y permitiendo cierta flexibilidad en la manera de trabajar, aprovechar al máximo la capacidad de juego, comunicación constante con el estudiante a través del diálogo reflexivo y acogedor. (MINEDUC, 2009, p.40)

Igualmente, el documento indica que, por sobre todo lo expuesto, el docente debe centrarse en el desarrollo de actitudes, habilidades prosociales, hábitos y motivación por la tarea, sin poner atención a conductas que difícilmente va a controlar en el corto plazo (mover las piernas, dar algunas vueltas por la sala, ir al baño más veces que lo esperado, pedir aprobación constante de la profesora, etc.). Si todos los niños y niñas requieren de refuerzo, motivaciones especiales y un vínculo positivo con el docente, estos niños y niñas lo requieren aún más.” (MINEDUC, 2009, p.41)

2.5. LAS PROBLEMÁTICAS DEL TDAH EN LAS ESCUELAS CHILENAS

El Trastorno por déficit de atención e hiperactividad TDAH es uno de los trastornos con mayor influencia en las escuelas y ha sido un tema controversial en Chile desde los años 90, ya sea por la administración desmesurada de medicamentos, tales como el Ritalín,

así como la discriminación hacia estos estudiantes por parte de distintos actores educativos a causa de sus comportamientos disruptivos. Actualmente, la creación de decretos y las nuevas propuestas metodológicas para abordar los distintos trastornos, han permitido la modificación de ciertos repertorios de acción, siendo de suma importancia la incorporación de todos los actores quienes forman parte de la vida del estudiante con TDAH, incluidos los y las docentes.

El TDAH se identifica como una alteración neurobiológica caracterizada por un déficit de atención, hiperactividad e impulsividad. Según la OMS, este trastorno afecta en promedio entre un 2% y 5 % de la población infantil a nivel mundial. En Chile, si bien se señala que entre el 4% y el 5% de los niños presenta TDHA, según una Moción de la Cámara de Diputados, en realidad alcanzaría al 17% (Cámara de Diputados de Chile, 2018).

Asimismo, el trastorno se divide en tres subtipos:

I. Predominante inatento: Quien manifiesta falta de atención

II. Predominante hiperactivo/impulsivo: Cuyo comportamiento se caracteriza por no poder mantenerse por mucho tiempo quieto y reaccionando de formas violentas e impulsivas, ya sea por medio de juegos o disgustos

III. Combinado: Es una mezcla entre inatención e hiperactividad/impulsividad

Es imperativo contar con un diagnóstico, debido a que el trastorno se puede manifestar antes de los siete años, por lo que resulta de suma importancia que

sean intervenidos a tiempo, ya que, de no ser así, puede provocar mayores consecuencias a su aprendizaje. Dicho diagnóstico es necesario si se presentan indicios de interferencia visible con el desarrollo social, académico, ocupacional o recreativo de los y las infantes (Álava S, 2018).

2.5.1. PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

Dentro de las dificultades, destaca el mal rendimiento académico siendo inferior a la norma y se manifiesta en un impedimento en la realización de actividades que tengan relación a escritura, comprensión lectora, cálculo y matemática (Mena B.2017).

En las dificultades de lecto-escritura data una comprensión lectora deficiente, lectura lenta, precipitada, déficit caligráfico y escritura desorganizada con un alto número de faltas ortográficas, ya que generalmente memorizan todo y les cuesta tener un orden ortográfico (Mena B. 2017). Por otra parte, dentro de las dificultades en las matemáticas, se encuentra una baja comprensión de los ejercicios, donde el estudiante lee de forma impulsiva o no presta atención durante la lectura, evitando el análisis de lo que se le pide; errores por descuido a la hora de aplicar simbologías, dificultad para resolver problemas matemáticos, faltando una organización en trabajos más importantes que requieran un conocimiento previo (Mena B. 2017).

Si bien es cierto, el Ministerio de Educación reconoce que el TDAH podría generar necesidades especiales, en Chile, se permite su participación en instituciones educativas regulares y solo en el caso de que posea otras características que afecten su aprendizaje es que se deriva a escuelas especializadas (Ayuda Mineduc, s.f). A tales dificultades se

les denomina Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL) y para acceder a ellas se debe realizar un diagnóstico integral junto a fonoaudiología, de acuerdo con lo que establece el decreto 170. Generalmente se diagnostica desde los 3 a 5 años, aunque en otros casos, puede ser antes (Ayuda Mineduc, s.f). Estas escuelas especiales son para estudiantes que presenten diversas discapacidades tales como: discapacidad Intelectual, visual, auditiva, motora, múltiple, trastornos del espectro Autista (TEA) y disfasia severa (Ayuda Mineduc, s.f).

Estas escuelas sirven para el desarrollo de niños y niñas acompañado de un refuerzo en el área de la comunicación fortaleciendo su independencia y autonomía, brindando herramientas para desenvolverse desde la infancia y luego, en su transición a su vida adulta (Ayuda Mineduc, s.f).

2.5.2. TRATAMIENTOS

De acuerdo con la Tesis Doctoral de Silvia Álava, titulada “Relación entre diagnóstico de TDAH y los procesos intelectuales y atencionales en muestra clínica: comparación entre TDAH y Trastorno de Aprendizaje”, el o los tratamientos, se deben abordar de forma multidisciplinaria, abarcando el ámbito farmacológico, psicoterapéutico y psicopedagógico y su plan de acción debe incluir a todos los actores que intervienen (alumno, padres, profesor, escuela, entre otros). De esta manera, se podrán controlar tanto los síntomas como mejorar su conducta (Álava S. 2018).

Si bien es cierto, no existe una información fehaciente en relación a la cantidad de estudiantes que poseen tratamientos a nivel nacional, hay estudios que indican que en

Latinoamérica existirían aproximadamente 36 millones de personas con TDAH, pero menos de un cuarto de esta cantidad estaría recibiendo tratamiento (Camus et al., 2022). De aquellos, el 23% recibiría ayuda de tipo pedagógico psicosocial y solo el 7% tendría tratamiento medicamentado para su diagnóstico (Camus et al, 2022).

Estos tratamientos podrían ser de tres tipos:

a. Tratamiento farmacológico: Los cuales solo se recomiendan para ciertos síntomas que estimulen a la concentración/relajación y sólo se recomendarían para controlar sintomatologías por lo que es necesario emplear otros métodos para que aprenda a resolver y entender su entorno (Álava S. 2018).

b. Tratamiento psicológico: Este tratamiento permite, además de la reducción de medicamentos, mejorar las conductas de los NNA con TDAH. Esto se hace con diversas técnicas cognitivo-conductuales, siendo una buena herramienta para el ámbito escolar ya que disminuyen las conductas disruptivas, mejora el rendimiento académico, tienen mayor capacidad de autocontrol y desarrollan su competencia social (Álava S. 2018) Estas herramientas pueden ser utilizadas tanto en los NNA con TDAH, como en un equipo de trabajo conjunto a sus familias y escuelas.

c. Tratamiento Combinado: Finalmente, para el tratamiento combinado, se emplea medicación y apoyo psicológico, siendo un aporte en la manera que mejora las conductas disruptivas, enfrenta síntomas específicos y apoya al funcionamiento familiar (Álava S, 2018).

2.5.3. DIFERENCIAS EN SINTOMATOLOGÍA ENTRE NIÑAS Y NIÑOS

El TDAH al ser un trastorno neurobiológico, suele presentar diferencias entre niños y niñas, donde ciertos síntomas suelen tener cierta prevalencia entre unos a otros, manifestándose dentro de las salas de clase y en los ambientes donde se desenvuelven diariamente.

Dentro de las características en niñas con TDAH encontramos, en mayor medida, la inatención, dificultades cognitivas o ansiedad, condicionándolas, en muchas ocasiones, a ser calladas y tranquilas dentro de la sala de clases, acción que las propiciaría a ser ignoradas por las y los docentes y, a su vez, resulte más difícil diagnosticarlas con TDAH (Camus, et al., 2022). Asimismo, al presentar problemas para seguir instrucciones, se estresan con mayor facilidad; emociones que repercutirían en su etapa adulta, pudiendo padecer de ansiedad y depresión (Camus et al., 2022).

Por otra parte, los niños presentan mayores problemas en su conducta, tales como la agresividad y/o impulsividad. Estas dinámicas darían lugar a la exclusión de ciertas actividades, a ser tachados como un problema y, por consiguiente, podrían provocar en los jóvenes emociones negativas, afectando su autoestima y la relación que tienen con su entorno.

2.6. HERRAMIENTAS PARA ABORDAR EL TDAH DESDE LA DOCENCIA

2.6.1. REFORMA EDUCACIONAL Y DECRETOS DE INCLUSIÓN

En Chile, se han implementado diversos decretos y reformas de manera que la inclusión sea un tema cada vez más visible y tratado dentro del contexto educativo, otorgándole a las y los docentes una importante responsabilidad.

Según la ley de Inclusión Escolar establecida en la Reforma Educacional del año 2015, los colegios educacionales subvencionados por el Estado, tienen la imposibilidad de escoger a las y los alumnos; acción que permitió que madres, padres y apoderados debiesen postular a sus estudiantes a través del Sistema de Admisión Escolar, recurso que selecciona de forma automática las vacantes según disponibilidad en sus registros (Camus et al., 2022). Esta normativa buscaba disminuir y evitar la discriminación y segregación de ciertos estudiantes cuyo perfil no se ajustaba institucionalmente, ya sea por bajas calificaciones, comportamientos fuera de las normas escolares, entre otras causales, lo cual facilitó la incorporación de NNA con necesidades especiales, entre ellos, incluidos aquellos con TDAH (Camus et al., 2022).

Desde aquí, existiría una mayor necesidad de integración eficaz para aquellos casos especiales, quienes necesitarían de mayores herramientas para vincularse exitosamente con su entorno y aprendizajes, a diferencia de aquellos NNA que no padecen TDAH, por lo que algunos autores plantean que las ideologías del profesorado intervienen negativamente y se convierten en un obstáculo (Camus et al. 2022), contribuyendo así a continuar con la segregación.

Bajo esta misma línea, la implementación de los decretos 83 y 170 permitieron que las y los docentes tengan libertad en la implementación de estrategias metodológicas que abarquen a cada uno de los estudiantes de la clase (Decreto 83), como así, disponer de un recurso específico para ayudar a aquellos estudiantes con algunas dificultades en su aprendizaje transitorias a través de un Programa de integración escolar, más conocido por sus siglas PIE (Decreto 170).

Asimismo, existe una tercera opción, llamada “Grupos Diferenciales” que son una alternativa para apoyar a estudiantes que presentan dificultades en su aprendizaje no asociadas a discapacidad según lo establece el Decreto 291/99, sin embargo, en la actualidad existen muy pocos, ya que los establecimientos educacionales han privilegiado educar a estos estudiantes a través de la estrategia PIE (Ayuda Mineduc, s.f).

2.6.2. EL DOCENTE COMO APOYO PRIMORDIAL

Debido a la complejidad del TDAH, los docentes tienen una labor importante en el desarrollo educativo y social de aquellos estudiantes que padecen (o no) este trastorno, por lo que es necesario que esta figura de guía tenga las herramientas necesarias para desarrollar dicha acción. Según Vygotsky durante el proceso de alfabetización de los niños con TDAH no se debería provocar, a causa de la falta de estímulos, una intensificación del trastorno (Vygotsky, 1996).

A su vez, se les debe dotar de ambientes agradables, por lo que la personalidad del docente y el entorno donde se desenvuelva resulta ser un determinante importante en cuanto a los tiempos del desarrollo del NNA:

“El niño desarrolla la inteligencia por su capacidad para interactuar con el medio ambiente en que vive, su desarrollo intelectual ocurre gradualmente, y puede ser lento o rápido según el intercambio establecido con el medio ambiente en el que se inserta” (PIAGET, 1978, p. 29).

Este buen trato, espacios idóneos y adecuadas estrategias metodológicas, facilitan las interacciones con sus estudiantes, transmitiéndoles seguridad y confianza. Todo esto se lograría con un correcto conocimiento de lo que es su trastorno y de cómo abordarlo de manera que el estudiante sea incluido, comprendido y vinculado dentro del aula (Gugel, 2022).

2.6.3. CONTROVERSIAS SOBRE EL CONOCIMIENTO DEL TDAH EN EL PROFESORADO DE ESCUELAS PÚBLICAS A NIVEL NACIONAL

Si bien es cierto, en la actualidad, existe múltiple información relacionada a técnicas y métodos para apoyar a NNA con TDAH en las escuelas y material bibliográfico que indicaría la importancia de los docentes en el proceso formativo de los estudiantes, según una Investigación realizada por estudiantes de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, profesores de diferentes regiones del país tendrían un escaso e insuficiente conocimiento del Trastorno con Déficit Atencional con Hiperactividad lo que no los prepara totalmente para intervenir (Camus et al., 2022).

Esta escasez de conocimiento se concentraría mayoritariamente en el diagnóstico e identificación de las y los estudiantes con TDAH junto a las diferencias sintomáticas entre niñas y niños con dicho trastorno, agregando que son las experiencias que se viven en las salas de clase lo que les ha permitido “conocer” sobre ese trastorno y es así, bajo esta misma dinámica, que han creado estrategias para abordar las necesidades o problemáticas que pudiesen enfrentar (Camus et al., 2022).

