

DÉFICIT ATENCIONAL

Guía para su Comprensión y Desarrollo de Estrategias de Apoyo desde un Enfoque Inclusivo, en el nivel de Educación Media.



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

COORDINACIÓN DEL PROYECTO

Ministerio de Educación
Unidad de Educación Especial

COORDINADORA NACIONAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Paulina Godoy Lenz

EJECUCIÓN DEL PROYECTO

Unidad de Educación Especial
Fundación Hineni

PRODUCCIÓN DEL TEXTO

Ximena Bugueño Gutiérrez

EDICIÓN TÉCNICO-PEDAGÓGICA

Paulina Godoy Lenz
Soledad González Serrano
Andrea Pérez Cuello

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Eduardo Bachmann Mancilla

PORTADA

Claudia Camacho Briceño

RPI: 186554

ISBN: 978 - 956 - 292 - 264 - 7

DÉFICIT ATENCIONAL

Guía para su Comprensión y Desarrollo de Estrategias
de Apoyo desde un Enfoque Inclusivo,
en el nivel de Educación Media.

Índice

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| INTRODUCCIÓN | 7 |
| PRIMERA PARTE: | |
| DESCRIPCIÓN DEL TRASTORNO DE DÉFICIT ATENCIONAL CON Y SIN HIPERACTIVIDAD | 9 |
| 1. Características generales del Trastorno de Déficit Atencional con y sin Hiperactividad..... | 10 |
| 1.1. Cómo reconocer el Trastorno de Déficit Atencional en adolescentes: diferencias de acuerdo al género | 11 |
| 1.2. ¿Cuáles son las causas del Trastorno de Déficit Atencional? | 13 |
| 1.3 Derivación a especialistas y apoyo farmacológico | 14 |
| 1.4 ¿Qué hacer ante la sospecha de que alguno de nuestros estudiantes pueda presentar Trastorno de Déficit Atencional? | 16 |
| 2. Fortalezas y dificultades de los adolescentes con TDA e Hiperactividad | 18 |
| 2.1 Ámbito Cognitivo | 18 |
| 2.2 Ámbito Socio – conductual | 21 |
| 2.3 Ámbito Afectivo | 22 |

Índice

SEGUNDA PARTE

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| RESPUESTAS EDUCATIVAS PARA ADOLESCENTES CON DÉFICIT ATENCIONAL CON Y SIN HIPERACTIVIDAD | 25 |
| 1. Orientaciones para Preparar el Ambiente Educativo | 26 |
| 2. Principios generales para el diseño de la respuesta educativa | 33 |
| 3. Aspectos claves en un establecimiento educativo para el trabajo con niños/as con TDA desde una perspectiva inclusiva | 39 |
| 3.1. Organización institucional | 39 |
| 3.2. Organización del trabajo en el aula | 40 |
| 3.2.1. Clima social, resolución de conflictos y relaciones interpersonales | 40 |
| 3.2.2. Espacios físicos y recursos materiales | 46 |
| 3.2.3. Organización de los grupos, tiempos y rutinas de trabajo | 46 |
| 3.3. Organización del trabajo con las familias | 49 |
| BIBLIOGRAFÍA | 52 |
| ANEXO: Pauta ejemplo para la entrevista con la familia | 53 |

Introducción

El paso por la escuela y luego por el liceo, están entre las experiencias más significativas en la vida de las personas, que pueden estar asociadas a aprendizajes, amigos y proyectos, o por el contrario, a experiencias de frustración, de tensión y desesperanza.

Al liceo, los adolescentes llegan con una parte importante del camino recorrido, junto con sus características personales, sus potencialidades y dificultades, traen consigo una particular experiencia escolar que podrá incidir positiva o negativamente en su adaptación a esta nueva etapa. En el caso de los adolescentes que presentan Trastorno de Déficit Atencional, su historia escolar dependerá aún más de las oportunidades de apoyo que se les hayan brindado tanto en la escuela como en la familia.

La Política de Educación Especial (MINEDUC, 2005), señala que para hacer efectivo el derecho a la educación de los niños, niñas y jóvenes, se requiere de un cambio social, cultural y político que reconozca y acepte que somos una sociedad diversa, en donde todos y todas tenemos los mismos derechos y deberes.

Enmarcada en esta visión, esta guía pretende, por tanto, ofrecer, desde una perspectiva contextual un acercamiento comprensivo a los adolescentes que presentan Trastorno de Déficit Atencional, invitando constantemente a reflexionar sobre el rol que juegan en su desarrollo las posibilidades y calidad de las interacciones familiares, escolares y sociales. Se entregan algunas de las claves más importantes para la detección de las dificultades y para generar un plan de apoyo, dentro del cual se consideran estrategias para el trabajo al interior del establecimiento educacional, en el hogar y la atención de profesionales especialistas.

La segunda parte, se centra en cómo una escuela puede asumir el desafío de ofrecer una respuesta educativa inclusiva a estos estudiantes, es decir, cómo ofrecer óptimas oportunidades de aprendizaje y participación en un contexto de valoración de su individualidad; aborda además aquellos aspectos vinculados con la organización y gestión institucional del establecimiento educativo, la relación pedagógica y la organización del trabajo en el aula y con la relación de trabajo conjunto con la familia y con los profesionales especialistas.

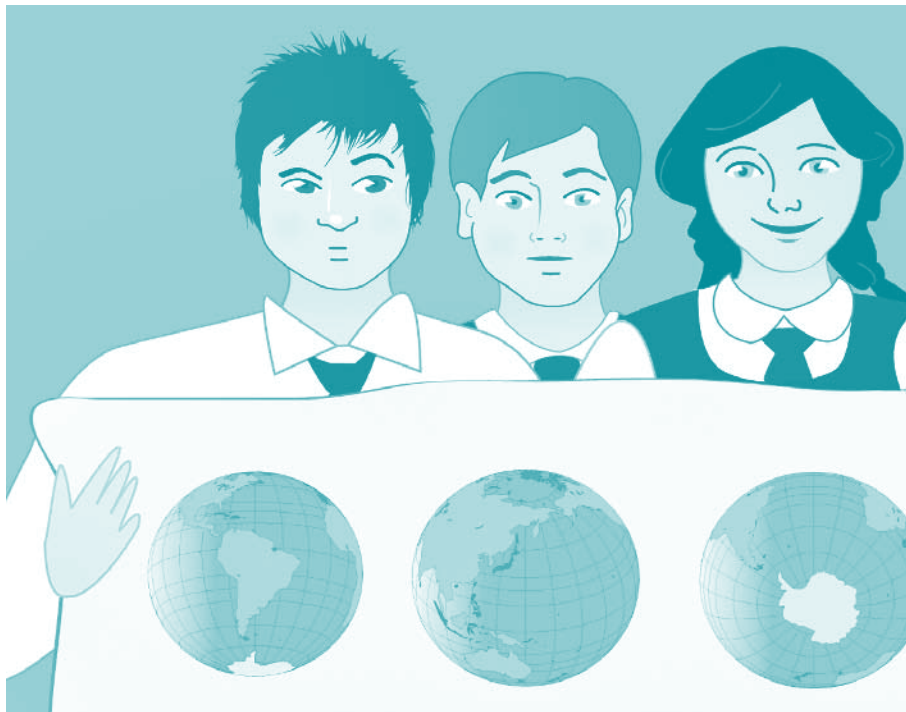
Nuestra invitación es por tanto, a utilizar este material como una guía para:

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

El desafío que nos presentan los adolescentes que hoy tenemos en las aulas, en cuanto a entregarles oportunidades reales de desarrollo, requiere de una reflexión y aprendizaje continuo de las comunidades docentes.

Primera Parte

Descripción del Transtorno de Déficit Atencional con y sin Hiperactividad



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

El Transtorno de Déficit Atencional (TDA) constituye uno de los trastornos del desarrollo más importantes dentro de los problemas que afectan a niños, niñas y adolescentes en sus relaciones con el entorno familiar, social y escolar.

Las características clínicas fundamentales de este cuadro son tres: falta de atención, hiperactividad e impulsividad, que se manifiestan antes de los 7 años de edad y son observables al menos en dos contextos de la vida del niños, niñas y adolescentes (en la casa y en el colegio principalmente).

Una clasificación que suele utilizarse para distinguir manifestaciones de este Transtorno es la siguiente: ¹

Transtorno de Déficit Atencional con Hiperactividad (TDA/H):

Cuando además de las dificultades de atención se presentan dificultades para controlar sus impulsos (Impulsividad) y un permanente y excesivo movimiento sin un objetivo concreto (Hiperactividad).

Transtorno de Déficit Atencional sin Hiperactividad (TDA):

Cuando presentan dificultades de atención sin hiperactividad. Hace referencia a aquellos niños, niñas y adolescentes tranquilos(as) que parecieran “estar en la luna”.

Otra clasificación que suele utilizarse de acuerdo al DSM IV ² es:

- Tipo hiperactivo-impulsivo,
- Tipo déficit de atención,
- Tipo combinado.

Los adolescentes con TDA suelen ser conocidos en sus establecimientos educativos por ser los “molestosos del curso, los más inquietos, desordenados y altamente desconcentrados”.

En esta guía nos referiremos mayoritariamente al Transtorno de Déficit Atencional con Hiperactividad

¹ Condemarín, M; Gorostegui, M y Milicic, N: (2005): Déficit Atencional: Estrategias para el Diagnóstico y la intervención psicoeducativa. Ed.Planeta Chilena S.A.

² DSM-IV, Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4ª versión, publicado por la Asociación Americana de Psiquiatría (APA)

(TDA/H) en la medida que permite desarrollar las 3 características centrales de Inatención, Impulsividad e Hiperactividad. Se realizarán las distinciones que sean necesarias entre los subtipos tanto para la comprensión como para el diseño de intervenciones de apoyo.

I.1 Cómo Reconocer el Trastorno de Déficit Atencional en Adolescentes: Diferencias de Acuerdo al Género

¿Cómo se manifiestan estas características en las conductas típicas de los/las adolescentes con TDA/H?

Si bien las manifestaciones varían de un/una adolescente a otro/otra dependiendo del género, edad, características personales, características ambientales, etc., las siguientes conductas son en general manifestaciones frecuentes:

Impulsividad – Hiperactividad

- Hablan más de la cuenta, muchas veces interrumpiendo la armonía del diálogo.
- Cuando exponen, por ejemplo, suelen desviarse de la idea central, “se van por las ramas” o saltan de una idea a otra, sin darse cuenta.
- Les cuesta planificar y controlar el tiempo para llevar a cabo las actividades comprometidas. Generalmente llegan con los trabajos atrasados o “hechos a la rápida”.
- Les cuesta establecer prioridades, suelen dejarse llevar por el impulso del momento por lo que muchas veces se ven implicados en problemas.
- Les cuesta escuchar atentamente, interrumpen, discuten con facilidad y sin haber considerado toda la información.
- En situaciones de conflicto se comportan de manera impulsiva, dicen o hacen cosas sin pensar, de las cuales suelen arrepentirse.
- Suelen sentirse inquietos, mueven los pies, se columpian en la silla, se paran y caminan por la sala sin un objetivo claro.
- Tienen marcados y repentinos cambios de humor.

Atención – concentración

- Tienen dificultades importantes para mantener la atención en clases, generalmente se distraen ya sea con estímulos del ambiente o de su mundo interno. Cuando lo que están realizando no los motiva, esto ocurre con mayor facilidad.
- En tareas y evaluaciones tienen dificultades para seleccionar la información relevante de la superflua o secundaria. En las evaluaciones suelen obtener resultados más bajos que los esperados.
- Suelen ser los que están siempre consultando “¿cuándo hay que entregar el trabajo?”, “¿había tarea?”, “¿hay prueba?”.

¿Qué es importante tener en cuenta cuando un/una adolescente tiene Trastorno de Déficit Atencional sin Hiperactividad?

Lo importante en estos casos es estar consciente que hay estudiantes que no interrumpen la actividad, que no demandan de manera especial la atención del docente y que igualmente pueden estar presentando dificultades importantes para atender y seguir el ritmo de la clase. Generalmente son las conductas hiperactivas las que ponen una “alerta” para el docente.

En los casos que no presentan hiperactividad pareciera más bien que no están escuchando, que están pensando en algo muy distinto y lejano a la actividad y que no han logrado interesarse para seguir el ritmo de trabajo del grupo. Son estudiantes que parecieran estar siempre distraídos y a los cuales se debe estar siempre llamando para que “despierten”.

¿Cuáles son las diferencias entre adolescentes hombres y mujeres?

Los estudios señalan que en el caso de los hombres el TDA con Hiperactividad se da cuatro veces más que en el caso de las mujeres. Sin embargo, investigaciones actuales señalan que esta gran diferencia se debería en parte a que las conductas que darían cuenta de un Trastorno de Déficit Atencional en las mujeres suelen ser más difíciles de reconocer que en el caso de los hombres, por lo que la diferencia podría ser menor.

La impulsividad manifiesta, la hiperactividad y la conducta disruptiva no siempre es lo más característico en las niñas con TDA. Las niñas presentan signos de inatención y olvidos más que de hiperactividad. A veces pueden ser muy calladas en el aula y aislarse de sus compañeras. Presentan sin embargo, dificultades para comprender las instrucciones, les cuesta organizarse para iniciar los trabajos, suelen presentar sus tareas más tarde de los plazos estipulados y tienden a sentir mucha

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

ansiedad frente a las evaluaciones. Hay ocasiones en que se dedican excesivamente a las tareas, manifestando ansiedad asociada a un gran esfuerzo por compensar sus dificultades.

En los casos de mayor hiperactividad, ésta tiende a manifestarse en dificultades para expresarse y controlar sus palabras y emociones; suelen ser habladoras, inquietas y pueden adoptar roles y conductas muy “llamadoras de atención”.

1.2 ¿Cuáles Son las causas del Transtorno de Déficit Atencional?

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

Estos factores neurobiológicos pueden estar determinados por la herencia y/o por dificultades durante el embarazo y/o el nacimiento.

Otros factores como la alimentación, la ingesta de aditivos químicos como colorantes y preservantes, o el estrés, no constituyen causas del Transtorno.

Rol de los factores psicosociales en el TDA

Si bien los factores psicosociales y familiares **no constituyen causas de origen del TDA**, se ha demostrado que **sí son factores determinantes en la manifestación de éste, en cuanto a su intensidad, duración y posibilidades que tendrá el niño y la niña, o el adolescente, de integrarse al proceso educativo y lograr los aprendizajes esperados.**

Es decir:

- Un niño, niña o adolescente con manifestaciones leves de TDA puede empeorar si carece de soporte emocional de la familia y está inserto(a) en contextos escolares sin apoyo.
- Un niño, niña o adolescente con dificultades severas asociadas al TDA puede evolucionar positivamente si tanto la familia como la escuela se centran en sus fortalezas y otorgan una guía clara para mejorar su adaptación en el ámbito social, escolar y familiar.

1.3 Derivación a Especialistas y Apoyo Farmacológico:

En todos los trastornos del desarrollo infantil la detección temprana es un factor altamente determinante tanto en el curso como en el pronóstico del cuadro, por las posibilidades de otorgar un tratamiento oportuno y evitar consecuencias negativas secundarias.

En el caso del TDA/H esto no es una excepción y por el contrario, cobra mayor relevancia en la medida que está demostrado que un apoyo coordinado en los ámbitos: emocional, interaccional, pedagógico, conductual y farmacológico (cuando está indicado), es más efectivo cuanto más temprano se inicie.

DetECCIÓN EN LA ADOLESCENCIA

Aún cuando los niños nacen con TDA, los síntomas usualmente se reconocen una vez que el niño o la niña comienza su educación formal. Y aunque uno de los criterios centrales para realizar el diagnóstico del TDA es que sus manifestaciones deben estar presentes antes de los siete años, muchos adolescentes se presentan a la consulta del especialista por primera vez después de los 13 años.

¿Cómo se puede explicar esto?

Una posibilidad es que las manifestaciones características hasta antes de los 13 -15 años no hayan sido severas, por lo que no han tenido mayores dificultades en su adaptación escolar durante la enseñanza básica, pero con el ingreso a la Enseñanza Media las exigencias aumentan en varios sentidos y las dificultades asociadas al Trastorno se hacen más evidentes.

Estadísticamente entre los 13 y 15 años es el periodo en que más se manifiestan los trastornos del desarrollo que no han sido tratados; y como suelen asociarse con depresión y ansiedad las dificultades se ven aumentadas.

Otra posibilidad es que no hayan tenido la posibilidad de recibir atención y apoyo oportuno, debido a distintas situaciones de conflicto en la dinámica familiar. Muchos niños, niñas y adolescentes con TDA logran adaptarse y compensar dificultades. Pero, como se ha señalado, el mayor nivel de exigencia de la Enseñanza Media y los cambios propios de la edad llevan a que las dificultades que estaban compensadas requieran de apoyos específicos.

Pese a esto, un número importante de adolescentes con TDA han manifestado dificultades desde los primeros años de su escolaridad y en ellos se observa desgaste por múltiples evaluaciones y tratamientos, en muchas ocasiones infructuosos. Esto hace que tanto el adolescente como la

familia no muestren una actitud abierta, activa y participativa, sino de cansancio, desconfianza y pasiva ante la toma del medicamento y nuevos planes de apoyo.

Apoyo farmacológico

Este es un aspecto que interesa tratar de manera especial ya que actualmente se tiende a pensar que es a través de esta vía que **se resuelve el problema**.

Por una parte, si bien es cierto que muchos de los adolescentes con dificultades de atención e hiperactividad requieren de una evaluación clínica y probablemente de un apoyo farmacológico, esto no es, en ningún caso, la solución a sus dificultades de adaptación social, familiar y escolar. Ésta debe ser comprendida sólo como una parte del plan de apoyo que se debe realizar.

Es importante considerar que muchas de las conductas “típicas” del Trastorno de Déficit Atencional y de la Hiperactividad no tienen una causa madurativa, sino que se dan por otros motivos como ansiedad frente a situaciones de stress (familiar, social y/o escolar), malos hábitos de vida, sobrestimulación acústica y visual y también por prácticas pedagógicas inadecuadas. Esto lleva a la necesidad de observar con rigurosidad la conducta de los estudiantes de manera de diferenciar los caminos a tomar. En esta misma línea, el reporte de conductas que generalmente los especialistas solicitan a docentes y familia, requiere de la máxima rigurosidad para contribuir al diagnóstico.

En el caso que un/una adolescente efectivamente requiera de apoyo farmacológico; ¿significa esto una escalada de remedios y un riesgo de adicción?