Es así que una incorrecta implementación de estrategias metodológicas hacia estudiantes con TDAH puede ser un factor de diversas problemáticas a nivel comunitario, llevando a estos estudiantes a padecer mayores afecciones de las que ya su trastorno les genera, aumentando casos de bullying, fracaso escolar, aumento de ansiedad, de comportamientos disruptivos en las clases, entre otras. Además, es una problemática que no sólo trae consecuencias en la etapa escolar, sino que es para toda la vida, pudiendo ocasionar en la etapa adulta problemas de baja autoestima, depresión y ansiedad (Lavarone, 2021).

Es por eso, que conocer este trastorno en una etapa temprana y saber manejarlo dentro del contexto escolar, donde los NNA se insertan durante toda su infancia, es fundamental para que en un futuro se desenvuelvan exitosamente en la sociedad.

2.7. SUGERENCIAS DE ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA EL APOYO A ESTUDIANTES CON TDAH

2.7.1. MINEDUC

En relación a la misma temática, el Ministerio de Educación a través de su página web, dispone de material para educar y orientar a docentes en relación a estrategias metodológicas para utilizar, tanto en niños con TDA con hiperactividad como aquellos que no son hiperactivos.

Entre sus estrategias menciona que el colegio debe, primeramente, disponer en un Proyecto Educativo de inclusión para niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE) ya que esto supone una orientación interna sobre las habilidades que debiesen tener

todos los actores educativos, incluyendo directivos. Esto permitirá crear mejoramientos y programas específicos destinados a una mejor vinculación y enseñanza para aquellos que aprenden de forma diferente (Mineduc, 2009).

Igualmente, indica que deben crearse relaciones socio afectivas ya que de esta manera el vínculo es más fuerte y significativo para las y los estudiantes con su entorno, incluyendo también a la familia en todo el proceso (Mineduc, 2009).

Algunas de las recomendaciones que Mineduc (2009) comparte son:

- Realizar actividades estimulantes, de manera que no se desconcentren fácilmente
- Estimular al NNA para que cumpla su objetivo
- Dar instrucciones claras a las actividades y en lo posible, a través de etapas
- Mostrarle cada vez que cumpla sus objetivos, de manera que sepa lo que hizo y el resultado de su esfuerzo
- Motivar de forma constante

Por otra parte, se debe tener especial cuidado en su autoestima y en fortalecerlo. Algunas actitudes que disminuyen su autoestima es criticarles y auto exigirles, entendiendo que no son actitudes que ellos puedan manejar con mayor facilidad como alguien quien no padece TDA o TDAH y no modificaran su conducta, por lo que hay que ser paciente y no tomarse las situaciones difíciles o disruptivas como ataques personales, sino más bien entender que estas actitudes se manifiestan como un método para controlar sus impulsos (Mineduc, 2009).

También menciona que se debe respetar la privacidad en diversas evaluaciones que pudiesen tener con especialistas, validándole, explicándole sus debilidades de forma positiva y asertiva, motivándole a través de sus fortalezas.

En el área pedagógica, es indispensable que los docentes implementen estrategias de apoyo desde los primeros años, evitando así “vacíos” en su aprendizaje. (Mineduc, 2009). Esto se logra mediante las siguientes propuestas:

- Ayudarles a retener información a través de instrucciones claras y explícitas
- Realizar triadas entre profesor, especialistas y la familia, de manera que todo el conjunto trabaje en equipo
- Desarrollar sus habilidades sociales
- Ayudar a que organicen información
- Aplicar ayudas didácticas y precisas en sus actividades (utilizar colores, formas e imágenes para una mayor comprensión y atención)
- Establecer rutinas diarias
- Crear tiempos límite, entendiendo que su capacidad de concentración es baja.
- Orientar a través de hábitos de estudio

Finalmente, algunas sugerencias para apoyar en el entorno donde se insertan los NNA con TDA y TDAH en la sala de clases son el crear espacios de movimiento, de manera que ellos puedan tener libertades que necesitan; darles flexibilidad en la forma que trabajan y también, utilizar el recurso de juego las veces que sean necesarias. (Mineduc, 2009)

2.7.2 OTRAS RECOMENDACIONES

Según la psicopedagoga Beatriz Mena, existirían ciertas acciones que repercutirían negativa y positivamente en NNA con TDAH en las escuelas y de alguna manera, podrían agravar la situación de base (Mena B. 2017). Es por esto, que la figura del docente es fundamental en el proceso de aprendizaje de las y los estudiantes con TDAH puesto que, sin su ayuda, motivación y orientación, se ven dificultados en su desarrollo.

La autora menciona que las y los niños predominantemente inatentos tienden a desconectarse fácilmente de su entorno, por lo que la resolución de tareas es sumamente difícil para ellas/os obteniendo bajas calificaciones y siendo ignorados en las salas de clase. Por otra parte, las y los niños que son predominantemente hiperactivos-convulsivos, reciben demasiados retos o rechazo de parte de la comunidad educativa y también de sus familias, por lo cual también se quedarían atrás (Mena B. 2017).

Es por esto que algunas metodologías que propone para trabajar el autocontrol en ambos tipos de estudiantes (inatentos e hiperactivos-convulsivos) son:

- Disponer de ambientes estructurados, donde exista un orden de los asientos y de todos los componentes de una sala de clases.
- Rutinas, ya que estas ayudan a las y los niños con TDAH a la repetición de patrones, fortaleciendo su capacidad de adecuación al entorno.
- Motivar constantemente a los estudiantes, de manera que no se sientan diferentes, ignorados o rechazados.

Por otra parte, invita a que las y los docentes NO utilicen los castigos, ya que si bien es cierto esto suele ser funcional (aunque no la mejor opción) para niños sin este trastorno, difícilmente va a funcionar con aquellos que padecen TDAH, porque su capacidad de autocontrolarse no es la misma y, en momentos de tensión, enfrentarán sus problemas de formas abruptas e impensadas (Mena B. 2017).

Otras de las estrategias metodológicas para aplicar en las clases son:

- Ser didácticos en cuanto al material a entregar ya que lo aburrido da paso a la desconcentración.
- No hacer clases tan largas. Se deben dar descansos por la baja capacidad de concentración de los NNA con TDAH.
- Supervisarlos constantemente ya que al no poseer autocontrol se dispersan fácilmente.
- Realizar tutorías de al menos 10 minutos
- Establecer normas y límites, anteponiendo el respeto.
- Sentarlos cerca del profesor, de manera que estén cerca del apoyo más importante de la sala de clases, sin distractores como cuadros, ventanas, juegos o imágenes.

Asimismo, como método para que las y los estudiantes con TDAH sigan instrucciones, propone que las y los docentes sean claros y den mensajes de forma simple. También que hagan contacto visual, tengan proximidad física, elogien y alienten a todos sus estudiantes y utilicen un lenguaje positivo (Mena B. 2017)

Por último, la autora expresa que es de suma importancia que las y los docentes se mantengan informados sobre el TDAH (Mena B. 2017) ya que de esta manera los eventos conflictivos se manejen de manera más sanas y así, otorgan una mejor enseñanza y desarrollo para todos los estudiantes.

3. CAPÍTULO I: PROBLEMATIZACIÓN Y PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

3.1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA ESCUELA CAMBRIDGE SCHOOL Y ALGUNAS PAUTAS DE ABORDAJE DEL TDAH

Para finalizar nuestra problemática, consideramos pertinente contextualizar, a grandes rasgos, el lugar donde se encuentra nuestro objeto de estudio, de manera que comprendamos cuales son las posibilidades en la implementación de estrategias metodológicas destinadas a NNA con TDAH, en comparación a otras entidades educacionales.

La escuela Cambridge College (o también llamada Cambridge School) es una escuela Particular ubicada en la región Metropolitana de Santiago, específicamente en la comuna de Providencia. Cuenta con un total de 153 estudiantes, los cuales están distribuidos en cursos de primero básico a primero medio, por lo que cada curso no sobrepasa los 15 alumnos por sala.

Dispone de representante legal, gerencia, dirección, equipo docente, UTP, equipo de convivencia escolar e inspectoría y su proyecto educativo, según su página web:

“se caracteriza por (...) desarrollar capacidades cognitivas, deportivas y artística, atendiendo a la diversidad, proporcionando un servicio educacional de calidad a alumnos de un segmento social del sector, con familias comprometidas y participativas” (Cambridge School, 2022).

Como metodología de intervención, los estudiantes con TDAH son tratados de forma articulada con los especialistas particulares de los estudiantes, de manera que, en la escuela, se les otorgue una eficaz vinculación con su entorno y en el caso de que las y los docentes visualicen comportamientos que afecten al correcto funcionamiento dentro del aula, estos orientan a las familias y se solicita intervención externa, de manera que el colegio pueda, con un diagnóstico tratado, facilitar espacios de apoyo. Desde aquí, el apoyo docente es fundamental, tanto en el trato, como en la identificación de ciertos síntomas. Por otra parte, los equipos multidisciplinares que componen Convivencia Escolar se encargan de realizar talleres orientados a las buenas relaciones escolares y a promover la empatía entre estudiantes y profesorado.

Por último, la escuela Cambridge College no cuenta con equipo PIE al ser escuela particular, por lo que los problemas de aprendizaje son intervenidos con profesionales educativos diferenciales, pero, de igual manera, el profesorado debe buscar alternativas y estrategias metodológicas para aplicar a toda la clase tal como lo indica el Decreto 83.

3.2. JUSTIFICACIÓN Y PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

Además de la variada información acerca de la problemática del TDAH como trastorno, el papel fundamental del docente y, al mismo tiempo, la importancia del

acompañamiento de las y los estudiantes con TDAH desde su edad inicial en las escuelas, es de suma importancia que, como futuras profesionales del Trabajo Social, conozcamos las estrategias metodológicas que utilizan las y los docentes de la escuela Cambridge College para el apoyo hacia este grupo estudiantil, como una forma de involucrarnos asertivamente en las problemáticas educativas que se manifiestan en el alumnado, entendiendo que nuestro quehacer tiene el objetivo y el deber de generar cambios en los entornos donde nos insertamos, trascendiendo del papel asistencialista a uno donde se promuevan las transformaciones, posicionándonos como colaboradores que se involucren y generen diversas propuestas vinculativas que logren, en un primer lugar, identificar las dificultades que muchas veces son minuciosas pero con un fuerte impacto que experimentan, en este caso, la variedad de estudiantes en una escuela, como lo sería aquellos/as estudiantes con TDAH junto a las y los docentes, y por consiguiente, proponer diversas estrategias que promuevan el bien común y conduzcan a una mejor calidad en la Educación.

Asimismo, entendiendo la libertad de metodologías que manifiesta la ley respecto a la integración de todos/as los/as estudiantes, incluidos/as aquellos/as con distintos trastornos, es importante considerar el contexto como escuela particular y las diversas experiencias personales del profesorado en su ejercicio profesional, permitiendo la reflexión crítica desde una mirada sistemática y no solo en el trabajo manifestado desde los colegios, sino también en las políticas públicas referentes a esta temática, con el fin de aportar al conocimiento e incentivar al mejoramiento de la calidad estudiantil para todas y todos, ya sea para las escuelas públicas o particulares, a través de la promoción del cambio y el desarrollo social: dos principales fundamentos del Trabajo Social.

Es entonces, bajo esta problemática, que resulta importante preguntarse, **¿Cuáles son las estrategias metodológicas utilizadas por docentes del colegio Cambridge School para apoyar a estudiantes de 1º y 2º básico con TDAH?**

3.3. OBJETIVOS

Objetivo General: Conocer las estrategias metodológicas utilizadas por docentes del colegio Cambridge School para apoyar a estudiantes de 1º y 2º básico con TDAH.

Objetivos Específicos:

1. Identificar las experiencias que han tenido las y los docentes, en relación al acompañamiento y/o acercamiento hacia estudiantes con TDAH a lo largo de su carrera profesional.
2. Caracterizar el conocimiento pedagógico que tienen las y los docentes acerca del TDAH.
3. Describir las estrategias metodológicas que utilizan las y los docentes, en sus distintas asignaturas y contextos, así como también las herramientas que tienen a disposición

4. CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

4.1 EL TRASTORNO DE DÉFICIT ATENCIONAL CON HIPERACTIVIDAD (TDAH) EN LA POBLACIÓN INFANTO-JUVENIL

4.1.1 DEFINICIÓN DEL TDAH

Según el artículo 40 del Decreto de Ley 170 (2019), el Trastorno de Déficit Atencional (TDA y/o TDAH), es un trastorno que se presenta antes de los 7 años del o la estudiante, caracterizándose por una evidente falta de atención, impulsividad y/o hiperactividad (Decreto 170, 2019). Estos comportamientos se verían reflejados en distintos ambientes donde se desenvuelven las y los estudiantes, siendo estos, el hogar, la escuela y cualquier otro ambiente o actividad social, contribuyendo a padecer de alteraciones que dificultan su rendimiento académico y social (Decreto 170, 2019).