Con un diagnóstico bien realizado y el medicamento recetado en forma adecuada, no debiera haber dependencia ni escalada de fármacos. El fármaco ayuda efectivamente en la sintomatología de los niños, niñas y adolescentes que lo requieren.⁵

Lo que no se puede afirmar es que el medicamento es el único tratamiento para los niño, niña o adolescente con TDA e Hiperactividad.⁶

Por tanto, el principal **desafío tanto para el establecimiento educativo como para la familia es ofrecer un ambiente educativo con tal calidad de respuestas que las conductas de Inatención, Hiperactividad e Impulsividad** no se traduzcan en otros trastornos mayores que dificulten aún más

⁵ Ritalín en la sala de clases. Entrevista con la Neuróloga Infantil Amanda Céspedes. Disponible en <http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/Vercontenido.aspx?ID=106430>

⁶ Ritalín en la sala de clases. Entrevista con la Neuróloga Infantil Amanda Céspedes. Disponible en <http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/Vercontenido.aspx?ID=106430>

la adaptación social y educativa, y para que estos estudiantes logren los aprendizajes esperados expresados en el Marco Curricular.

1.4 ¿Qué hacer ante la sospecha de que alguno de nuestros estudiantes pueda presentar Trastorno de Déficit Atencional?

En caso de tener sospechas fundadas de un TDA con o sin hiperactividad, se torna central **planificar una entrevista con la familia o adultos responsables del estudiante** para señalarles la inquietud y **sugerir como parte de un plan de apoyo**, que sea evaluado(a) por su médico de cabecera, pediatra o médico de atención primaria, quien puede hacer la evaluación y derivación, si es pertinente a otros profesionales o especialistas que corresponda, neurólogo, psiquiatra, psicólogo y psicopedagogo.

Para esta entrevista es de suma importancia que exista un diálogo previo del profesor(a) jefe con los profesores(as) de asignatura, profesionales de la Unidad Técnica y la Unidad de Orientación de manera que se le entregue una amplia visión de las necesidades del hijo(a).⁷

- Comunique los objetivos de la entrevista en el sentido de la preocupación que existe y la necesidad de visualizar un plan de apoyo.
- Inicie la entrevista con un tono cálido y acogedor, y comentando algunos intereses y habilidades que presente el estudiante. Destacar las fortalezas del/la estudiante es el marco que debe sostener el enfrentamiento de sus dificultades. Esto contribuye a establecer una relación de colaboración y confianza entre la familia y los educadores.
- Comunique con cautela su sospecha a fin de no angustiar innecesariamente a la familia. Para ello, enfatice que sólo se está ante una sospecha, hablando en términos relativos y utilizando expresiones como *“es posible que Andrea/Hugo esté mostrando dificultades para mantener su atención de acuerdo a lo esperado para su edad y conductas, que pueden estar dando cuenta de algún grado de hiperactividad que conviene evaluar para prestar los apoyos específicos”*. Evite utilizar expresiones absolutas como “Trastorno de déficit atencional”, “hiperkinético”. Recuerde que el diagnóstico debe efectuarlo el especialista correspondiente.
- Tenga siempre presente que el objetivo es establecer una relación de cooperación mutua que beneficie el desarrollo del adolescente. Por lo tanto, es esencial planificar cuidadosamente la entrevista, contar con una sistematización de la información que se le va a presentar a la

⁷ En el Anexo se adjunta una Pauta de Entrevista que puede utilizar como orientación.

familia y, por sobretodo, prever la mejor forma de plantear la situación de manera que no sea percibida como “llamado de atención” por las conductas del estudiante o como una condición a su permanencia en la escuela.

- Exprese con total claridad que el objetivo de la entrevista es **comprender mejor al adolescente e iniciar un proceso de apoyo especial dentro del cual se encuentra una evaluación diagnóstica por parte de los especialistas.**
- Oriente a la familia acerca de cómo acceder a la red de apoyo con la cual tiene convenio o con otras opciones alternativas.
- En el caso que la madre o el padre comenten que el estudiante ya ha sido evaluado(a), acoja el relato intentando comprender que ha pasado, como se ha desarrollado el tratamiento si lo hubiera, qué ha resultado y que no.

Cuando la madre o el padre no asisten a las citaciones

Recuerde que en muchas ocasiones los padres pueden tener dificultades de distinto tipo que no les permiten acudir a las entrevistas y citaciones enviadas por el establecimiento educacional.

Ante esta situación, lo primero es comprender que aún cuando nosotros pensemos que la primera prioridad debiera ser acudir a las citaciones, existen situaciones reales que impiden a la familia asistir o pensar de la misma manera. Esto no quiere decir que no se deba insistir, muy por el contrario, se puede buscar otras alternativas como ampliar el horario de atención para facilitar su asistencia, o utilizar las redes de apoyo del establecimiento escolar del sector: un apoderado, por ejemplo, que voluntariamente pueda cuidar de hijos menores o enfermos, o se pueda hacer cargo momentáneamente como apoderado del adolescente.

En segundo término, se debe ofrecer al estudiante y a su familia los apoyos específicos, que de acuerdo a la experiencia lo beneficiarían, aun cuando todavía no se cuente con el diagnóstico del especialista.

¿Qué decisión no es recomendable tomar?

Condicionar los apoyos que pueda brindar la escuela a la asistencia del apoderado a la citación que se le ha hecho.

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

2. Fortalezas y dificultades de los y las Adolescentes con TDA e Hiperactividad

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

2.1 Ámbito Cognitivo:

El TDA se da en estudiantes con nivel intelectual normal e incluso superior, sin embargo, y como iremos revisando a continuación, su rendimiento escolar se ve muchas veces disminuido por variables cognitivas, conductuales y afectivas.

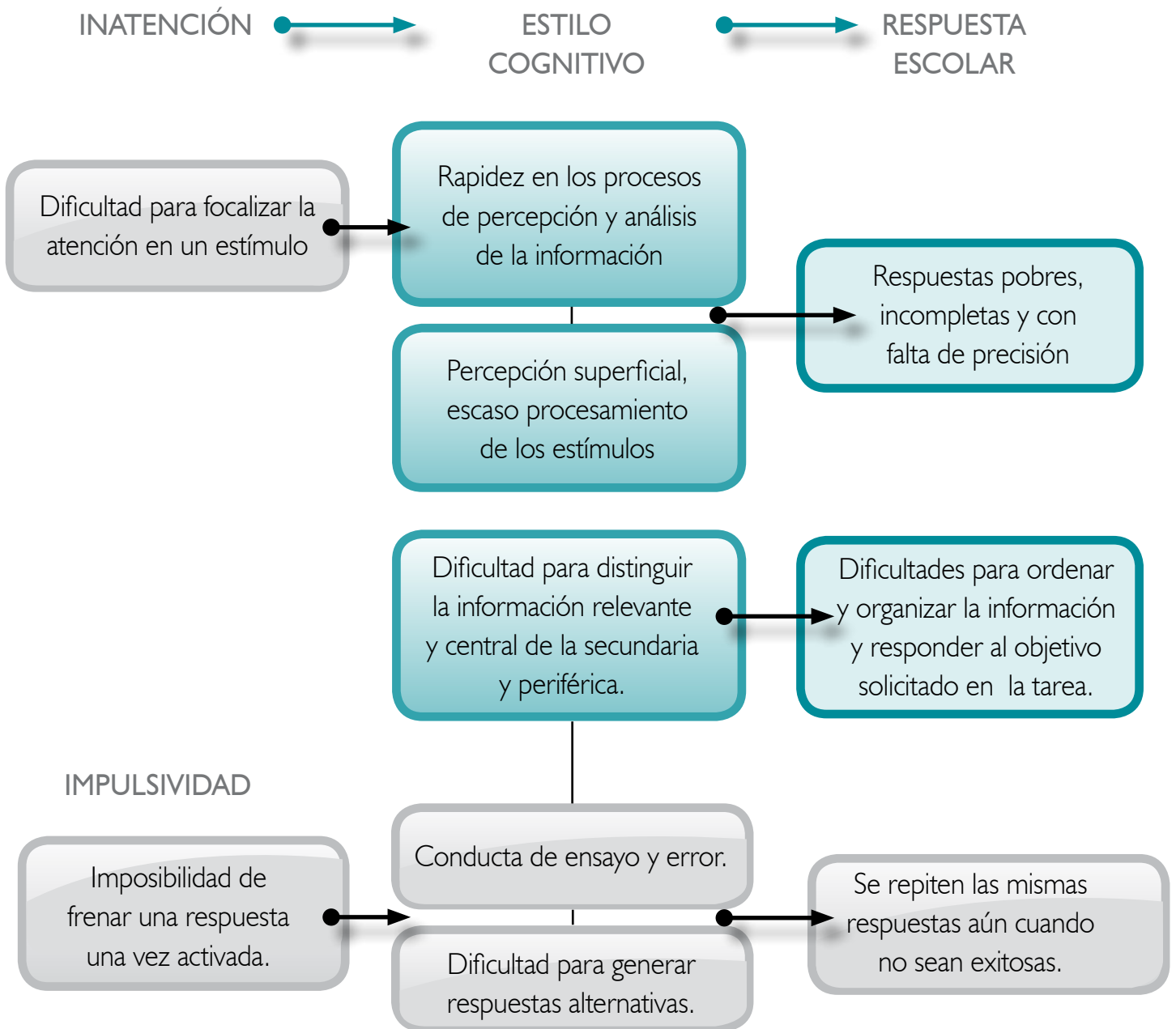
Una de las variables cognitivas que suelen dificultar el aprendizaje de estos adolescentes es la forma específica en que perciben y procesan la información; ellos cuentan, generalmente, con lo que se ha denominado un **estilo cognitivo impulsivo**⁸ que se caracteriza por:

- Procesar la información en forma más superficial y con excesiva rapidez por lo que no llega a almacenarse en la memoria a largo plazo. Frente a los datos o estímulos que se les presentan realizan menos análisis, no establecen categorizaciones ni comparaciones, por lo que extraen escasa información.
- Dificultades para distinguir la información central y relevante de la información secundaria y periférica, derivando en dificultades para organizar la información.
- Falta de flexibilidad para frenar o inhibir una respuesta cuando esta ha sido activada y por tanto para generar respuestas alternativas.

Este estilo conlleva generalmente dificultades para iniciar, organizar y priorizar la tarea entregando respuestas pobres en contenido y calidad, y tendencia a insistir en respuestas mecánicas aún cuando hayan sido evaluadas como incorrectas.

⁸ Condemarín, M.; Gorostegui, M. y Milicic, N., 2005: Déficit Atencional: Estrategias para el diagnóstico y la intervención psicoeducativa. Editorial Planeta Chilena, Santiago, Chile.

Veamos ésto gráficamente en el siguiente esquema:



La capacidad creativa es una de las grandes fortalezas de los adolescentes con TDA que es central reconocer y potenciar tanto al servicio del desarrollo cognitivo como del desarrollo afectivo y social.

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

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

Tanto las características conductuales como cognitivas descritas, conllevan a que los hábitos de trabajo se vean dificultados y por tanto a que exista una considerable variabilidad en las tareas en términos de calidad, cantidad y rapidez.

Se ha visto, sin embargo que la motivación por la tarea es un factor que puede jugar un rol clave en la persistencia y calidad del trabajo.

¿Cómo inciden los factores motivacionales en los adolescentes con TDA en su rendimiento?

Si la motivación es un factor altamente determinante en el aprendizaje escolar, en los estudiantes con TDA esto cobra mayor relevancia aún. Uno de los factores que más incide en que los estudiantes persistan en una tarea y logren llevarla a término de buena manera, es la motivación con que cuenten para hacerlo.

Generalmente los/las adolescentes con TDA perciben que su trabajo es incompleto, de calidad inferior al de sus compañeros y compañeras y por tanto lo entienden como fracaso. Cuando la situación de fracaso comienza a repetirse en una y otra situación, se refuerzan los sentimientos de incompetencia y falta de control para conseguir éxito, disminuyendo así sus expectativas de logro y por tanto el esfuerzo y motivación dedicados a la tarea.

El siguiente esquema muestra el círculo vicioso de desmotivación y bajo rendimiento que frecuentemente se va potenciando en los y las estudiantes con TDA. Revertir este círculo requiere intervenir de modo de interrumpir la dinámica.



Si el adolescente ha sido un niño o niña con TDA severo y sin apoyo académico es común encontrar fracaso escolar, abandono de estudios, y sentimientos de incapacidad e inadecuación en el plano educativo, incluso es común el rechazo a la escuela o a cualquier sistema educativo que implique un desafío al control de sus conductas.

2.2 Ámbito Socio – conductual

Los desafíos de los adolescentes con TDA tienen que ver fundamentalmente con **autorregular su comportamiento** de acuerdo a las instrucciones, normas y reglas propias de la interacción grupal, respetando turnos, el espacio del otro y resolviendo situaciones de conflicto de acuerdo a los principios establecidos. Suelen tener dificultades con el rechazo de sus pares por su nivel de impulsividad, hiperactividad y distracción, que ocasionan un ambiente disruptivo para su integración en el grupo de pares.

El área de las relaciones de pareja es una de las áreas más importantes para la mayoría de los adolescentes, sin embargo aquellos portadores de TDA/H pueden tener problemas para el reconocimiento de sus propias emociones y las de los demás, lo que limita el contacto íntimo y las relaciones de noviazgo o de amigos íntimos.

En la medida que se avanza en el desarrollo podemos encontrarnos con dos situaciones bien diferentes:

- En algunos casos, más allá de la impulsividad e hiperactividad, se observan estrategias de autocontrol e intento de reparar situaciones en que no se ha logrado respetar una norma por ejemplo, ya sea con los pares o con los adultos. Hay una evaluación y reconocimiento tardío de las consecuencias de su comportamiento, que se hace en el marco de reestablecer la relación.
- En otros casos, en cambio, los conflictos en el ámbito social y conductual son cada vez más frecuentes, con mayor agresividad y sin la posibilidad de reparar el daño provocado. Las conductas se vuelven cada vez más desafiantes y generalmente los conflictos terminan con un mayor resentimiento de parte del estudiante.

La relevancia de tener en cuenta esta distinción es por una parte reconocer el valor de apoyar, modelar conductas prosociales desde el primer momento, en un diálogo afectivo y priorizando los refuerzos por sobre los castigos y recriminaciones, y por otra, comprender que cuando se esta frente a estudiantes que han ido intensificando conductas disruptivas en lo socioconductual, es importante romper la escalada de la conducta desafiante.

2.3 Ámbito Afectivo

En términos generales el desarrollo socioafectivo en los adolescentes con TDA está influenciado por los mismos factores que en el resto de los jóvenes de su edad, sin embargo, las dificultades de adaptación que presentan desde temprana edad inciden en que se observen mayores indicadores de estrés y de ansiedad. En la mayoría de los casos el estrés y la ansiedad están asociados a la percepción de una sobre exigencia para mejorar su conducta tanto en el establecimiento educacional como en el ambiente familiar.

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

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

¿Cuál es el desafío entonces?

Fortalecer la autoestima de los/las adolescentes con TDA, en la medida que ésta es determinante en la evolución de las dificultades.

¡Importante!

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

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

Veámoslo en el siguiente ejemplo:

Un/una adolescente que logra construir un discurso como el siguiente, lo más probable es que logre ir superando progresivamente sus dificultades:

“Hay algunas cosas que me salen bien y me las reconocen” → “hay otras cosas que no me resultan, pero igual me aceptan como soy” → “con ayuda puedo mejorar”

Un caso distinto sería:

Un/una adolescente que se desenvuelve con el siguiente discurso:

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

Segunda Parte

Respuestas Educativas para Adolescentes con
Déficit Atencional con y sin Hiperactividad



I. Orientaciones para Preparar el Ambiente Educativo

La comprensión contextualizada de las dificultades de atención e hiperactividad que pueden presentar los/las adolescentes, desarrollada en la primera parte de esta guía, nos permitió observar que la expresión y evolución de la conducta inatenta y de la hiperactividad, no dependen exclusivamente de las dificultades (o déficit) individuales.

Es decir, nos permitió saber que, necesariamente, debemos considerar el rol que juega el contexto en el cual el/la adolescente está inserto, puesto que su comportamiento será el resultado de la interacción entre las características personales y los facilitadores o las barreras que el contexto le ofrece para participar en las actividades propias de la vida cotidiana.

La segunda parte de esta guía, invita de manera permanente a la reflexión y análisis de la calidad de las prácticas de gestión de la institución escolar, de las prácticas pedagógicas y de la calidad de las interacciones en la relación con los estudiantes, nos proporciona información relevante para tomar decisiones y elaborar planes de apoyo para los estudiantes con conductas de inatención, impulsividad e hiperactividad, y qué se puede hacer para prevenir que estas se traduzcan en dificultades mayores que obstaculicen el logro de los aprendizajes esperados en algunos casos, y problemas graves de adaptación escolar, en otros.

De las características individuales a las Necesidades Educativas Especiales

El enfoque de la educación inclusiva nos señala que las características personales de los niños, niñas y adolescentes, incluidos aquellos que presentan algún tipo de discapacidad, deben ser analizadas únicamente en cuanto ellas tienen alguna conexión con el proceso educativo. Esta distinción resulta clave para comprender a qué nos referimos cuando utilizamos el concepto “NEE”. Éste, es un concepto que nos ayuda a centrar la mirada en el proceso educativo, dejando cualquier característica personal en un segundo plano, en cuanto ésta no tiene consecuencias en dicho proceso.

Todos los/las estudiantes tienen necesidades educativas individuales puesto que todos son diferentes.

Existen múltiples situaciones que posibilitan la existencia de dichas diferencias, desde características que se derivan de la pertenencia a una cultura o un grupo social, hasta aspectos asociados a las características personales, como son por ejemplo la presencia de talentos, dificultades de aprendizaje o incluso la presencia de discapacidad, entre otras.

Si consideramos que lo natural es que todos los niños, niñas y adolescentes sean diferentes, la institución escolar debe también asumir ésto, conocer las particulares necesidades de cada estudiante y diseñar contextos y respuestas educativas flexibles y adecuadas a ellos o ellas.

¿Significa esto que para cada niño, niña, o adolescente debemos proporcionar una respuesta educativa específica?

No necesariamente, las distintas condiciones de diversidad no necesariamente requieren de prácticas educativas distintas a las habituales, puesto que la mayoría de nuestros estudiantes verán satisfechas sus necesidades educativas individuales mediante nuestra práctica educativa común. Sin embargo, hay algunos niños, niñas y adolescentes que por diferentes razones requerirán durante su proceso educativo, que adaptemos nuestras prácticas y/o consideremos recursos de apoyo adicionales de modo de dar respuesta a sus necesidades individuales.

Cuando hablamos de NEE estamos colocando el acento en el contexto educativo, y no en la dificultad individual. De esta forma, mediante el uso de este concepto buscamos identificar qué debemos modificar del contexto educativo para elevar al máximo la participación y el aprendizaje de todos los niños, niñas y adolescentes. Este cambio de enfoque supone, entonces, un análisis tanto de las dificultades de aprendizaje como de las **dificultades de enseñanza**.

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

En el caso específico de los/las adolescentes, el nivel de adaptación que estén logrando suele estar claramente asociado a la influencia que han tenido los factores psicosociales durante su desarrollo. Un desafío importante en este sentido, es poder comprender las conductas presentes considerando al menos los 3 siguientes factores, para ofrecer un plan de apoyo que logre fortalecer el desarrollo del adolescente.

FACTORES PSICOSOCIALES DE ALTO IMPACTO EN EL CURSO Y EVOLUCIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL TDA

Factores

En el contexto educativo:

La actitud con que el establecimiento educativo asume la inclusión de estos/ estas adolescentes.