Este trastorno se origina por factores neurobiológicos de procedencia genética, no siendo producidos por factores socioambientales, como la pobreza, condición de vida extrema ni tampoco a trastornos sensoriales, como trastorno de ansiedad u otros (Decreto 170, 2019), pero, pese a no ser parte de sus causas, son aquellos que influyen en el tiempo e intensidad del trastorno, entre otras características referentes al aprendizaje, sobre todo en su factor socio ambiental, por lo que resulta necesario el apoyo educativo (Decreto 170, 2019).

4.1.2 DIAGNÓSTICO Y TIPOLOGÍA

Realizar una correcta planificación (diagnóstico, tratamiento y metodologías óptimas) para niñas y niños con TDAH en el primer ciclo escolar es fundamental para que las y los estudiantes progresen positivamente en la escuela (Mineduc, 2009), mientras que, si no se toma consideración antes, sino que, hasta su segunda etapa escolar, las y los

estudiantes con este trastorno pueden tener mayores dificultades emocionales y pedagógicas, de manera que necesitarán mucho más apoyo (Mineduc, 2009).

Para diagnosticar el TDAH se debe tener en cuenta que existen principalmente tres síntomas o tipologías que se presentan, secuencialmente, en las y los niños con dicho trastorno, siendo estos: la impulsividad, hiperactividad e inatención, de los cuales diversas situaciones pueden provocar que su intensidad se vea alterada o moderada a lo largo del día, por lo que, sí se ven expuestos a baja estimulación, poca ayuda al realizar actividades, mantenerse en clases o a cualquier actividad que no sea planificada, desencadenará respuestas conflictivas (Díaz C. y María Victoria (2011), citando a Parellada M. (2009)).

Las características de estas tres tipologías son:

1.- Impulsividad: Se caracteriza por la impaciencia, intolerancia e irritabilidad a la hora de querer realizar diversas acciones o esperar resultados, no pudiendo autorregularse. Estas acciones, muchas veces son realizadas sin malas intenciones, pero, al ser incontrolables, pueden provocar arrepentimiento una vez que manifiestan acciones negativas frente a su expresión (Díaz C. y María Victoria (2011), citando a Parellada M. (2009)).

2.- Hiperactividad: Se manifiesta en la medida que las y los niños no pueden permanecer quietos, por lo que requieren movilizarse de forma constante y de forma ruidosa. Esta característica se destaca por la incapacidad de terminar actividades concretas,

comenzando otras nuevas, mostrando una desorganización a la hora de realizar sus tareas. Además, su forma de comunicarse de forma verbal resulta ser muy rápida y extensa (Díaz C. y María Victoria (2011), citando a Parellada M. (2009)).

3.- Inatención: Se destaca por la incapacidad de concentración por un tiempo continuado, de manera que las y los niños con TDAH se aburren con mayor facilidad en actividades poco llamativas o que no comprendan (Díaz C. y María Victoria (2011), citando a Parellada M. (2009)). A su vez, se les dificulta recordar información, seguir instrucciones y evitar distraerse, por lo que esto se transformaría en una de las razones del por qué no se organizan bien con sus tareas (Díaz C. y María Victoria (2011), citando a Parellada M. (2009)).

Asimismo, estos síntomas suelen tener distinta intensidad según la edad de las y los niños que padecen este trastorno. Por ejemplo, entre los 3 y 4 años, se manifiestan actitudes más hiperactivas; a los 5 y 7 años se refleja la inatención y, en la etapa adolescente se manifestaría, mayoritariamente, la impulsividad (Díaz C. y María Victoria (2011), citando a Parellada M. (2009)).

Para realizar un diagnóstico del TDAH, además de observar las tipologías, el profesional de salud debe tener consideración de: la edad de las y los niños para no confundir la inatención u otra característica con las propias de la edad; verificar que las actitudes sean repetidas más de un entorno, puesto que puede tener comportamientos de este tipo en un lugar concreto y debido a otras causas; no confundir algunos cuadros con el de otros síntomas, como bipolaridad y, asimismo, descartar si las actitudes que está presentando la o el niño son una respuesta emocional ante alguna vivencia personal y,

en definitiva, no son parte de un trastorno neurobiológico (Díaz C. y María Victoria (2011), citando a Parellada M. (2009)).

4.1.3 PREVALENCIA DE SÍNTOMAS DEL TDAH ENTRE NIÑAS Y NIÑOS

Según lo que se conoce hasta hoy, el TDAH se manifiesta con mayor frecuencia en niños, con una proporción de 4:1 (Mineduc, 2009), y los síntomas mayormente visibles en ellos son las conductas disruptivas, impulsivas e hiperactivas (Mineduc, 2009).

En las niñas se manifiestan signos de olvido e inatención, siendo menos visibles las conductas anteriormente nombradas, lo que las haría más difíciles de diagnosticar con TDAH (Mineduc, 2009). Sus rasgos más característicos son su personalidad callada, dificultad en seguir instrucciones verbales o escritas, retraso en la entrega de trabajos escolares y sentir ansiedad a la hora de realizar presentaciones o pruebas (Mineduc, 2009). Estos rasgos pueden llevar a la sobre exigencia por el hecho de sentir que no están haciendo las cosas bien o de la forma que “deberían” hacerlo (Mineduc, 2009).

Si bien es cierto, existe poca prevalencia de hiperactividad en las niñas, quienes manifiestan este rasgo tienden a no poder expresarse con claridad, no pueden estar tranquilas y sus acciones son “bulliciosas” en el entorno donde se encuentren (Mineduc 2009).

En los niños, al tener síntomas más visibles en relación a las niñas, tienden a tener mayor diagnóstico del trastorno.

4.2 PROCESOS DE INTEGRACIÓN DE NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES CON TRASTORNO DE DÉFICIT ATENCIONAL CON HIPERACTIVIDAD (TDAH) EN EL SISTEMA EDUCATIVO CHILENO.

4.2.1 HISTORICIDAD DEL TDAH EN CHILE

Entre los años 40 y 60, la educación especial estuvo muy vinculada a la perspectiva biomédica, intentando “curar” a las personas de sus “enfermedades”, provocando una segregación que los limitaba a participar solo en escuelas especiales o centros de discapacidad (MINEDUC, 2004)

Hacia la época de los 70, el Coordinador del Programa de Educación Especial de la Pontificia Universidad Católica de Chile, el doctor Luis Bravo Valdivieso, expuso un documento llamado “El fracaso Escolar Básico y sus Consecuencias en la Educación Salud y Economía”, provocando la realización de un Seminario de Educación Especial, la cual orientó a los profesionales sobre mejoras en relación a temáticas de inclusión educativa relacionada a la Educación Especial (Mineduc, 2004) A raíz de esto, es que se aprobó la “Comisión Nº 18”, quien determinaba una serie de planes y programas de estudio y creación de escuelas especiales públicas y privadas, pero que finalmente continuaba segregando a las y los estudiantes en instituciones netamente para quienes tenían diferencias de aprendizaje (Mineduc, 2004)

En 1978, con el informe de Warnock se expone la idea de que la educación debe tener la misma finalidad para todas las niñas y niños, independiente de sus problemas de desarrollo y aprendizaje, y es desde aquí que la educación comienza a entender que su

propósito (entendida generalmente) debe responder a las diversas necesidades que enfrentan las y los estudiantes, de manera que se logren los objetivos educativos (Mineduc, 2004). Es así, que la escuela comienza a cumplir un rol de apoyo, tanto en sus tratos como en la entrega de recursos, y no solo en pensar las diferencias como en trastornos modificables, sino que en ser una compañía en su proceso distintivo de aprender (Mineduc, 2004).

Es entonces que, a partir de aquí, se comienza una idea más inclusiva de la Educación Especial, repensando la separación entre la escuela general y aquellas escuelas especiales (Mineduc, 2004).

Asimismo, antes de los años 80, el TDAH a nivel global, no tenía un diagnóstico por lo cual, quienes lo padecían, serían mencionados como personas con “disfunción cerebral mínima” o con “reacción hiperkinética” Jerold J. Kreisman M.D. (2023).

A comienzos de los años 90, se inicia el proceso de la Reforma Educacional, cuyo propósito se inclina al logro de una educación con más equidad y calidad, a través de su modernización, integrando a todas y todos los NNA del país (Mineduc, 2004) Asimismo, las Naciones Unidas, UNICEF, UNESCO y OREALC-UNESCO, durante esta misma década, comenzaron a desarrollar diversas acciones que involucran la inclusión e integración dentro de los marcos educativos. Dichas acciones, han servido de base para la realización de planes que visualizan las temáticas inclusivas e igualitarias en el ámbito educativo a nivel mundial. (Mineduc, 2004)

Durante esta misma época, ocurre un hecho polémico (hasta el día de hoy) por el uso excesivo del medicamento Ritalín, o también llamado metilfenidato, psicoestimulante que se popularizó debido a su capacidad de “concentrar” a niños y niñas con TDAH, especialmente en ambientes educativos.

Este sobreconsumo se instala en Chile debido a su popularidad en EEUU, donde, a raíz de las competencias con la Unión Soviética, pretendían mantener a las y los estudiantes expectantes y sometidos al sistema escolar (Teletrece, 2019), al mismo tiempo de seguir visualizando las necesidades especiales como un tema médico a tratar.

En Chile, durante los años 90, también implementa en el sistema educativo el Programa de Integración Escolar (PIE), cuyo objetivo era ser una estrategia de apoyo a estudiantes que presentan necesidades educativas especiales, ya sea por una discapacidad o derivada de un Trastorno Específico del Lenguaje, otorgando ayuda humana y material (Mineduc, 2004).

Actualmente existen diversas leyes y decretos que pretenden vincular y escolarizar a estudiantes con TDAH de manera que su trastorno no sea un impedimento para su inclusión educativa, como, por ejemplo, con el consumo de medicamentos, siendo la Ley 21.164 (2019) una de ellas, quien modifica la Ley General de Educación,

“con el propósito de que no se condicione la incorporación, asistencia y permanencia en los establecimientos a los y las estudiantes a que consuman algún tipo de medicamento para tratar trastornos de conducta, tales como el trastorno por déficit atencional e hiperactividad.

La normativa incorpora a los principios que posee el sistema educativo chileno la posibilidad de integración de quienes tengan necesidades educativas especiales.

De esta forma, los establecimientos propiciarán iniciativas de apoyo biopsicosocial y de atención diferenciada, tanto en las actividades curriculares como extracurriculares, facilitando ambientes de aprendizaje que permitan atender las necesidades educativas especiales y, de este modo, promover el desarrollo de habilidades emocionales y sociales.

En caso de que un(a) estudiante esté bajo prescripción médica, el establecimiento deberá otorgar todos los apoyos necesarios para asegurar su plena inclusión.”

(Ley nº 21164, 2019)

A su vez, el Ministerio de Educación, por medio de sus páginas web, dispone de guías específicas que cumplen el objetivo de educar a actores educativos, en relación a este trastorno.

4.2.2 NORMATIVAS DE INCLUSIÓN

Dentro de las normativas chilenas para la inclusión de NNA con TDAH se encuentran:

a. El Decreto 170 (2009) que:

“... regula los requisitos, los instrumentos, las pruebas diagnósticas y el perfil de los y las profesionales competentes que deberán aplicarlas a fin de identificar a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales y por los que se podrá impetrar el beneficio de la subvención del Estado para la educación especial, de

conformidad al Decreto con Fuerza de Ley N° 2, de 1998, del Ministerio de Educación” (Decreto 170, 2009)

Además, especifica y entiende que las Necesidades Educativas Especiales (NEE) incluyen a todas y todos aquellos NNA quienes precisan ayuda adicional, que contribuya a su desarrollo educativo, ya sea aquellas NNE de carácter permanente como aquellas NEE transitorias, incluyendo en este último al TDAH. Esto se medirá de acuerdo a ciertas evaluaciones que den muestra de las diversas dificultades que presentan las y los estudiantes, de manera que quienes precisen de mayor ayuda sean quienes formen parte del grupo beneficiario (Decreto 170, 2009)

b. El Decreto 83 (2015) quien define:

“... criterios y orientaciones para diagnosticar a los alumnos que presenten necesidades educativas especiales, así como criterios y orientaciones de adecuación curricular que permitan a los establecimientos educacionales planificar propuestas educativas pertinentes y de calidad para estos alumnos, sea que estudien en escuelas especiales o en establecimientos de la educación regular bajo la modalidad de educación especial en programas de integración” (Decreto 83, 2015)

“...los establecimientos de enseñanza regular deberán incorporar las innovaciones y adecuaciones curriculares, de infraestructura y los materiales de apoyo necesarios para permitir y facilitar a las personas con discapacidad el acceso a los cursos o niveles existentes, brindándoles los recursos adicionales que

*requieren para asegurar su permanencia y progreso en el sistema educacional
(Decreto 83, 2015)”*

c. Ley 20.854 de Inclusión Escolar (2015) que: Modifica y establece un sistema basado en la gratuidad, inclusión y fin del lucro educativo, indicando que las escuelas del Estado Chileno promoverán el respeto y la diversidad, tanto en procesos y proyectos educativos, así como en la diversidad cultural, religiosa, moral, estética, moral y creativa de las y los estudiantes, incluidos, en las escuelas regulares y especiales, aquellos quienes tienen necesidades educativas especiales (NEE) (Ley 20.854, 2015).

d. Opción 4 de Integración Escolar (MINEDUC, 2018) que:

“consiste en un curso compuesto por estudiantes que presentan un diagnóstico asociado a NEE de tipo permanente, los que asisten a todas las actividades en el aula de recursos y comparten con los estudiantes del establecimiento común, en recreos, actos o ceremonias oficiales del establecimiento o de la localidad y actividades extraescolares en general” (MINEDUC, 2018, p.32)

4.2.3 ESCUELAS ESPECIALES, ESTABLECIMIENTOS ESCOLARES CON PIE Y MATRICULA NACIONAL DE ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Actualmente, en Chile, existen dos modalidades educativas que contemplan a estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) siendo estas:

1.- Escuelas Especiales: Entendiéndose como todas aquellas instituciones educativas que apoyan a estudiantes con múltiples discapacidades (motriz, intelectual, sensorial, comunicacional, entre otros trastornos específicos del lenguaje), otorgándoles herramientas necesarias para su desarrollo educativo (Castillo P., et. al, 2021)

2.- PIE: Programa de Integración Escolar que apoya a estudiantes con NEE de carácter transitorio o permanente, mediante herramientas necesarias para su desarrollo dentro de un marco educativo regular (Castillo P., et. al, 2021)

Según MINEDUC (2018), al año 2018, se podría encontrar a 183.373 estudiantes matriculados con NEE y el PIE, esto representaba un 5,12% de la matrícula total nacional; cifra que aumentaría a la actualidad (Castillo P., et. al, 2021). Dicho aumento, ha llevado a que las instituciones educativas tengan que implementar diversas estrategias de inclusión que apoyen a estas diversidades, otorgándole importancia a este tipo de estrategias (Castillo P., et. al, 2021).