Ejemplos

- En primer término hablamos por ejemplo, de un establecimiento educacional que ***dentro de su Proyecto Educativo ha incorporado de manera explícita una política de integración de los/las adolescentes con necesidades educativas especiales.***

Es decir, que se ha propuesto atender a estos estudiantes, y por tanto desarrolla las condiciones necesarias y programas específicos para apoyarlos en su desarrollo y aprendizaje.

Cuando encontramos un Liceo con estas características encontramos también Directivos/as, Docentes y Administrativos/as con mayor nivel de aceptación de las dificultades de sus estudiantes, y donde estas dificultades constituyen el punto de partida para organizar los espacios educativos, replantear normas para la convivencia y el trabajo colaborativo, gestionar los recursos y buscar las mejores estrategias para abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Muy por el contrario, podemos encontrar establecimientos donde las dificultades de atención y problemas de comportamiento de los/las estudiantes constituyen un “problema” de él o ella y su familia que debe ser resuelto por esta última para seguir siendo aceptado(a) en el liceo, y donde no existen espacios ni programas de apoyo específicos. Lo más probable es que en este tipo de establecimientos el / la adolescente presente serias dificultades e incluso pueda desertar del sistema.

FACTORES PSICOSOCIALES DE ALTO IMPACTO EN EL CURSO Y EVOLUCIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL TDA

Factores

En el contexto educativo y familiar:

La presencia o ausencia de vínculos estables y significativos.

Ejemplos

- Sabemos que todos los niños, niñas y adolescentes requieren para su desarrollo, contar con relaciones socioafectivas estables y satisfactorias. Y también sabemos que el comportamiento hiperactivo e impulsivo puede poner en jaque la paciencia y humor tanto de los adultos como de los pares. Más aún en la adolescencia, donde la pertenencia a un grupo de referencia y la aceptación por el grupo de pares son una de las necesidades más importantes.

Por tanto, a pesar de lo disruptivo que puedan ser algunos comportamientos, los adultos debieran poder contener las dificultades y ayudar al estudiante día a día en su desarrollo y transmitir a hermanos/as, amigos/as y compañeros/as la importancia de mantener la relación amistosa con ellos. En algunas ocasiones, será necesario ayudarles a revisar y evaluar (como si se tratara de un niño(a) menor) sus comportamientos y el impacto que esto genera en los demás. Con los/las adolescentes que han recibido rechazo de los pares de manera sistemática puede demandar mayor dedicación el fortalecer sus habilidades sociales, pero sin duda es una gran oportunidad para avanzar y prevenir otras dificultades secundarias al rechazo y aislamiento.

- Cuando las dificultades ya descritas impactan negativamente los vínculos con la familia, compañeros/as y docentes, las posibilidades de apoyarse en su área más fuerte para compensar sus dificultades decrece. Es importante no perder de vista que el rechazo, el aislamiento y las críticas como “metodología educativa” no tienen buenos resultados.

FACTORES PSICOSOCIALES DE ALTO IMPACTO EN EL CURSO Y EVOLUCIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL TDA

Factores

En el contexto familiar:

Las características del ambiente familiar.

Ejemplos

- Cuando existe cohesión en el grupo familiar, aceptación de la individualidad y apoyo emocional entre sus integrantes es más probable que el/la adolescente con TDA cuente con mayores y mejores posibilidades para adaptarse y salir adelante que si se encuentra en un grupo familiar en que no se siente escuchado y/o está recibiendo permanentes críticas y castigos por sus dificultades.

Así mismo, la existencia de normas claras de comportamiento y el apoyo que exista para comprenderlas y comportarse de acuerdo a ellas, contribuirán al desarrollo de las habilidades sociales que se requieren para la adaptación social.

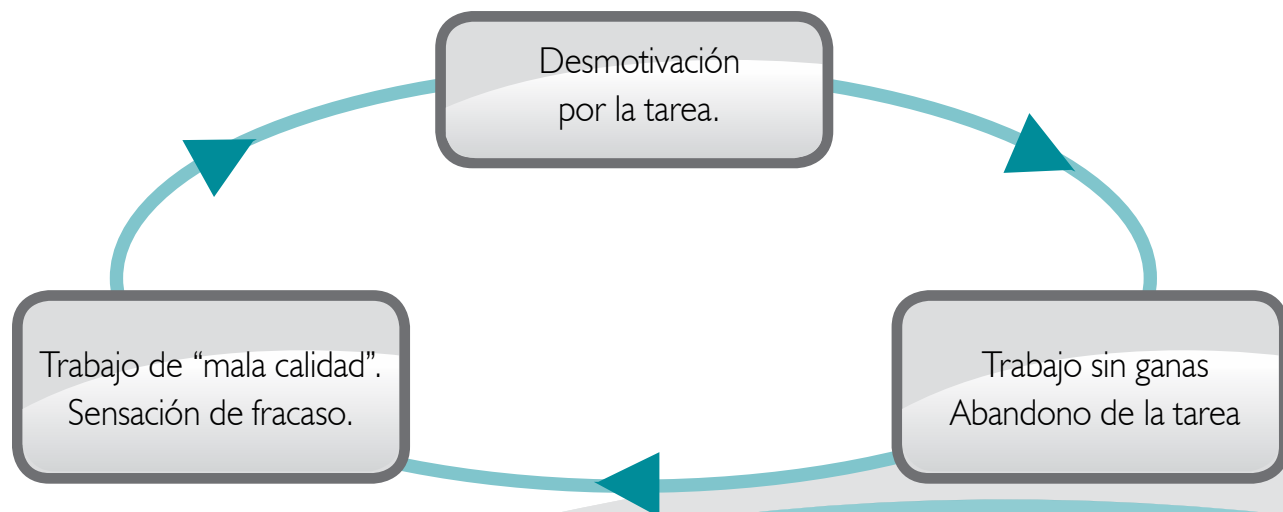
- Por el contrario, un estilo de crianza que no contemple normas y límites para el aprendizaje, o que “ abandone ” a estos adolescentes precisamente por sus dificultades para comportarse de acuerdo con ellas, sólo contribuye a que tengan cada vez mayores dificultades en los distintos ámbitos de la vida.

Reconocer una NEE y ofrecer respuestas educativas

El siguiente ejemplo permite observar cómo a partir de haber reconocido una NEE se ofrece una respuesta educativa que aporta al logro de los aprendizajes esperados:

Camilo tiene 16 años, cursa segundo año de enseñanza media y desde su ingreso al liceo ha tenido serias dificultades, tanto conductuales como académicas. Su hiperactividad e impulsividad se traduce en que se mueva constantemente en su puesto, que haga ruido y moleste a sus compañeros/as y profesores/as. Sin embargo, la principal queja de los profesores/as es que no trabaja en clases, lo que unido a su inatención le ha significado tener un bajo rendimiento durante el primer semestre. Sus padres relatan una larga historia de dificultades durante enseñanza básica: el paso por varios colegios, repitencia en 5° Básico, constantes citaciones y derivaciones a evaluación y tratamiento, y un fracasado tratamiento farmacológico que fue interrumpido a poco andar por la familia, por el temor a que Camilo generara una dependencia del medicamento.

Existe un número significativo de adolescentes como Camilo que suelen traer una historia escolar percibida como “difícil”, “pasando de curso con muchas dificultades y malos ratos”, “con distintos intentos de apoyo sin buenos resultados o cambios de muy corto plazo”, “esfuerzos sin buenos resultados”, etc; por lo que suelen estar muy desmotivados y ya no están dispuestos a esforzarse (como queda expresado en el siguiente esquema):



El mayor desafío es contribuir a revertir este círculo vicioso y lograr que vuelva a encontrarle sentido al esfuerzo, se motive y pueda avanzar.

Probablemente es el aspecto más estratégico donde el docente puede impactar.

¿Cuáles serían las consideraciones claves a tener en cuenta para apoyar al adolescente en esta dirección?

Si se decide iniciar un apoyo en esta línea se debe estar muy convencido y conciente que es algo que requiere tiempo y persistencia. Si se interrumpe el apoyo luego de algunos intentos por considerar que no vale la pena; será repetir la experiencias anteriores aludidas, y el/la adolescente reforzará la idea de que “nada resulta”. Por tanto:

- Entable un diálogo franco y abierto invitándolo(a) a trabajar en conjunto por alguna meta a corto plazo y que pueda estar dentro de los intereses de él o ella (no debe ser necesariamente algo académico). Lo fundamental de esta fase es establecer un buen vínculo, que proporcione cercanía y confianza y que se logre llegar a una meta con un “trabajo” conjunto. Por ejemplo: obtener y grabar una determinada música, resolver un conflicto con un amigo/a, encontrar alguna información en Internet, etc. El que se plantee un “trabajo conjunto” quiere decir que ambos se comprometen desde su rol, donde el o la docente puede proporcionar información, ofrecerle alguna persona de contacto, acompañarlo a la sala de Internet cuidando que el/la adolescente se involucre y realice su parte.
- Revise la experiencia, qué pasó, por qué resultó o no resultó, en que otras áreas podría suceder lo mismo, etc. Lo importante es ayudarle a mirar su comportamiento y tomar conciencia de éste y sus consecuencias, mostrarles sus habilidades y las conductas por las cuales será necesario seguir esforzándose.
- Invítele a un nuevo desafío, esta vez, en el ámbito de lo escolar manteniendo el criterio de metas cortas, bien definidas y en un vínculo de confianza y compromiso.
- Considere que este es un trabajo lento, que se debe hacer en forma progresiva y constante, cuidando de no desanimarse por el ritmo del proceso.

2. Principios generales para el diseño de la respuesta educativa

Como hemos visto anteriormente, los/las adolescentes con dificultades de atención e hiperactividad presentan características particulares en su desarrollo, en lo que respecta a su interacción con otros, estilo cognitivo y posibilidades de adaptarse a las normas de comportamiento. También hemos enfatizado que, si bien las dificultades asociadas al Trastorno de Déficit Atencional con o sin Hiperactividad tienen una base biológica, su manifestación, y sobretodo si estas constituyen o no una “molestia” o un “problema sin solución”, dependerán en gran parte de las características del contexto educativo, social y familiar en que estén insertos.

Desde un **enfoque inclusivo** las características de los adolescentes con TDA/H constituyen el **punto de partida** para los retos educativos que tienen los establecimientos con estos estudiantes.

A partir de estas consideraciones describimos a continuación algunos criterios generales que nos servirán para el diseño de cualquier actividad de trabajo que queramos implementar.

Cuidado y Fortalecimiento de la Autoestima

La autoestima es uno de los aspectos centrales para enfrentar las dificultades y salir adelante, pero también es un aspecto muy sensible a las excesivas críticas y experiencias sistemáticas de fracaso.

Fortalecer este aspecto es responsabilidad de los adultos significativos y cercanos. Los adolescentes con TDA/ H no siempre están en condiciones de modificar su comportamiento, por lo que el reto educativo es buscar nuevas formas de apoyo y no hacer sentir que no cumple con las expectativas. Este último mensaje no contribuye en nada cuando el/la adolescente no lo logra, aún cuando lo intente.

¿Cómo prevenir la disminución de la autoestima en estos y estas adolescentes?

Como primer paso se proponen algunas ideas para reflexionar:

- Efectivamente los/las estudiantes con TDA, y especialmente los que tienen hiperactividad, presentan conductas disruptivas que ponen a prueba la paciencia de los adultos, por lo que se requiere estar muy conciente de que **estas conductas obedecen a las dificultades para controlar**

sus impulsos y no porque se esté desafiando al adulto y/o las normas que éste haya puesto.

- **La crítica y sobrexigencia NO modifica la conducta**, no es suficiente el sólo deseo de modificarla, ni de parte del adulto ni de parte del adolescente. Comprender esto es fundamental para poder desarrollar una interacción de mayor tolerancia y que no esté basada en una permanente sobrexigencia.
- **Las permanentes críticas, amenazas y sobreexigencias** sólo contribuyen a disminuir **aun más una autoestima** ya disminuida por las repetidas experiencias de “fracaso”.
- **Los adultos** que están a cargo de la educación de estos estudiantes son quienes tienen **la responsabilidad y las mejores posibilidades** para fortalecer su autoestima.

Del mismo modo que en la Enseñanza Básica, en la Enseñanza Media, las actitudes y las actividades deben considerar el cuidado y fortalecimiento de la autoestima. Esto significa una especial atención a:

- a) Respetar el carácter de privacidad de las evaluaciones de especialistas y sus resultados. Asimismo, si existe apoyo farmacológico, esto es algo confidencial y debe ser manejado sólo por los adultos que juegan algún rol en su cuidado directo. Es fundamental respetar al estudiante y no etiquetarlo.
- b) Explicarle al adolescente que sus dificultades son de concentración, lo cual no significa que tenga menos capacidad intelectual o que tenga alguna “enfermedad”. Apoyarlo y animarlo a que se acepte tal como es.
- c) Evitar los llamados de atención en público. En muchas ocasiones las conductas disruptivas generan una tensión importante en el adulto que dirige la actividad. Para estos casos se sugiere poner la energía en recuperar el clima de trabajo y hablar posteriormente con el/la adolescente que ha generado el conflicto. Los llamados de atención en público suelen menoscabar la autoestima y no disminuir la conducta disruptiva. Es necesario dialogar y ofrecerle la posibilidad de evaluar sus conductas y sus consecuencias, en un momento de menor tensión.
- d) Identificar, reconocer y validar sus intereses y fortalezas para ayudarle a direccionarlos hacia

fines pedagógicos. Por ejemplo, si se reconocen habilidades especiales y gusto por la informática, orientarlo para que la utilice en la ejecución de un determinado aprendizaje esperado.

En la medida que avanza en los cursos, es importante descubrir en conjunto sus mejores caminos para lograr los aprendizajes. Algunas fortalezas características del adolescente con TDA son la sensibilidad visual, la creatividad, el acercamiento con la naturaleza, la computación y la electrónica.

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

f) Ofrecerle estrategias y modos de hacer las cosas que le permitan organizarse y llevar a cabo sus ideas, sus aportes. Por ejemplo, en el caso de una disertación poder entregarle una pauta tipo “check list” que le permita organizar su información y lograr un buen producto.

Orientar los apoyos educativos hacia metas a largo plazo más que al manejo de la conducta inquieta.

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

Esto significa por ejemplo, flexibilizar las metodologías y los tiempos de trabajo en busca de un aprendizaje relevante. Significa también establecer planes de apoyo con metas a corto, mediano y largo plazo, tiempos e indicadores para ir evaluando los progresos en las distintas áreas.

También significa ofrecer alternativas de juegos constructivos ayudando a canalizar la sobreactividad, mostrándole que le puede otorgar un propósito a su actividad.

Significa, por sobretodo centrarse en el desarrollo de actitudes y habilidades prosociales y hábitos y

motivación por la tarea, no atendiendo a conductas que sabemos no van a controlar en el corto plazo (mover las piernas, dar algunas vueltas por la sala, ir al baño más veces que lo esperado, etc.).

Si todos los/las adolescentes requieren de refuerzo y un vínculo positivo con el/la docente, estos adolescentes lo requieren aún más.

Para esto, es importante establecer un vínculo cercano, con ciertas claves y complicidades, en la lógica de estar atentos a entregarles oportunidades de éxito con conductas positivas que realicen. Esto los hará sentirse seguros, valorados y querrán volver a sobresalir a través de conductas similares.

También es importante hacerles saber que pueden contar con usted, no sólo para resolver tareas. Esto se torna cada vez más importante y necesario en la medida que los/las adolescentes van creciendo. Un buen vínculo con el/la docente suele ser un factor altamente protector de los fracasos escolares.

Implementar estrategias de apoyo para compensar y evitar nuevos “vacíos” de aprendizaje

En múltiples ocasiones y por las dificultades que tienen para procesar la información estos estudiantes no alcanzan a retener y apropiarse de alguna información. Ayúdele a compensarla con información complementaria en otro momento y/o solicitando la colaboración específica de algún compañero/a o tutor/ra cuando exista. Ayúdele a identificar contenidos y competencias básicas que apoyarían los aprendizajes actuales, motivándolo para trabajar en guías de ejercicios que puedan construir en conjunto o con el apoyo del equipo técnico del establecimiento.

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

Antes de iniciar un plan de apoyo es necesario priorizar y definir por dónde comenzar, fundamentalmente para evitar hacer una sobrexigencia desde el principio, que puede debilitar tanto

la motivación del adolescente como del docente. Hay veces en que la relación con los compañeros/as es lo más conflictivo en un determinado momento y se debe comenzar entonces apoyando el desarrollo de habilidades sociales y adaptación al grupo, para en un segundo momento planificar estrategias de apoyo al desarrollo cognitivo. En otros casos, en cambio, se debe comenzar con énfasis en el apoyo afectivo y motivacional.

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

Es importante estar consciente de esto y no creer que por implementar una vez una determinada acción de apoyo, se va a observar un cambio.

También es importante considerar que puede haber avances y retrocesos, lo que no significa fracaso, ni tampoco que haya que abandonar lo que se está haciendo. En ocasiones las estrategias de apoyo contribuyen a mantener avances y prevenir retrocesos.

Evitar que el o la adolescente se desespere cuando alguna cosa no le salga bien. Animarle a volver a intentarlo y por qué no, pedir ayuda.

Las dificultades asociadas al estilo cognitivo requieren de apoyos específicos para el logro de los aprendizajes esperados, tanto en los/las adolescentes con TDA con Hiperactividad como sin Hiperactividad

El que los/las adolescentes estén tranquilos en la sala no significa que estén procesando la información y aprendiendo. Por lo que se sugiere considerar estrategias metodológicas específicas para el desarrollo de las actividades, como las siguientes:

- a) Orientar de manera explícita la atención hacia el problema o tarea que se le plantea. Resulta central acercarse al estudiante y comprobar que comprendió la tarea o actividad solicitada. Si no tiene claridad en el punto de partida y “hacia donde debe ir” durante el desarrollo de la actividad, no tendrá ninguna posibilidad de regular su comportamiento hacia la actividad requerida.
- b) Ayudarle a descubrir y seleccionar la información relevante, a organizarla y sistematizarla. Las dificultades para mantener la atención no le permiten realizar esta discriminación, por lo que se debe contar con señalizaciones específicas que le permitan hacerlo. Por ejemplo, subrayar, marcar con colores diferentes, entregar imágenes, etc.

- c) Entregarle las instrucciones en forma parcelada, marcar de alguna forma los pasos de la tarea. Esto es central ya que como hemos visto si pierde “el camino”, dirige su atención y su conducta a cualquier otra cosa perdiendo la motivación por la tarea. Recuerde que la motivación es un factor altamente determinante.
- d) Establecer rutinas de trabajo claras y reforzarlas. Insistir en utilizar planificaciones, agendas, horarios, etc.
- e) No proponer actividades con tiempo ya que aumenta la impulsividad y desorganización.