4.2.4 LA EXPERIENCIA DEL DOCENTE EN EL APOYO HACIA ESTUDIANTES CON TDAH

Según un artículo publicado por Tara Kini y Anne Padolosky (2016), las y los docentes tendrían ciertas características positivas al disponer de mayor cantidad de años de

experiencia en su ejercicio profesional. Dichos resultados serían el reflejo de 15 estudios realizados a diversos docentes en Estados Unidos, que tenían como objetivo conocer el impacto de la experiencia de estos en la educación pública de dicho país, indicando que, a mayor cantidad de experiencia:

- Las y los estudiantes son capaces de lograr sus objetivos académicos,
- Las y los estudiantes tienen mejores notas y asistencia escolar,
- La efectividad de la enseñanza docente tendría un incremento en la medida que el ambiente “*de compañerismo y de apoyo*”, y
- Su experiencia aumenta si se mantienen en un mismo curso, asignatura y ubicación. (Kini T. y Padolosky A., 2016)

Para Cathaysa Cabeza (2020) las experiencias de los docentes tienen un impacto significativo en las y los estudiantes con TDAH y que tendrían una repercusión más positiva cuando tienen un conocimiento previo de este trastorno (Cabeza, C., 2020). Asimismo, menciona que, según un estudio de Jarque, & Tárraga, (2009), aquellos docentes que tenían una mayor cantidad de tiempo junto a estudiantes y, por consiguiente, más experiencia en las aulas, disponían de mayores capacidades para apoyar a escolares con TDAH en comparación a profesionales en proceso que sí disponían de conocimientos previos. (Cabeza, C., 2020)

Por otra parte, según la propia investigación de Cabeza C. (2020), no solo bastaría con dichas experiencias ya que, aunque dispongan de una mayor cantidad de años en las aulas, su poca información sobre el trastorno puede llevar a no abordar adecuadamente las necesidades especiales de las y los niños con TDAH (Cabeza C. 2020)

Es así que, si no existe una adecuada cantidad de teoría y práctica, es posible que los resultados no sean los más pertinentes.

El Ministerio de Educación en Chile, tiene diversas fases que determinan el nivel profesional que se encuentran las y los docentes a través de la “carrera docente”. Dicha carrera se determina según los años de experiencia y las diversas pruebas que las y los profesionales de la educación realicen de manera que demuestren su desarrollo y puedan optar a beneficios estatales. Esta carrera se compone por dos fases: obligatoria y voluntaria. La fase obligatoria se subdivide en etapa inicial, temprana y avanzada. Esta última etapa se desarrolla cuando él o la profesional cumple con, al menos, **cuatro años de experiencia como docente**. Antes de estos años, el o la profesional solo dispone de un título universitario y conocimientos básicos que deben ser desarrollados adecuadamente en la práctica.

Es entonces, que luego de estos cuatro años de experiencia, según indica el Decreto 339 (2019), se indicaría un *“nivel esperado de consolidación de sus competencias profesionales de acuerdo con los criterios del Marco para la Buena Enseñanza o por el instrumento que en el futuro lo reemplace.”* (Decreto 339, 2019)

4.3. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA EL APOYO A ESTUDIANTE CON TRASTORNO POR DEFICIT ATENCIONAL CON HIPERACTIVIDAD (TDAH)

4.3.1 DEFINICIÓN DE ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Las estrategias son procesos que permiten la adquisición de habilidades, mediante los conocimientos previos de las y los estudiantes, de manera que, a través de esta estructura, se puedan dar nuevos conocimientos, provocando el aprendizaje significativo (Alcaraz et. al, 2004)

Quintero (2011) menciona que las estrategias metodológicas son diversas técnicas que entregan las y los docentes que permiten el aprendizaje de las y los estudiantes y estas deben tener un diseño específico y pensado para cada edad, desarrollo y nivel de las y los estudiantes, ya que de esta forma se provoca el aprendizaje (Quintero, 2011)

Para las y los autores Claudia Lacoste, Angélica Burgos y Claudio Bascour (2018), citando a Román y Gallego (2008) indican que las estrategias de aprendizaje se clasifican en:

a. Estrategias de Adquisición de información: Es el proceso donde la información se entrega a las y los sujetos, y estos la transforman y transmiten sensorialmente, siendo la primera etapa del aprendizaje (Lacoste C., et al., 2018)

b. Estrategias de Codificación de la información: Sa da cuando la información adquiere un mayor conocimiento y durabilidad a través de la transformación de sus significados (Lacoste C., et al., 2018)

c. Estrategias de Recuperación de la información: Buscan recuperar recuerdos tras la investigación de otros significados que les permita mayor conocimiento (Lacoste C., et al., 2018)

d. Estrategias de Apoyo al procesamiento: Son estrategias ligadas a lo socioemocional y motivacional y, según como sean aplicadas a las y los sujetos, es donde las tres estrategias anteriores pueden ser más beneficiosas o perjudiciales. Esta estrategia se subdivide en “Estrategias meta-cognitivas (autoconocimiento, automanejo, planificación del aprendizaje, regulación y evaluación) y Estrategias afectivas y sociales que se relacionan con cómo el estado anímico del alumno puede afectar el aprendizaje” (Lacoste C., et al., 2018)

4.3.2 CARACTERÍSTICAS DE LAS ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS COMO APOYO A ESTUDIANTES CON TDAH

Como característica principal, se encuentra un Proyecto Educativo que procure crear condiciones para el apoyo e inclusión de estudiantes con TDAH (Mineduc, 2009). Esto permitirá que exista:

“un mayor nivel de aceptación de las dificultades de sus alumnos y alumnas; (...) -construyendo- el punto de partida para organizar los espacios educativos, replantear normas para la convivencia y el trabajo colaborativo, gestionar los recursos y buscar las mejores estrategias para abordar los procesos de enseñanza y de aprendizaje” (p. 33)

Entre otras características, según Mineduc (2009), encontramos:

- No criticar las conductas de estudiantes con TDAH,
- No amenazar,
- Mantener privacidad en las evaluaciones,

- Evitación de llamados de atención frente a otros e,
- Identificar los intereses y fortalezas de las y los niños con TDAH, de manera que sirvan de orientación para su apoyo educativo.

4.3.3 TIPOS DE ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA EL APOYO A ESTUDIANTES CON TDAH

Según la investigación de Castillo P., et al (2021) existen múltiples estrategias que pueden ser utilizadas por las y los docentes para acompañar y apoyar a estudiantes con TDAH, teniendo en cuenta de que, si fuese necesario, sean implementados en conjunto a sus tratamientos farmacológicos, de manera que él o la estudiante pueda beneficiarse totalmente de su implementación y así, evitar conductas disruptivas u otros síntomas relacionados al TDAH (Castillo P. et. al, 2021).

Dichas estrategias son:

- a. Mindfulness:** Técnica que consiste en actividades terapéuticas que contribuyan a la *“relajación, respiración y noción de conciencia”* (Castillo P. et. al, 2021, p. 50). El autor indica que dicho nombre de la técnica, es mencionada en López y Pastor (2019) y se describiría como *“el estado particular de conciencia que surge al poner la atención, de forma intencional y sin juzgar, en el momento presente, viviendo la experiencia momento a momento”* (López y Pastor, 2019, p. 145).

Esta estrategia permite una mejoría en la concentración de quienes la practiquen, disminuye comportamientos impulsivos, mejora la tolerancia a la frustración, sirve para

identificar emociones, pensamientos y percepciones propias (por lo que es una excelente herramienta para la introspección), disminuye el estrés, malestares a nivel psicológico y sirve como benefactor en la calidad de vida de quienes padecen TDAH (Huguet y Alda, 2019). En las escuelas, es una excelente forma de que las y los estudiantes se auto regulen de forma emocional y atencional, mejorando sus relaciones con su entorno educativo (López y Pastor, 2019).

b. Musicoterapia: Acebes y Carabias (2014), indican que, según Peñalba (2010), la música es capaz de disminuir la desatención y favorecer la concentración. También mejora los vínculos sociales, permitiendo la canalización de las emociones y, al igual que el mindfulness, ayuda en la disminución de conductas disruptivas e incrementa la tolerancia a la frustración (Acebes y Carabias, 2014)

c. Actividad física dirigida: Este tipo de técnica es beneficiosa para una mejoría en la atención de NNA con TDAH (Muñoz et. al, 2019). Según estudios, la actividad aeróbica beneficia el sistema cerebral, en las áreas cognitivas de quienes lo practican, permitiendo una mejoría en el aprendizaje y en la forma que socializan (Muñoz et. al, 2019).

Para Lomas y Clemente (2017) la actividad física beneficia tanto en la función cognitiva como en la ejecutiva, además de mejorar la coordinación motora, *“el rendimiento académico, el comportamiento y las habilidades sociales del alumnado con TDAH”* (citado por Castillo P. et. al, 2021, p. 52).

Si bien es cierto, la actividad física dirigida no cura el TDAH, es ideal para amortiguar los síntomas de este, de forma que su acompañamiento con el tratamiento farmacológico puede llegar a mejorar las áreas de concentración y los movimientos (Bustamante et. al, 2019)

4.4. LA IMPORTANCIA DE LA FIGURA DOCENTE

4.4.1. FEMINIZACIÓN DE LA DOCENCIA

El Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP, 2020) indica que actualmente, en Chile, el 73% de docentes es mujer, mientras que solo el 27% está compuesto por hombres.

Según el Blog del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2022) esto se debería a diversas razones, tales como los estereotipos de género (al considerarse la mujer como “cuidadora” innata), ser un trabajo con un horario flexible (lo cual beneficiaría a las mujeres en su labor de madres y trabajadoras, principalmente en el horario de enseñanza básica), disponer de un salario igualitario entre hombres y mujeres (haciendo que hombres busquen otro tipo de trabajos donde se les pague más dinero o bien, ejerciendo cargos de docente en cursos más avanzados, como enseñanza media o universitaria), y que el trabajo como docente sea mejor pagado en relación a otros trabajos para mujeres, lo que aumenta la demanda de este género.

Asimismo, una investigación de Stanislav L. (2020) manifiesta que las mujeres tendrían cierta diferenciación en relación a los hombres en la manera que estas serían más compasivas, cuidadosas, empáticas e intuitivas, lo que las haría más óptimas para el

cargo de docentes, pero que estas características serían atribuidas desde el pasado a la actualidad, específicamente desde la antigua Grecia, donde hombres y mujeres eran fuertemente separados, atribuyendo a los hombres una personalidad más ruda y combatiente, debido al contexto histórico que se manifestaba en esos tiempos.

Tales razones serían, finalmente, causales de que los hombres no se interesen, en un alto porcentaje, en la docencia, sobre todo en la etapa infantil.

4.4.2. INFLUENCIA DEL APOYO DE DOCENTES HACIA ESTUDIANTES CON TDAH

Para Quintero (2011) es de suma importancia que las y los actores educativos (específicamente las y los educadores) tengan un constante aprendizaje sobre la diversidad de técnicas y metodologías ya que esto permite aumentar el nivel de competencia de sus estudiantes y, además, es un apoyo fundamental en las diversas problemáticas que experimenta el sistema educativo contemporáneo.

La importancia de aplicar buenas estrategias metodológicas y educarse al respecto permite la modificación de ciertos accionares que entorpecen el aprendizaje de las y los estudiantes con TDAH. Tales acciones se reflejan en las críticas, sobre exigencia, llamadas de atención y desvalorización de habilidades, provocando baja autoestima y actitudes más disruptivas de estos/as estudiantes (Mineduc, 2009).

Por lo tanto, las estrategias metodológicas que apliquen las y los docentes influirán en el accionar que tome el estudiante frente a sus desafíos académicos.