Las actividades deben considerar la posibilidad de movimiento

El movimiento constante es una de las conductas más persistentes, y que no siempre es manejable. El no considerar esto en la planificación de la actividad puede ocasionar que el grupo completo pierda la concentración y el adulto la paciencia. Sabemos que los niños, niñas y adolescentes hiperactivos no van a trabajar igual que los otros, por tanto, no podemos esperar que esto ocurra.

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

- Respetar a todos los estudiantes de igual manera significa ofrecer distintas oportunidades para el aprendizaje. Estudiantes que realizan dibujos o rayas mientras la profesora relata una historia o explica acerca de un tema, pueden estar absorbiendo cada palabra. Por tanto, es importante aprender a reconocer, aceptar y adaptarse a las diferencias entre aprendices visuales, auditivos y kinestésicos.
- Enseñar individualmente a estudiantes con NEE requiere saber acerca de cómo piensan y procesan la información. Los/las adolescentes con TDA suelen aprender muy bien a través de estímulos visuales por lo que se puede, por ejemplo, incorporar imágenes para trabajar ideas complejas y/o abstractas que les resulten más difíciles de comprender.

3. Aspectos claves en un establecimiento educativo para el trabajo con adolescentes con tda desde una perspectiva inclusiva

3.1 Organización institucional

Una institución educativa que pretenda ser inclusiva y atender a estudiantes con TDA e Hiperactividad debe asumir explícitamente este desafío y gestionar la vida de la Escuela con criterios de:

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

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

- Que la inclusión y apoyo específico a estudiantes con necesidades educativas especiales quede explicitado como política en el marco del Proyecto Educativo Institucional.
- Que la gestión de los recursos humanos y materiales considere las NEE para la consecución de los objetivos pedagógicos.
- Las necesidades de la institución educativa para el perfeccionamiento de sus docentes. Por ejemplo, adecuaciones curriculares, estrategias específicas de apoyo, trabajo con familias de adolescentes con necesidades educativas especiales.

- El favorecer un clima y convivencia escolar de aceptación y respeto a la diferencia, solidaridad y resolución pacífica de conflictos desde la gestión institucional. Por ejemplo, contar con procedimientos de resolución de conflictos que aseguren la participación de los distintos involucrados en el análisis y búsqueda de solución en un contexto democrático y de respeto hacia las diferentes posturas y posibilidades de comportamiento.
- Que los resultados de la gestión educativa se evalúen de acuerdo a la satisfacción de la comunidad y los progresos educativos de todos sus alumnos y alumnas.

El poder reconocer las NEE de los/las estudiantes con TDA e Hiperactividad significa por ejemplo, gestionar recursos humanos, tiempos y espacios para actividades como desarrollo del autocontrol, técnicas y hábitos de estudio, estrategias coordinadas de los docentes, etc.

Para reflexionar

La organización del trabajo en mi establecimiento:

- ¿Considera estos criterios? ¿En qué decisiones se nota, por ejemplo, la flexibilidad para gestionar los recursos de tiempos, espacios y materiales?
- ¿Hay espacios para crear nuevas estrategias de apoyo?
- ¿Qué puedo hacer yo como docente para contribuir a que exista una mayor apertura y aceptación de las diferencias individuales en mi Liceo?

3.2 Organización del trabajo en el aula

3.2.1 Clima social, resolución de conflictos y relaciones interpersonales.

Clima Social

El clima social que se genere en el aula, será central para el desarrollo de las actividades y logro de los aprendizajes esperados, pero también es crucial en sí mismo, en la medida que permite que los/las estudiantes se desenvuelvan en un ambiente grato, de respeto, ordenado y puedan desarrollar habilidades pro sociales que contribuyan a mantener y mejorar el clima escolar.

Si bien la calidad del clima social que se da en el aula depende de la participación y contribución que hace cada uno de sus miembros, quien lidera que se de en las mejores condiciones es el/la docente.

Una buena convivencia en el aula no se genera necesariamente de manera espontánea, sino que se debe acordar, planificar y reforzar de manera permanente.

Los/las estudiantes deben estar concientes de esto y por tanto comprender que la conducta de cada uno de ellos contribuye, o no, a un clima social positivo. Es importante establecer de manera participativa las normas que se deberán seguir, para mantener un ambiente de trabajo y recreación grato para todos. En la Enseñanza Media sigue siendo importante explicitar las normas para mantener un clima grato de trabajo dentro de la sala de clases, aún cuando uno pudiera esperar que las normas de “buen comportamiento” ya estén aprendidas. Que hay ciertas normas o principios para comportarse que el docente plantea como relevantes, explica cuál es el sentido y por qué son importantes de respetar. Explica también cuáles son las consecuencias para el clima del aula, que estas normas no sean respetadas y por tanto cuáles serán las conductas reparadoras que se deberán realizar cuando no se cumplan.

La forma de relacionarse de los/las estudiantes va cambiando, los intereses se diversifican significativamente y las fuentes de conflicto también suelen ser distintas a las de la Enseñanza Básica. Esto implica que necesariamente se deben volver a revisar las normas de convivencia y trabajo en el aula, analizándolas y descubriendo los sentidos que éstas tienen, para que sean realmente respetadas. Más que una gran cantidad de “reglas de comportamiento” se sugiere utilizar unos cuantos principios que aseguren el bienestar y trabajo en el aula.

En esta etapa del desarrollo se encuentra también la mayor necesidad de sentir pertenencia al grupo de pares, son características las búsquedas de identidad y el cuestionamiento de las cualidades y competencias personales, por lo cual se encontrarán condiciones favorables para revisar el tema de la convivencia y tolerancia desde la capacidad de autocrítica, sensibilidad y reflexión de cada joven.

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

Resolución de conflictos

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

Enfrentar los conflictos, discutirlos con los distintos involucrados contribuye a la formación en al menos dos sentidos:

- Hay un modelamiento de parte del docente acerca de cómo se enfrentan y resuelven las situaciones de conflicto. De qué forma (tranquila o exaltada), qué criterios se utilizan para encontrar una solución (participación o no de los involucrados), el tipo de consecuencia que se toma (uso del castigo como solución o conducta reparatoria), entre otros.
- En la medida que involucra a los/las estudiantes en el análisis y la solución, se les da una oportunidad para desarrollar habilidades sociales de comunicación, diálogo, empatía, respeto, entre otros. Por el contrario, si no se les brinda este espacio de participación, tampoco pueden desarrollar esas habilidades sociales tan necesarias, sobretodo en los/las adolescentes con TDA/H.

Se sugiere dedicar tiempo en las horas de Consejo de Curso o en la clase de alguna asignatura para explicitar los procedimientos que serán seguidos en las situaciones de conflicto (no tiene sentido sorprenderlos con ésto). Privilegiar procedimientos que aseguren intervenciones formativas donde los/las estudiantes puedan comprender la situación del conflicto desde los distintos puntos de vista, evaluar la propia conducta e imaginar otras alternativas.

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

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

- Desarrollar en el/la estudiante la motivación por incrementar su autocontrol, detectando en si mismo/a fortalezas que alguna vez han sido efectivas, y ayudándole a planificar estrategias que le sean útiles en situaciones de complejidad creciente.
- Cerrar el conflicto y partir de cero nuevamente, no atribuir las conductas disruptivas a una agresión personal hacia el/la docente. El diálogo permitirá descubrir los verdaderos motivos.
- Reforzar, felicitar premiar, de acuerdo a los intereses del estudiante, los avances que logre para mejorar su desempeño en situaciones conflictivas.

Relaciones interpersonales:

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

a) En la relación Adolescente – Profesor/a:

Sabemos que las conductas disruptivas de los/las estudiantes con TDA y problemas de comportamiento suelen poner en tensión las relaciones generando emociones de rabia y desesperación. Sin embargo, también sabemos que una actitud positiva de parte del adulto, respetuosa de sus características y con altas expectativas en relación a su comportamiento y aprendizaje, puede contribuir de manera significativa en la mejor adaptación y desarrollo de sus capacidades

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

Los/las adolescentes con TDA no siempre están en condiciones de modificar su comportamiento, en cambio, los/las docentes en su rol de maestros, sí pueden modificar sus actitudes y sus estrategias de apoyo.

El poder comprender ésto y actuar por tanto haciendo “vista gorda” de aquellos comportamientos disruptivos que son posibles de obviar y guiando proactivamente aquellas conductas que son del todo necesarias en el aprendizaje, es un desafío constante en el rol del docente.

Consideraciones y sugerencias para no tensionar la interacción con estudiantes con TDA/H:

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

Por ejemplo, si una adolescente golpea sistemáticamente su lápiz en el escritorio sin darse cuenta de lo que está haciendo. Si a los otros compañeros les molesta el ruido, camine discretamente hacia la niña y gentilmente toque el lápiz, mírela y sonría. Podrá observar su sorpresa y su respuesta positiva al darse cuenta de lo que estaba haciendo.

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

Fíjese en que para algunos estudiantes el “sentarse calladamente” después de una tarea es imposible. Aprenda a aceptar las necesidades individuales y permítales un espacio en el aula para que aquellos que necesiten estar de pie, puedan hacerlo.

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

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

A los/las adolescentes que tienen TDA se les dificultan las situaciones sociales e interpersonales por su incompetencia para monitorear las respuestas del otro/a.

Aprenda a esperar antes de responder a lo que parece ser una grosería, repita al adolescente lo que acaba de decir, señalándole lo que usted escuchó (incluyendo el tono de voz) y pregúntele lo que en realidad quiso decir.

Un reproche automático no les ayuda a aprender cómo su impulsividad, y sus interrupciones afectan a los demás; solamente lo lleva a que no lo intente otro modo o que inhiba sus intentos de comunicación futura.