Por otra parte, una correcta información previa sobre el trastorno, permitirá que las y los docentes puedan reconocer su presencia en las y los estudiantes a un tiempo considerable y en una etapa temprana del niño o la niña, de manera que se pueda conversar con las familias y tomar las medidas pertinentes en cada caso (Mineduc, 2009).

5. CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

5.1. FUNDAMENTACIÓN Y DESCRIPCIÓN DEL ENFOQUE METODOLÓGICO Y NIVEL DE INVESTIGACIÓN

Debido a que nuestra investigación desea conocer las estrategias metodológicas de las y los docentes de 1º y 2º básico de la escuela Cambridge School para apoyar a estudiantes con TDAH, es necesario que nuestro enfoque metodológico permita a las y los sujetos investigados expresarse abiertamente, de manera que sus propios conocimientos y experiencias en la docencia puedan analizarse y plasmarse en nuestros documentos finales, asimismo, necesitamos de un método de recolección de estos datos que nos permita poder describirla lo más cercana posible a sus percepciones.

Es por esto, que nuestro enfoque metodológico será de carácter cualitativo ya que nos insertamos en el ambiente escolar para conocer desde la realidad de los actores, donde se manifiestan sus particularidades, vivencias y preferencias, sin otorgarle una medición numérica (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p.7).

Para el Dr. Roberto Hernández Sampieri (2014), una investigación con enfoque cualitativo es aquella que nos entrega mayor información acerca de nuestra

investigación, de manera que podamos interpretarla desde distintas dimensiones y subjetividades, situándonos en diversos contextos, haciendo que las experiencias suelen ser irrepetibles.

Es así que, esta investigación, además de conocer la diversidad de estrategias que utilizan las y los docentes, también tiene la intencionalidad de conocer sus experiencias y sus opiniones respecto a las diversas acciones que, como actores educativos, viven día tras día, ya sea en sus conocimientos sobre lo que significaría el TDAH y sus características, así como también sus experiencias y preferencias personales como docentes.

Por otra parte, la profundidad y alcance de esta investigación será de nivel descriptivo, puesto que su objetivo se centra en la agrupación y descripción de las diversas estrategias metodológicas de las y los docentes, en conjunto a otras características de estos mismos actores para luego analizarlas y relacionarlas con el material teórico. Para Hernández, Fernández y Baptista (2006) la investigación o los estudios descriptivos *“miden, evalúan o recolectan datos sobre diversos conceptos (variables), aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar (...) para así (valga la redundancia) describir lo que se investiga (p. 102).*

Dicho alcance nos ayudará a describir las diversas variables o dimensiones detalladas en nuestros objetivos específicos, lo que finalmente nos permitirá conocer las estrategias metodológicas de las y los docentes, cumpliendo con el objetivo general de esta investigación.

5.2. DISEÑO MUESTRAL

5.2.1. UNIVERSO

Para que una investigación pueda ir encaminada a cumplir con sus objetivos, es totalmente necesario conocer sus características dentro del ambiente en donde se desarrolla y el contexto donde ubica.

Para Carrasco (2009) el universo *“es el conjunto de elementos (personas, objetos, programas, sistemas, sucesos, etc.) globales, finitos e infinitos, a los que pertenece la población y la muestra de estudio en estrecha relación con las variables y el fragmento problemático de la realidad, que es materia de investigación”* (Carrasco S., 2009, p. 236)

Es así que, el universo (o población) de nuestra investigación se enmarca dentro de la Escuela Particular Cambridge School, ubicada en Seminario 81, comuna de Providencia, región Metropolitana, cuyo total de docentes entre primer y segundos años básicos (A y B) es de **siete**.

5.2.2. MUESTREO

La muestra en el proceso cualitativo, según Hernández, Fernández y Baptista (2010) *“es un grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, etc., sobre el cual se habrán de recolectar los datos, sin que necesariamente sea representativo del universo o población que se estudia”*. (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 394)

El tipo de muestreo que utilizaremos es de carácter no probabilístico que para Marcelino Cuesta (2009), este tipo de muestreo permite a las y los participantes de la investigación

a tener la misma capacidad de ser elegidos dentro del estudio y son seleccionados con anterioridad por el investigador. De igual manera, será con muestra de casos-tipo, caracterizado por Hernández, Fernández y Baptista (2010) con la intención de *“describir lo típico a quienes no están familiarizados con el caso”* (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 401).

Por otra parte, al ser una investigación que busca *conocer las estrategias metodológicas utilizadas por docentes del colegio Cambridge College para apoyar a estudiantes de 1º y 2º básico con TDAH*, los criterios a considerar para seleccionar a las y los participantes de nuestra investigación se basan en las siguientes características:

1. Experiencia

Tener menos de cuatro años de experiencia y más de cuatro años de experiencia: Este primer criterio se establece ya que, según el Decreto 339, no es lo mismo estar en una etapa inicial o temprana (menos de 4 años) a estar en una etapa avanzada (más de cuatro años), ya que existiría una diferencia entre saberes y experiencia que se manifiesta a la hora de ejercer el rol de docente.

2.- Género

Proporcionalidad entre hombres y mujeres: Este segundo criterio fue elegido gracias a la necesidad de incorporar perspectivas tanto de hombres como de mujeres sin entrar en un sesgo estereotipado de la profesión docente. Si bien es cierto, existe un porcentaje muy alto en cuanto a la cantidad de mujeres en relación a los hombres en esta profesión por considerarse una profesión feminizada, que según Stanislav L. (2020) es *“debido a*

la interiorización de valores, normas, reglas y expectativas, cada persona se ha ido estableciendo en una profesión determinada, es decir, todo lo que la sociedad ha proclamado en el ser humano se va guiando por los estereotipos conocidos” (p. 13),

consideramos que es importante conocer las posibles diferencias que pudiesen tener ambos géneros en su ejercicio profesional. A su vez, la escuela Cambridge School manifiesta una cantidad equilibrada de hombres y mujeres docentes, lo que podría ser un aporte al conocimiento, al descubrir las asignaturas que estas/os docentes imparten en la escuela, la forma en que eligen las estrategias metodológicas y, asimismo, conocer las diversas dificultades o experiencias que pudiesen experimentar, observando si, en efecto, los roles de género tienen altas diferencias y si esto influye de alguna manera en su enseñanza.

A continuación, se presenta un cuadro denominado casillero tipológico. Dicho casillero, según Raúl Zarzuri (2009) citando a Valles (1997) es *“un dispositivo muestral de carácter instrumental que permite otorgar operatividad a la selección de casos a partir de unos criterios considerados relevantes” (Zarzuri R. 2009. p.7).*

Casillero Tipológico

CRITERIOS	Años de experiencia	
	+4	-4
Mujer	X	x
Hombre	X	x

5.3. FUNDAMENTACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Debido a que la investigación trata de conocer estrategias, es necesario implementar técnicas que nos sirvan para levantar información desde las particularidades y percepciones de las y los sujetos a investigar. Es entonces que, la técnica utilizada en esta investigación será la entrevista, definida por Hernández, Fernández y Baptista como *“una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)”* (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 418).

Asimismo, los autores, citando a Janesick (1998), mencionan que, *“en la entrevista, a través de preguntas y respuestas, se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema”* (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 418)

En vista de las diversas actividades y tiempos acotados que se encuentran las y los docentes de la escuela, es que se utilizarán entrevistas individuales, semi estructuradas, dando lugar a tiempos previamente determinados para realizar las conversaciones. De esta forma, las y los docentes responderán a las preguntas desde una mirada más flexible, permitiendo que sus interpretaciones y subjetividades puedan manifestarse dentro de la conversación, de manera que podamos alcanzar el propósito de la investigación.

Dentro de los instrumentos que utilizaremos estará la pauta de entrevista, donde en ella se visualizarán todas aquellas preguntas realizadas a las y los docentes. Sin embargo, las

preguntas incluidas dentro de esta pauta, además de estar especificadas para responder de forma simple, permitirán que las y los docentes puedan orientarse bajo, pero sin necesidad de limitarse a ella.

El método para realizar las entrevistas será por medio de conversación con las y los docentes en las instalaciones de la escuela, donde las respuestas serán grabadas por medio de una grabadora de audio. Asimismo, las y los docentes deberán firmar un consentimiento informado sobre dicha actividad que será entregada previamente a la entrevista.

En relación a las preguntas seleccionadas para esas entrevistas, estas fueron intencionadas para que el profesorado pudiera expresarse lo máximo posible, contribuyendo a un mejor entendimiento de sus realidades en relación a la temática abordada y sus características.

Como parte secuencial para formular las preguntas, se utilizará el siguiente cuadro, cuyo empleo es mencionado por los autores Hernández Fernández y Baptista (2014) y se dividen en: concepto o tópico objetivo, dimensiones y preguntas (Hernández Fernández y Baptista, 2014, p. 414):

Pregunta de investigación	Objetivo General	Objetivos Específicos	Dimensiones	Preguntas
¿Cuáles son las estrategias metodológicas utilizadas por docentes del colegio Cambridge College para apoyar a estudiantes de 1º y 2º básico con TDAH?	Conocer las estrategias metodológicas utilizadas por docentes del colegio Cambridge College para apoyar a estudiantes de 1º y 2º básico con TDAH.	1. Identificar las experiencias que han tenido las y los docentes, en relación al acompañamiento y/o acercamiento hacia estudiantes con TDAH a lo largo de su carrera profesional.	Experiencia	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuántos años de experiencia tiene en el acompañamiento y/o acercamiento hacia estudiantes con TDAH? 2. ¿Dónde tuvo estas experiencias? 3. ¿Qué tipo de actividades realiza o realizaba? 4. ¿Cómo ha o han sido estas experiencias?
		2. Caracterizar el conocimiento pedagógico que tienen las y los docentes acerca del TDAH.	Conocimiento General del TDAH en NNA	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Tiene conocimientos teóricos respecto al TDAH en NNA? 2. ¿Cómo define el TDAH? 3. ¿Cuáles son las características de las y los estudiantes con TDAH? 4. ¿Conoce el tratamiento que deben seguir?

		<p>3. Describir las estrategias metodológicas que utilizan las y los docentes, en sus distintas asignaturas y contextos, así como también las herramientas que tienen a disposición para el apoyo a estudiantes con TDAH.</p>	<p>Estrategias Metodológicas</p>	<p>1. En su formación como profesional, ¿ha adquirido estrategias metodológicas que faciliten el acercamiento y aprendizaje de estudiantes con TDAH?</p> <p>2. ¿Cuáles emplea?</p> <p>3. En relación a la pregunta anterior, ¿cuál o cuáles estrategias considera más y menos efectivos a utilizar?</p> <p>4. ¿Cómo realiza las evaluaciones a las y los estudiantes con TDAH?</p> <p>5. ¿Qué haces ante alguna situación emergente que ocurra con las y los estudiantes con TDAH? (por ej.: No querer realizar las actividades o enfrentar situaciones de conflicto)</p>

5.4. TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE DATOS A UTILIZAR

Para Gil Flores (1994) el análisis de datos involucra una serie de acciones de recolección, transformación y análisis que realizamos a partir de los datos obtenidos en nuestra investigación, de manera que podamos sacar una nueva información trascendental para nuestro problema investigativo.

Como técnica de análisis utilizaremos el **análisis temático**, con un **enfoque deductivo**, ya que nuestro objetivo principal ya tiene determinados temas pre establecidos a las cuales queremos llegar, como lo es: diversidad de estrategias metodológicas de cada docente, su experiencia y su conocimiento pedagógico en relación al TDAH. Para esto, aplicaremos nuestras entrevistas previas a una serie de fases, de las cuales Braun y Clarke (2006) indicarían que se deben dividir en: familiarización, codificación, generación de temas (categorías, subcategorías y/o dimensiones), revisión de temas, definición y nombramiento de temas y finalmente, la transcripción que dará lugar al análisis final.

6. CAPÍTULO IV: RESULTADOS

El análisis de esta investigación se basa en la importancia, desde la perspectiva de la teoría-crítica, del conocimiento de múltiples estrategias metodológicas que permitan el apoyo de estudiantes con TDAH, de manera tanto el desarrollo socio-emocional y educativo sean óptimas para la edad y necesidad de las y los estudiantes, como en la calidad de la educación que reciban las y los docentes en su formación, de acuerdo a la diversidad de estudiantes que componen una escuela. El autor Paulo Freire, quien es uno de los más influyentes en la perspectiva crítica educativa, invita a la reflexión en relación a la práctica y de las características emancipadoras que favorezcan a todos los

actores sociales de acuerdo a sus contextos, transformándolo las condiciones injusticias que se manifiesten, de manera que se compensen las desigualdades (Ortega P., 2009).

La importancia de esta reflexión radica en que el éxito de un estudiante con TDAH se condiciona al trato que recibe desde las y los docentes, por lo que el aprendizaje de estos, en materias de este trastorno, es un factor primordial en la vida de estos NNA.

A su vez, esta investigación es de carácter temático y se realizaron cuatro entrevistas semi estructuradas a cuatro docentes de la escuela Cambridge School, siendo estos, tres docentes de planta y un docente de taller, cuyas edades fluctúan entre los 25 y 64 años de edad. En cuanto al género, su composición fue de dos hombres y dos mujeres.

Dichas entrevistas fueron realizadas los días 2, 3 y 5 de octubre del presente año, durante la jornada escolar y se efectuaron en las dependencias de la escuela Cambridge School.

Para su elaboración, se utilizaron cinco fases, comenzando con la codificación de las entrevistas, donde aquellos fragmentos más fundamentales fueron ubicados en la matriz de vaciado y a cada uno de ellos se les destinó códigos que pudiesen ser latentes y/o manifiestos. Luego se agruparon dichos códigos en subcategorías emergentes que no fueron visualizadas de forma previa para ser analizadas pero que nacieron en la ejecución de entrevista, para luego pasar a reagrupar estas subcategorías en categorías, orientadas a nuestros tres objetivos específicos.

Por esta razón, los conceptos teóricos que abordaremos son la “experiencia”, el “conocimiento general del TDAH”, y las “estrategias metodológicas” que utilizan, ya que

serían temáticas que difieren al momento de apoyar a las y los estudiantes con TDAH y es así que buscamos contrastarlas con nuestro material empírico.

6.1. IDENTIFICACIÓN DE CATEGORÍAS EMERGENTES SEGÚN SUBCATEGORÍAS

Como mencionamos en el punto anterior, para poder llegar a responder nuestros objetivos específicos y el general, contemplamos previamente el análisis de tres dimensiones las cuales son: experiencia, conocimiento general del TDAH en NNA y estrategias metodológicas, pero, en el desarrollo de las entrevistas, surgieron algunas respuestas que no se categorizaban de forma general a estas dimensiones, por lo que se dividieron en subdimensiones, que después se agruparon con las dimensiones preestablecidas. Esta separación nos permitirá contemplar en el siguiente análisis información que previamente no intencionada pero que emergió, brindando información extra a nuestra investigación y aportando también, elementos correspondientes al tipo de análisis inductivo.

La siguiente tabla contempla la agrupación entre dimensiones y subdimensiones y partir de los datos previamente señalados, haremos la presentación de los resultados de acuerdo a cada una de ellas. Estas dimensiones se detallarán con letra mayúscula y sus subdimensiones se harán visibles a través de letra cursiva para mayor representatividad, ya sea en la tabla como en el punto 5.2.:

<i>DIMENSIONES</i>	<i>SUBDIMENSIONES</i>
<i>DIMENSIÓN 1: EXPERIENCIA</i>	<i>Años de experiencia</i>

	<i>Lugar de experiencia</i>
	<i>Nivel de satisfacción en las experiencias</i>
	<i>Otras percepciones en sus experiencias</i>
<u>DIMENSIÓN 2: CONOCIMIENTO</u> GENERAL DEL TDAH EN NNA	<i>Definición y características del TDAH</i>
	<i>Conocimiento de tratamientos para NNA con TDAH</i>
<u>DIMENSIÓN 3: ESTRATEGIAS</u> METODOLÓGICAS	<i>Estrategias metodológicas que emplea</i>
	<i>Estrategias metodológicas que no recomienda</i>
	<i>Solución de situaciones emergentes</i>

6.2. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA MUESTRA

6.2.1. DIMENSIÓN EXPERIENCIA

Para los resultados de las dimensiones y sus subdimensiones correspondientes, tenemos en un primer lugar, la dimensión de **EXPERIENCIA**, en su subdimensión *años de experiencia*, los cuales indican que las y los docentes tienen, como menor rango, de 6 a 8 meses de experiencia y, en un rango más alto, desde 6 a 30 años. A su vez, en el *lugar de experiencia* todos/as manifiestan tener experiencia en escuelas Particulares, mientras que solo uno, indica haber ejercido su profesión en una escuela pública.

“Yo llevo trabajando ya como profesor en la planta docente 6 años.” Pablo, 32 años

“Este es mi primer año, así que este es mi primer año involucrada con niños y niñas con estos diagnósticos.” (Nadya, 25 años)

En el nivel de satisfacción de las experiencias, los resultados indicaron que pese a tener experiencias complejas y desafiantes, sienten satisfacción y gratificación por ellas.

*“Me gusta el grupo humano, me gusta hacer lo que hago y es satisfactorio.”
(Diego, 26 años.)*

Entre otras percepciones de sus experiencias, las y los docentes manifiestan sentirse agotados a causa de las constantes distracciones de las y los estudiantes con TDAH y suponen que estos/as estudiantes tienen poco afecto por su comportamiento lo que los/as hacen necesitar mayor comprensión y cariño. En esta misma línea, al estar trabajando en una escuela que tiene poca cantidad de estudiantes por clase, les resultaría un poco más factible poder comunicarse con cada uno de ellos/as.

“Interesante, desafiante, muy desafiante, porque al final no nos preparan para esto en la Universidad” (Nadya, 25 años)

“Ellos es como que siempre están faltos de cariño, siempre, entonces como que esa parte te acerca y el hecho de acercarte tú le das confianza y ahí logran muchas cosas que a veces con pasar un contenido tú no lo logras.” (Miriam, 64 años)

“Bueno, tengo la suerte de poder tener un grupo humano no tan condensado, pueden ser 20 pequeños, 22, entonces el hecho de poder personalizarme y

acercarme y decir qué pasa, qué ocurre, por qué no pone atención, eso también es quizás una de las estrategias, entre comillas, que sí ocupó hartito” (Diego, 26 años)

De acuerdo a este último punto, según el reglamento de la Ley de Subvenciones (Decreto con Fuerza de Ley N° 2 de Educación de 1996) la capacidad máxima de alumnado para una sala de clases es de 45 estudiantes (Acción Educar, 2015), lo cual refleja una enorme diferencia en la cantidad de estudiantes que la escuela Cambridge School mantiene en sus dependencias, los cuales no sobrepasan los 23 alumnos/as por curso entre primero y segundos básicos. Esta diferencia destaca por ser una escuela particular cuyos aportes monetarios son dados en su totalidad por las y los apoderados de la escuela y no considera subvenciones estatales, por lo que se requiere una posición económica que no cualquiera puede optar.

Por otra parte, en relación a las percepciones, se encuentra que a ciertos docentes no les fueron dadas de las herramientas y metodologías necesarias desde su Universidad, sino más bien lo que aplican lo aprendieron desde su quehacer profesional. En este caso, la investigación de Camus et. al. (2022) presenta resultados similares, los cuales indican que las y los docentes de escuelas públicas adquirieron conocimientos y técnicas en su ejercicio profesional, tal y como lo menciona esta investigación, por ejemplo, en el siguiente fragmento de una de las docentes entrevistadas:

“(…) en la Universidad si bien a mí me explicaron, como en este curso de necesidades educativas especiales se aborda el tema, es una pincelada bien teórica, no te preparan, no te dan estrategias o herramientas para trabajar con

estudiantes así dentro del aula. Lo que yo he aprendido y lo que yo aplico es lo que he aprendido estando acá, como estando acá, hablando con psicopedagogía y así, pero en la Universidad no se me dieron herramientas para aquí” (Nadya, 25 años.)

Por último, y en relación al apoyo de las escuelas hacia estudiantes con TDAH, existiría un mayor apoyo en las escuelas municipales en comparación a las escuelas particulares debido a la cantidad de recursos financieros que estas primeras concentrarían:

“En los colegios municipales que trabajé, en verdad el apoyo era muy grande, entonces están esos especialistas que igual te ayudan con las adecuaciones, con estar en la sala” (Pablo, 32 años)

En este punto es importante considerar que recursos tales como el Decreto 170 sólo están disponibles para escuelas públicas y particulares subvencionadas, por lo que las escuelas particulares debiesen buscar alternativas propias de acuerdo a su carácter privado.

6.2.2. DIMENSIÓN 2: CONOCIMIENTO GENERAL DEL TDAH

En esta dimensión, en su subdimensión *definición y características del TDAH*, las y los docentes no manifiestan conocer una definición concreta en relación a lo que es el trastorno, pero tienen noción de sus características, las cuales serían: perder la atención fácilmente, interrumpir en clases, tener mucha energía, ser distraídos y tener dificultad para seguir, recordar y/o entender instrucciones.

“Se supone que es un trastorno, pero no sé, no me manejo muy bien en ese como lenguaje técnico, entonces no sé si está bien decirle trastorno o... no sé si es un comportamiento” (Nadya, 25 años)

“Es que, para mí, por ejemplo, no es como que, con tantos problemas, yo lo tomo más como que sean niños que tienen ciertos eh, ciertos “problemas”, pero para mí, especialmente, no es un problema.” (Miriam, 65)

Aquí y, a diferencia de lo que Camus et. al (2022) expone en su investigación, las y los docentes de la escuela Cambridge School sí tienen un conocimiento sobre las características del TDAH en estudiantes, en comparación a docentes de escuelas públicas que menciona la autora. Sin embargo, la sintomatología solo se explica desde su generalidad, sin hacer distinción, por ejemplo, de características diferenciadas entre niños y niñas.

Por otra parte, en relación al *conocimiento de tratamientos para NNA con TDAH*, la mayoría manifiesta desconocer tratamientos, pero sí sabrían que algunas/os estudiantes se medican en algunos casos.

“La verdad no, no conozco ningún tratamiento de ellos.” (Diego, 26 años)

“Si lo llevamos a la experiencia, la medicación, algún tipo de pastilla que se le da a los niños para bajar los niveles de distracción en cada uno, pero otro método no. Sé que se les medica mucho a los niños con TDAH.” (Pablo, 32 años)

6.2.3. DIMENSIÓN 3: ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Para finalizar, en esta dimensión, las y los docentes expresan que, dentro de las *estrategias metodológicas que recomiendan* se encuentran: darles rol de líder para motivarlos y mantener su atención; mantenerse cerca de ellos/as; ser cercanos y cariñosos porque eso contribuiría a su aprendizaje; innovar de forma constante para que no se aburran, desmotiven o frustren; hacerles demostración y repetición de ejercicios, además de actividades acomodadas a sus necesidades; evaluaciones individuales y grupales con menos alternativas en algunos casos y también a través de dibujos o de forma oral y, asimismo, la libertad de movimiento, la estimulación con voz alta y la entrega de materiales didácticos.

“Libertad de posición, como que puedan trabajar sentados (...) como que tengan una pelotita, un “Pop It”, como que puedan estar como con una mano escribiendo y con la otra haciendo otra cosa.” (Nadya, 25 años)

“yo antes de evaluar, nuevamente les explico, a lo mejor, los circuitos, los ejercicios que hacer y ahí no habría ningún problema, entonces (...) en base a la repetición, a constantemente ir diciéndoles que es lo que hay que hacer” (Pablo, 32 años)

“si yo hago 10 preguntas a ellos les hago 5 preguntas y muchas veces también puede ser oral (...) te puedes valer de otro medio para hacer la evaluación. Puede ser a través de un dibujo, a través de algo oral” (Miriam, 64 años)

Dentro de las *estrategias metodológicas que no recomiendan* indican los refuerzos negativos tales como los llamados de atención y los retos delante de sus compañeros ya

que solo dificultaría su aprendizaje y su relación tanto con las y los docentes como estudiantes, además de intensificar sus comportamientos desafiantes.

“Yo pienso que cuando tú llamas la atención en público, eh, como ridiculizarlos, hacerles notar que no saben, todas esas cosas te van como mermando, así, en vez de aportar te restan.” (Miriam, 64 años)

Dichos resultados se condicen con las recomendaciones del MINEDUC (2009) en relación a las estrategias metodológicas aplicables a estudiantes con TDAH, ya sea en lo que se debe y no hacer como docentes en el contexto escolar. A su vez, los docentes de Educación física y taller de deporte, estarían aplicando la técnica recomendada mencionada por Muñoz et. al (2019) llamada “Actividad física dirigida” siendo una actividad recomendada para mejorar la atención de NNA con TDAH. Según este autor, la actividad aeróbica beneficia el sistema cerebral, en las áreas cognitivas de quienes lo practican, permitiendo una mejoría en el aprendizaje y en la forma que socializan. Para uno de nuestros entrevistados esto se manifiesta en su percepción de ver su clase de Educación física más fácil en relación a las otras asignaturas:

“(…) Es más difícil mantener a un niño atento al docente, en cambio, como es más lúdico (refiriéndose a su asignatura), es más fácil manejar a los niños con TDAH” (Pablo, 32 años.)

Por último, como *solución de situaciones emergentes*, generalmente de carácter conflictivo, recomiendan hablar con él o la estudiante, no ignorar, esperar que se auto regulen fuera de sala (corriendo o haciendo uso de la sala de calma de la escuela) y, en

el caso de que esto no funcione, comunicarse con el equipo de psicopedagogía o a los inspectores para mayor apoyo.

“Aquí nosotros tenemos esa parte de apoyo de psicopedagogía, tú los mandas para allá, que es una sala de calma (...) pero esa es la idea, sacarlo del minuto en que está y que se calme, porque si no, no logras nada.” (Miriam, 64 años)

“si no quiere hablar o me dice, pero sigue como estando mal, acudo a psicopedagogía, como a salita de la calma (...) y una vez que baje, se regule y todo, vuelve a la sala.” (Nadya, 25 años)

6.3 HALLAZGOS

Como hallazgos de la investigación, encontramos dos características que se dedujeron a partir de las respuestas de las y los docentes entrevistados.

Como primer hallazgo, se encuentra una menor cantidad de estrategias metodológicas para estudiantes con TDAH en aquellos docentes que tienen un rango de experiencia menor, siendo este entre los 6 a 8 meses y esto pudiese tener relación a sus pocos conocimientos académicos en relación a este tipo de trastornos al no venir completamente preparados desde la Universidad y, asimismo, al poseer menos experiencia en el ámbito profesional docente, considerando que las estrategias también se moldean y facultan dependiendo a características socio-educativas, tales como la confianza y/o inclusión de todo el grupo curso.

Por otra parte, y como segundo hallazgo, podemos indicar que, pese a que las y los docentes poseen algunas dificultades en su labor en el apoyo a estudiantes con TDAH, estos tienen el apoyo del equipo de Psicopedagogía quienes brindan un soporte dentro de la escuela y donde, en conjunto, se pueden llegar a acuerdos sobre el abordaje de estrategias metodológicas, además de apoyar en la asistencia a las y los estudiantes en sus momentos de crisis o si manifiestan alguna complicación para realizar una actividad. Esto se produciría, considerando el contexto de la escuela Cambridge School, por la cantidad de alumnos/as que lo componen, haciendo más factible la comunicación entre estudiantes y profesionales de las distintas áreas de la escuela.

7. CONCLUSIONES

7.1. EN RELACIÓN A LA PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN Y LOS OBJETIVOS

Para dar inicio a las conclusiones, es necesario recordar nuestra pregunta y posterior objetivo de investigación. Dicha pregunta fue **¿Cuáles son las estrategias metodológicas utilizadas por docentes del colegio Cambridge College para apoyar a estudiantes de 1º y 2º básico con TDAH?** por lo que el objetivo de la investigación se basó en **“Conocer las estrategias metodológicas utilizadas por docentes del colegio Cambridge College para apoyar a estudiantes de 1º y 2º básico con TDAH.”**

En relación a esto, es que podemos indicar que se cumplió el objetivo investigativo, en la medida que sus objetivos específicos también lo hicieron. En este caso, se lograron identificar las experiencias en relación a su acompañamiento y/o acercamiento hacia estudiantes con TDAH, a través de conocer sus años, lugares y satisfacción de las

experiencias de las y los docentes. En el caso del conocimiento pedagógico que tienen las y los docentes en relación al TDAH, las y los docentes definieron el trastorno, dieron algunas características de estudiantes y también indicaron si conocían o no tratamientos para ellos. Finalmente, en las estrategias metodológicas las y los docentes mencionan las diversas estrategias dependiendo de sus asignaturas y las herramientas que disponen en su ejercicio profesional, por ejemplo, en el caso de los profesionales que se enfocan en el área deportiva, aplicarían la repetición, el liderazgo y el cariño para el apoyo hacia estudiantes con TDAH, mientras que las docentes de general básica considerarían utilizar juguetes como método de atención, el libre movimiento y la posibilidad de realizar evaluaciones distintivas que les permita a estudiantes con TDAH responder con mayor facilidad.

7.2. APORTES DE ESTE ESTUDIO AL TRABAJO SOCIAL

Dentro de los aportes de esta investigación para el área disciplinar, se encuentra una contribución de elementos para que Trabajadores Sociales desarrollen su quehacer dentro de sus contextos de trabajo, específicamente educativos, por ejemplo, a través de la gestión de redes, en la construcción de proyectos y en estrategias de vinculación que permitan una consciencia y aprendizaje colectivo dentro de las instituciones educativas, en relación al TDAH, contribuyendo a la mejora de la educación en la medida que tanto docentes como estudiantes tengan las posibilidades de que sus necesidades sean cubiertas. En el caso de la gestión de redes, el profesional puede generar vínculos que logren una mejor comunicación entre docentes-escuela, escuela-familias, lo que habilitaría espacios para un oportuno apoyo hacia estudiantes con trastornos,

suscitando en algunos casos, a la búsqueda un sostén externo a través de profesionales de la salud o un apoyo educativo extra que los apoye desde sus particularidades. Por otra parte, la construcción de proyectos se podría realizar a través de postulación a diversas subvenciones para el establecimiento, como lo serían proyectos particulares o estatales, que permitan un beneficio fortalecedor de la cultura inclusiva, en específico sobre trastornos educativos y sus formas de abordarlo, a través de estrategias metodológicas. Como ejemplos de estos proyectos, encontramos al Programa de Integración Especializada (PIE), otorgado a escuelas públicas y particulares subvencionadas, o en el caso de escuelas privadas, la gestión de talleres externos para docentes. Asimismo, si bien es cierto, las y los Trabajadores Sociales no educamos a las y los docentes en el ámbito curricular de sus asignaturas, sí podemos generar talleres de concientización hacia todo el equipo estudiantil que motiven a la búsqueda de nuevas **formas de educar**, que contribuyan a las buenas relaciones interpersonales y que sean compatibles al buen trato, especialmente si se trabaja con niñas y adolescencias.

7.3. APORTES AL CAMPO TEMÁTICO DE LA INTERVENCIÓN

Los aportes al campo temático que se manifiestan desde esta investigación nos ayudan a comprender la importancia que las estrategias metodológicas tienen en la educación y su fundamental impacto en el desarrollo integral de infancias con TDAH en el contexto escolar, entendiendo que, si bien es cierto el Estado no considera este trastorno como una necesidad educativa especial, dentro de las características de estudiantes con TDAH existen ciertas dificultades que los diferencia del resto de sus pares y que, si bien, se deben adoptar medidas de inclusión, también se deben tomar medidas que no sobre

exijan a los miembros de una comunidad, esto expresado en el cansancio de algunos docentes que denominan este trabajo como un reto, considerando, a su vez, el contexto de la escuela Cambridge School y la cantidad de estudiantes que tiene por sala de clases. Es por esto que, esta investigación visualiza la realidad desde las salas de clase y las experiencias de los docentes para contribuir a la implementación de mejores o más amplias estrategias que pudiesen adoptar en este u en otra institución.

7.4. APORTES A LA COMUNIDAD INVESTIGADA

Dentro de este punto, podemos mencionar dos tipos de aportes a la comunidad: directo e indirecto. Como aporte directo, consideramos que la investigación proporcionó a los docentes una nueva mirada al TDAH y a sus estrategias metodológicas que adoptan actualmente. Asimismo, las reflexiones que ellos detallaron en durante las entrevistas reflejaban un interés en este tipo de estudiantes lo que, de alguna manera, puede resultar como una forma de visualizar lo que antes no se tomaba mucha atención o a cuestionar sus aprendizajes en sus centros de estudios universitarios, fomentando al análisis crítico también entre docentes.

Por otra parte, el aporte a indirecto, podemos destacar la posibilidad de que otros/as docentes se identifiquen con las perspectivas de las y los docentes de la escuela Cambridge School y que, asimismo, las estrategias metodológicas que estos/as docentes detallan pueden servir para otros/as profesionales, contribuyendo a la integración de saberes hacia la comunidad ya sea hacia profesionales titulados como a estudiantes en formación, mediante la divulgación de este trabajo.

7.5. PROYECCIONES

Dentro de las proyecciones de la investigación y como último punto de este estudio, encontramos una fuente de información que pueda ser utilizado en futuras investigaciones que incluya algunas perspectivas en relación con las estrategias metodológicas utilizadas por docentes de escuelas particulares en Chile y, por consiguiente, contribuya a un aprendizaje más exhaustivo o diverso en relación a esta temática.

A su vez, se proyecta como una forma de visualizar las intervenciones docentes desde una mayor eficacia en cuanto a las estrategias metodológicas que utiliza para estudiantes con TDAH, entendiendo que no todos poseen especializaciones en el área sino más bien es la experiencia y sus intereses personales quienes los han llevado a conocer sobre el trastorno.

Dicha eficacia se intensificaría, por ejemplo, a través de mayor fiscalización del Estado y nuevas políticas públicas en relación con los currículums profesionales docentes de las Universidades, las cuales ninguna reglamenta a estas instituciones a incluir este tipo de temáticas, sino más bien quedan a criterio de cada institución.

Pero, si bien es cierto, cada Universidad tendría autonomía académica que la faculta a organizar y desarrollar sus planes de estudio, tal como lo indica el Decreto con Fuerza de Ley N°1 denominado “Fija Normas sobre Universidades” en su artículo 4º, las instituciones educativas universitarias deben responder a su artículo 6º, quien indica que *“La autonomía y la libertad académica no autoriza a las universidades para amparar*

ni fomentar acciones o conductas incompatibles con el orden jurídico (1980)", destacando que el no hacerse cargo de una correcta enseñanza hacia estudiantes va en contrariedad a lo que propone actualmente la ley de educación en uno de sus principios estipulados en la N°20.370 General de Educación en su artículo 3:

*"El sistema propenderá a asegurar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad, con especial atención en aquellas personas o **grupos que requieran apoyo especial.**" (art. 3)*

Y en el Decreto con Fuerza de Ley N°2 (2010) en sus artículos 4° y 6°:

*"Corresponde (...) al Estado, el deber de otorgar especial protección al ejercicio de este derecho y, en general, a la comunidad, el deber de **contribuir al desarrollo y perfeccionamiento de la educación.** Es deber del Estado propender a asegurar a todas las personas una educación **inclusiva de calidad.**" (art.4)*

*"Es deber del Estado propender a asegurar una **educación de calidad y procurar que ésta sea impartida a todos, tanto en el ámbito público como en el privado.**" (art.6)*

En base a esto, es importante que el Estado se asegure de que la educación de los docentes en formación tenga una preparación acorde a la realidad de las y los estudiantes en Chile, entendiendo que el desconocimiento puede resultar en un desafío complejo y perjudicial que atenta en contra al derecho de una buena educación y que no solo debe ser una problemática asistida desde el apoyo psicosocial, puesto que el

profesorado es quien mantiene un contacto reiterado y con mayor impacto en las y los estudiantes.

Es entonces que, de acuerdo a este punto y bajo la evidencia científica de las diversas dificultades que manifiestan niñas y niños por una inadecuada enseñanza y las dificultades que presentan los docentes por su desconocimiento profesional, como estudiantes de Trabajo Social nos posicionamos, desde la responsabilidad y compromiso social, de manera que la educación docente represente desde sus cimientos, una educación digna, que integre las necesidades educativas especiales y/o todo trastorno que dificulte el aprendizaje escolar como es el caso del TDAH. A su vez, es importante incentivar al constante desarrollo de nuevas capacidades para las y los docentes, que permitan integrar nuevos saberes en su ejercicio profesional en pos de un beneficio educativo para niñas y niños, no siendo utilizado como una especie de aptitud extra que condicione al estudiantado, a causa de utilizar a la educación como un bien de consumo, sino más bien respetando su derecho a una educación digna y completa.

Asimismo, nuestro ejercicio como Trabajadores Sociales tiene la responsabilidad de fomentar los cambios, informando, enseñando y masificando esta información, de tal manera, que de forma mancomunada: Estado, profesionales e instituciones, facilitemos la mejoría en la educación y finalmente, integremos a todas y todos los estudiantes sin caer en las generalizaciones que tanto estigmatizan y dañan a un porcentaje importante de estudiantes en nuestro país.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Acebes, A. y Carabias, D., 2014. *El alumnado de primaria con Trastorno por Déficit de Atención/Hiperactividad (TDAH): la Musicoterapia como herramienta integradora dentro del contexto del aula de música*. Revista Electrónica de LEEME. Number 38, pp. 1-16.
<https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/download/9881/9299>
- Acción Educar, 2015. *Alumnos por curso en la educación escolar: realidad actual y su relación con los resultados de aprendizaje*. Recuperado de https://accioneducar.cl/wp-content/files_mf/1443578310Ana%CC%81lisisAlumnosporCurso_26.6.2015.pdf
- Adamet TV, 2015. Un colegio de Canadá frena el TDAH de sus alumnos transformando sus pupitres en bicicletas. Portal de Noticias.
- Adana Fundación (s.f) TDAH. DEFINICIÓN Y TIPO.
- Álava S., 2018. *“Relación entre diagnóstico de TDAH y los procesos intelectuales y atencionales en muestra clínica: comparación entre TDAH y Trastorno de Aprendizaje”*. TESIS DOCTORAL. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid.
- Alcaraz, A; Cruz, M; Guzmán, M; Vidal,V; Pastor ,M; Rodriguez, ,F ; Sánchez; C., 2004. *Didáctica de las Ciencias Sociales: Didáctica de las Ciencias Sociales para Primaria*. Madrid, España: Pearson Educación.

- Andrade Manuel. (2017). *Psiquiatría, Trastorno Por Déficit Atencional. Síntesis*, Biblioteca digital dinámica para estudiantes y profesionales de la salud. Facultad de Medicina Universidad de Chile.
- Arnal J. (1992) *Investigación Educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona, España: Labor.
- Ayuda Mineduc. CERTIFICACIÓN DE ESTUDIOS EDUCACIÓN ESPECIAL EN SIGE DECRETO N° 83/2015
- Ayuda Mineduc, s.f. *Alternativas del Sistema Escolar para la Educación Especial*.
- BBC Mundo. (2016) El origen del Ritalin, la pastilla de la "concentración" que tomaron miles de niños en EE.UU. durante la Guerra Fría. Portal BBC Mundo.
- Blog del Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2022. *“¿Por qué existe un desequilibrio en la proporción de hombres y mujeres en la docencia?”* Ministerio de Educación y Formación Profesional. Gobierno de España. Recuperado de <http://blog.intef.es/inee/2022/04/21/por-que-existe-un-desequilibrio-en-la-proporcion-de-hombres-y-mujeres-en-la-docencia/>
- Bustamante E., Santiago M., Ramer J., Balbim G., Mehta T., & Frazier S., 2019. *Actividad física y TDAH: Evidencia sobre el desarrollo, efectos neurocognitivos a corto y largo plazo y sus aplicaciones*. *Pensar en Movimiento: Revista de ciencias del ejercicio y la salud*, 17(1), 32-59. Recuperado de <https://www.scielo.sa.cr/pdf/pem/v17n1/1659-4436-pensarmov-17-1-00032.pdf>

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Cabeza C., 2020. *Trabajo de Fin de Grado de Maestro en Educación Primaria. Importancia de la Formación Docente en Trastornos como el TDAH*. Recuperado de <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/20710/Importancia%20de%20a%20formacion%20docente%20en%20trastornos%20como%20el%20TDAH..pdf?sequence=1>
- Cámara de Diputados de Chile, 2018. *MOCIÓN. Modifica la Ley General de Educación y la Ley sobre Subvención del Estado a establecimientos educacionales, en el sentido de prohibir que se condicione la permanencia de estudiantes al consumo de medicamentos para tratar trastornos de conducta*.
- Cambridge School, 2022. Nuestro Colegio. <http://www.cambridgeschool.cl/>
- Camus C., Neira B., Toledo C., Vargas C., 2022. *Conocimiento sobre el TDAH en el profesorado de Educación Básica. Seminario de Grado*. Universidad Católica de la Santísima Concepción. Facultad de Educación Pedagogía en Educación Básica con Mención.
- Carrasco, S. (2009). *Metodología de investigación científica: Pautas metodológicas para diseñar y elaborar el proyecto de investigación*. Lima: Ed. San Marcos, p. 236.
- Castillo P. et, al, 2021. *TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD, DIAGNÓSTICO, TRATAMIENTO Y POSIBILIDADES*. Revista Enfoques Educativos. Vol. 18 No.1: 40-62.

- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas CPEIP (2020) *Mujeres en Pedagogía*. Ministerio de Educación. Recuperado de <https://www.cpeip.cl/mujeres-en-pedagogia/#:~:text=Sin%20lugar%20a%20duda%2C%20la,%20y%2027%25%20son%20hombres.>
- Cruz, J (2018) *El Programa PALS*. Blog Tratamiento Educativo TDAH
- Cuesta, M. (2009). Introducción al muestreo. Universidad de Oviedo.
- Decreto n°170 de 2010. *Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial*. Recuperado de <http://bcn.cl/2511p>
- Decreto n°83 de 2015. *Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica*. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1074511>
- Decreto n°339 de 2018. *REGLAMENTO SOBRE SISTEMA DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE*. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1173378>
- Decreto con Fuerza de Ley N° 1, del 30 de diciembre de 1980. *FIJA NORMAS SOBRE UNIVERSIDADES*. Artículos N°4 Y 6. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=3394>
- Decreto con Fuerza de Ley N° 2, 2010. *FIJA TEXTO REFUNDIDO, COORDINADO Y SISTEMATIZADO DE LA LEY N°20.370 CON LAS NORMAS NO DEROGADAS DEL DECRETO CON FUERZA DE LEY N° 1, DE 2005*. Artículos N°4 Y 6.

- Díaz C., M. V., 2011. Reseña: TDAH. *Trastorno por déficit de atención e hiperactividad. De la infancia a la edad adulta*. Aperturas Psicoanalíticas.
Recuperado de <http://www.aperturas.org/articulos.php?id=694&a=TDAHTrastorno-por-deficit-de-atencion-e-hiperactividad-De-la-infancia-a-laedadadulta>
- France 24 (2019) Así se adapta el sistema escolar de Quebec al aumento de los problemas de atención.
- García Jiménez, E., Gil Flores, J. y Rodríguez Gómez, G. (1994). Análisis de datos cualitativos en la investigación sobre la diferenciación educativa. *Revista de investigación educativa*, 23, 179-213.
- González Ron & Cía Abogados (2019) LEY N°21.164 QUE PROHÍBE SE CONDICIONE LA PERMANENCIA DE ESTUDIANTES AL CONSUMO DE MEDICAMENTOS PARA TRATAR TRASTORNOS DE CONDUCTA. Recuperado de <https://www.gonzalezronycia.cl/2019/07/09/ley-n21-164-que-prohibe-se-condicione-la-permanencia-de-estudiantes-al-consumo-de-medicamentos-para-tratar-trastornos-de-conducta/>
- Gugel A, 2022. *La labor del profesor ante casos de TDAH en el aula*. Educación. UNIR.
- Hernández, Fernández y Baptista (2006) *Metodología de la Investigación*, 4ta. Edición.
- Hernández, Fernández y Baptista (2010) *Metodología de la Investigación*, 5ta. Edición.

- Hernández, Fernández y Baptista (2014) *Metodología de la Investigación*, 6ta. Edición.
- Jarque, S., & Tárrega, R., 2009. *Comparación de los conocimientos sobre el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) de los maestros en activo y los futuros educadores*. *Infancia y aprendizaje*, 32(4), pp. 517-529.
<https://doi.org/10.1174/021037009789610421>
- J. Quintero & C. Castaño (2014) Introducción y etiopatogenia del trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). *Pediatría Integral*. Recuperado de https://www.pediatriaintegral.es/wp-content/uploads/2014/xviii09/02/n9-600-608_Javier%20Quintero.pdf
- Jerold J. Kreisman M.D., 2023. *TDAH y TLP: Historia de diagnósticos conjuntos. Cómo han cambiado y entrelazado nuestras conceptualizaciones del TDAH y el TLP.* *Psychology Today*. Recuperado de <https://www.psychologytoday.com/cl/blog/tdah-y-tlp-historia-de-diagnosticos-conjuntos>
- Kini T. & Podolosky A. (2016) *Does Teaching Experience Increase Teacher Effectiveness? A Review of the Research*. REPORT. Learning Policy Institute. Recuperado de <https://learningpolicyinstitute.org/product/does-teaching-experience-increase-teacher-effectiveness-review-research>
- Lacoste C., et al. (2018) Estrategias de aprendizaje utilizadas por estudiantes universitarios de *Carreras de la Salud de la ciudad de Temuco: su influencia en los resultados académicos*. Recuperado de <http://www2.udec.cl/ofem/recs/anteriores/vol1522018/artinv15218a.htm>

- Lavarone K., 2021. *“Lo que debes saber sobre el TDAH no tratado en adultos”*. Medical News Today.
- La Tercera (2011). Los 20 años de la generación Ritalín. Diario La Tercera.
- Ley nº 20.370, 2009. ESTABLECE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. Ministerio de Educación.
- Ley nº 20.845 de inclusión escolar de 2015. *REGULA LA ADMISIÓN DE LOS Y LAS ESTUDIANTES, ELIMINA EL FINANCIAMIENTO COMPARTIDO Y PROHÍBE EL LUCRO EN ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES QUE RECIBEN APORTES DEL ESTADO*. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>
- Ley nº21.164, 2019. *MODIFICA LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, EN EL SENTIDO DE PROHIBIR QUE SE CONDICIONE LA PERMANENCIA DE ESTUDIANTES AL CONSUMO DE MEDICAMENTOS PARA TRATAR TRASTORNOS DE CONDUCTA*. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1133140>
- Lomas, A. y Clemente, A., 2017. *Beneficios de la actividad físico-deportiva en niños y niñas con TDAH. Revista Digital de Educación Física*. Año 8, Núm. 44. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5807535>
- López, I. y Pastor, S., 2019. *Mindfulness y el Abordaje del TDAH en el Contexto Educativo. Revista Brasileira de Educação Especial*. vol. 25. p. 175-188.
- Marín-Méndez J, Álvarez-Gómez MJ, Borra-Ruiz MC, Vallejo-Valdivielso M, Díez-Suárez A, de Castro-Manglano P, Soutullo-Esperón C. (2018) Trastorno por déficit de atención/hiperactividad en niños en edad preescolar. Prevalencia epidemiológica en Navarra y La Rioja, España;66 (Supl. 1): S115-S120

- Mena B. 2017. *Capítulo 6. Intervención desde el ámbito escolar en el TDAH*. Universidad de Alicante. Fundación Adana.
- MINEDUC, 2004. *Programa de Educación Especial. ANTECEDENTES HISTÓRICOS, PRESENTE Y FUTURO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN CHILE*. Recuperado de <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304151210180.doc> *Antecedentes Ed Especial.pdf*
- MINEDUC, 2009. *DÉFICIT ATENCIONAL. Guía para su comprensión y desarrollo de estrategias de apoyo, desde un enfoque inclusivo, en el nivel de Educación Básica*. Recuperado de https://especial.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/31/2016/08/201305151612430.Deficit_Atencional.pdf
- Mineduc. 2015. *DIVERSIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA DECRETO N°83/2015 APRUEBA CRITERIOS Y ORIENTACIONES DE ADECUACIÓN CURRICULAR PARA ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DE EDUCACIÓN PARVULARIA Y EDUCACIÓN BÁSICA*, (pág. 18)
- MINEDUC, 2018. *Instructivo de Incorporación de estudiantes al Programa de Integración Escolar*. Recuperado de https://especial.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/31/2017/12/INSTRUCTIVO-PIE_2018.pdf
- Miranda, A., Amado, L., & Jarque, S. (2001). *Trastornos por déficit de atención con hiperactividad*. Málaga: Aljibe.

- Muñoz, D.; Díaz, A.; Navarro, J.; Camacho, P.; Robles, A.; Ibáñez, M.; Coronilla, M.; Gil, E.; Carballar, A.; Cano, R., 2019. *Mejora de la atención en niños y niñas con TDAH tras una intervención física deportiva dirigida*. Cuadernos de Psicología del Deporte, 19(3), 37- 46. Recuperado de <http://scielo.isciii.es/pdf/cpd/v19n3/1578-8423-CPD-19-3- 00037.pdf>
- Ortega P. (2009) La Pedagogía Crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. Pedagogía y Saberes, núm. 31, julio-diciembre, 2009, pp. 26-33. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/6140/614064889003.pdf>
- Palmer ED, Finger S. (2001) An early description of ADHD (Inattention Subtype): Dr. Alexander Crichton and the “Mental Restlessness” (1798). *Child Psychology and Psychiatry Reviews*; 6, 66-73.
- Parellada, M. J., 2009. *TDAH. Trastorno por déficit de atención e hiperactividad. De la infancia a la edad adulta*. Madrid: Alianza Editorial. Recuperado de <https://www.tdx.cat/handle/10803/1311#page=1>
- Piaget, Jean, 1978. *Problemas de la epistemología genética. (Traducción de Celia y a. Di Piero)*. En: *Piaget/pensadores*. São Paulo: Cultural.
- Prevalencia de síntomas en los niños españoles con trastorno por déficit de atención / hiperactividad. (2018). Sociedad Española de Pediatría ExHospitalaria y Atención Primaria.
- Quintana, A. y Montgomery, W. (Eds.) (2006). *Psicología: Tópicos de actualidad*. Lima: UNMSM. Recuperado de

<http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/3634305-Metodologia-de-Investigacion-Cualitativa-A-Quintana.pdf>

- Quintero, Y., 2011. *Estrategias Metodológicas*. Recuperado de <http://goo.gl/2JOXbe>
- Ramírez G. (2023). Ritalin (metilfenidato): para qué sirve y cómo usar. TÚA SAUDE.
- Rivero Serrano, Octavio, & Martínez, Luis Armando. (2011). La medicina actual. *Revista de la Facultad de Medicina (México)*, 54(2), 21-32.
- Román J, Gallego S. ACRA, 2008. *Escalas de estrategias de aprendizaje (4ª edición)*. Madrid, España: TEA Ediciones.
- Santa-Cruz, C., & Rosas, R. (2017). *Mapping of Executive Functions / Cartografía de las Funciones Ejecutivas*. *Estudios De Psicología*.
- Sistema Educativo en Noruega. Información para Primogénitores y tutores recién llegados. Udir.no
- Stanislav L. (2020) *LA FEMINIZACIÓN EN LA PROFESIÓN DOCENTE. ANÁLISIS DE LA AUTOPERCEPCIÓN SOBRE ESTEREOTIPOS DE GÉNERO DE LOS ESTUDIANTES DE MAGISTERIO*. Trabajo Fin de Grado. Facultad de Educación de Soria. Universidad de Valladolid, España. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/57810/TFG-O-2190.pdf?sequence=1>
- Superintendencia de Educación. Déficit atencional: normativas y orientaciones.

- TELETRECE, 2019. *El origen del Ritalin, la pastilla de la "concentración" que tomaron miles de niños en EE.UU.* T13 Tendencias. Recuperado de <https://www.t13.cl/noticia/tendencias/el-origen-del-ritalin-pastilla-concentracion-tomaron-miles-ninos-ee.uu>
- VYGOTSKY, L.S, 1996. *La formación social de la mente*. 5^ª Ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Zarzuri R. (2009). El muestreo cualitativo en la selección de entrevistados.