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

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

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

Las conductas disruptivas suelen generar tensión en los adultos, y enojo cuando son reiterativas. Escuchar realmente lo que el/la adolescente quiere decir entrega mejores posibilidades para apoyarlos.

b) En la relación del adolescentes con sus pares

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

Dejar que las interacciones se den sin la mediación del adulto y que el/la adolescente con TDA aprenda en base al rechazo por sus conductas disruptivas, por ejemplo, no garantiza que logre modificar sus conductas disruptivas.

El modelamiento de interacciones sociales positivas y la generación de un clima de respeto y apoyo entre los niños y niñas está dentro de los ámbitos de responsabilidad del adulto a cargo de su educación.

3.2.2 Espacios físicos y recursos materiales

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

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

Para reflexionar

- ¿Cuenta nuestro Liceo con espacios que permitan a los/las estudiantes con TDA y con otras necesidades educativas especiales, moverse con tranquilidad y seguridad?

¿Se requiere tener una gran cantidad de normas y reglas para resguardar la seguridad de los/las estudiantes en los espacios físicos?

¿Hemos delimitado los espacios para distintas actividades o se usan indiferenciadamente?

- ¿Contamos en nuestra institución con espacios específicos y adecuados, por ejemplo donde puedan estar los adolescentes con necesidad de “aquietarse”, de cambiar de “ambiente” o de moverse enérgicamente?

3.2.3 Organización de los grupos, tiempos y rutinas de trabajo

Organizar grupos pequeños de discusión antes de las discusiones de toda la clase.

Los alumnos y alumnas impulsivos, pero también los niños, niñas y adolescentes más distraídos y tímidos tienen mejores oportunidades para expresarse y darse cuenta que sus opiniones son valiosas en la medida que se expresan y lo hacen de manera adecuada.

El inicio de la clase es una buena oportunidad para sentar el clima de trabajo

Actividades específicas para iniciar la jornada de trabajo, así como para facilitar la transición entre una actividad y otra son muy necesarias en los/las adolescentes con TDA/H y muy útiles para el conjunto de estudiantes. Entre estas actividades y dependiendo de las características del grupo, algunas secuencias posibles son:

Establecer una rutina diaria y avisar con tiempo a sus alumnos y alumnas los cambios, cuando esto vaya a ocurrir

Los/las adolescentes con TDA/H no pueden manejar bien los cambios o sorpresas en la rutina de trabajo. Más bien necesitan sentirse con capacidad de controlar las situaciones y esta seguridad se pierde cuando algo fuera de regla sucede. Estos jóvenes necesitan aprender a ser flexibles, pero no es de gran valor si es forzado a ello. Si no quiere hacer saber a toda la clase del cambio, entonces infórmele al padre o madre del estudiante, esto les permitirá prepararlo antes de llegar al Liceo.

Apoyar el desarrollo de habilidades para iniciar, organizar y priorizar las tareas.

El apoyo en esto es clave para cualquier actividad. Recuerde que el desarrollo es progresivo y requiere de apoyo sistemático.

- Les ayuda si uno interviene en la presentación de la tarea simplificando el material instruccional; ya sea dividiéndole la tarea en más pasos que al resto, priorizando sólo la información más relevante, remarcando las instrucciones y secuencia a seguir, disponiendo ciertas señales entre un paso y otro, como por ejemplo: “REVISE EL PASO ANTERIOR ANTES DE CONTINUAR”, entregando esquemas que le ayuden a organizar la información, etc.
- Tener presente que las tareas largas generalmente corren el riesgo de abandono y desmotivación.
- Señalar metas de rendimiento claras y específicas, paso a paso. Las metas a largo plazo generalmente son olvidadas y abandonadas rápidamente.

Realizar adecuaciones para las evaluaciones

Se sugiere priorizar, realizar menos evaluaciones y con el tiempo necesario para evaluar en profundidad. Déles el tiempo suficiente tanto para prepararse como para rendir la evaluación.

Los/las estudiantes que tienen un estilo cognitivo impulsivo no rinden bien en evaluaciones contra el tiempo o “sorpresas”. No los exponga a este tipo de evaluaciones, esto incidirá en aumentar sus experiencias de mal rendimiento, menoscabo de la autoestima y desmotivación, y en los casos de mayor vulnerabilidad pueden incidir en repitencia y deserción. Las malas notas en estos casos no actúan como “remecedores”.

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

Privilegiar la calidad por sobre la cantidad en las tareas para el hogar

No cabe duda que las tareas para el hogar son una oportunidad para reforzar algunos aprendizajes y despertar el interés por otros. Es importante, que éstas no excedan las capacidades reales, para asegurar su realización. No tiene sentido tener un cuaderno de tareas siempre “incompletas”.

En los cursos de Enseñanza Media se sugiere dialogar complementariamente con el/la estudiante con dificultades atencionales para reforzar las instrucciones de las tareas, motivar su realización y acordar adecuaciones cuando sea necesario. Este diálogo permite ir fortaleciendo el compromiso del estudiante con el trabajo.

Dedicación al desarrollo de técnicas y hábitos de estudio, estrategias metacognitivas

Este es un ámbito que sin duda requiere de apoyo extraordinario. En el contexto de una buena relación docente, los/las estudiantes con TDA, reciben y agradecen este apoyo.

Tan importante como ofrecerles técnicas de estudio es ayudarles a descubrir y evaluar cuáles son las que les dan mejor resultado. El otorgar un espacio para ésto, permite que el/la adolescente vaya

tomando conciencia de sus procesos cognitivos y progresivamente descubriendo cuáles son los “pasos” que suele saltarse, la “información” a la cual generalmente no atiende, para ir generando estrategias de apoyo. Los procesos metacognitivos que suelen presentar, no están necesariamente desarrollados en los estudiantes con TDA por lo que debiera ser uno de los focos centrales en el apoyo educativo.

Otras estrategias de apoyo que resultan útiles son la utilización de Agenda, la elaboración de fichas y mapas conceptuales, esquematizar, subrayar, etc.

3.3 Organización del trabajo con las familias

No cabe duda que el trabajo conjunto del Liceo y la Familia es de suma importancia para el aprendizaje de los/las estudiantes con TDA.

¿Cuáles son los criterios centrales para que funcione el trabajo Familia-Liceo?

- Que las necesidades de trabajo conjunto sean explicitadas
- Que las expectativas de apoyo mutuo sean conocidas y ajustadas por parte de cada uno/a.
- Que se trabaje para lograr un compromiso con la estrategia planificada, considerando que éste debe ser siempre realista y posible de cumplir. Cuando se acuerdan grandes apoyos que desde un principio se sabe que no se podrán cumplir (por tiempo y recursos de la familia, por ejemplo) se pierde la confianza mutua.
- Que se logre un acuerdo sobre los aspectos en los que la familia cuenta con la posibilidad real de apoyarlo, y en cuáles , el Liceo puede hacerlo.
- Considerar que el diagnóstico de TDA/H de un hijo o una hija puede generar distintas reacciones en función de la intensidad del Transtorno, de la estructura y dinámica familiar y de las expectativas hacia el hijo/a, entre otros. Por tanto la adaptación a la nueva situación variará: nos podemos encontrar con actitudes que dan cuenta de no querer asumir las dificultades, actitudes de enojo, de depresión e impotencia, pero también de aceptación y proactividad.

- Considerar que los padres y madres de estos adolescentes necesitan sentirse escuchados y comprendidos, sin embargo, tampoco quieren sentirse víctimas de la situación y que los demás sientan pena por ellos.
- No “caer” en comunicaciones diarias hacia el hogar relatando todas las conductas disruptivas. Esto sólo contribuye a tensionar la relación padre/madre/hijo, hija y su predisposición hacia la escuela y el/la docente. Lo importante es establecer una forma de comunicación que permita ir registrando y valorando los progresos y/o retrocesos en el tiempo.
- El pilar de la comunicación con la familia es la relación de colaboración para el desarrollo del estudiante. Lo fundamental es tener siempre presentes los aspectos positivos del desempeño de éste y explicitarlos en cada encuentro con la familia. Esto será de gran ayuda en momentos de crisis, en que la frustración y la rabia pueden obstaculizar la objetividad en la evaluación de la conducta del/ la menor.

¿Qué actividades se pueden desarrollar con la familia de jóvenes con TDA e hiperactividad?⁹

La política de relación y trabajo con la familia también debiera ser explicitada en el Proyecto Educativo Institucional del Liceo y la forma de llevar esto a cabo deberá ser flexible y ajustada a las necesidades de los estudiantes para el logro de los objetivos pedagógicos. Existen distintos enfoques y actividades que pueden ser utilizados, adecuándolos al contexto.

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

Es importante valorar esta experiencia como la identificación de una estrategia que no dió resultado en ese caso particular.

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

⁹ Estas actividades también pueden ser utilizadas con el conjunto de padres y apoderados con y sin NEE; en este caso se han adecuado a familias con niños y niñas con TDA e hiperactividad.

En el cuadro de la página siguiente, usted encontrará una serie de actividades recomendadas, categorizadas de acuerdo a si se trata de un trabajo con el grupo de padres o con una familia en particular, y si se trata de un espacio comunicacional por escrito u oral.

ACTIVIDADES QUE SE PUEDEN EMPRENDER CON LAS FAMILIAS

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

Bibliografía

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

Condemarín, M.; Gorostegui, M. y Milicic, N., 2005: Déficit Atencional: Estrategias para el diagnóstico y la intervención psicoeducativa. Editorial Planeta Chilena, Santiago, Chile.

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

www.iprm.upel.edu.ve/tratamiento%20%defict%20deficit%20de%20atencion%20con%20hiperactividad.htm

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

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

Anexo

PAUTA EJEMPLO PARA LA ENTREVISTA CON LA FAMILIA

PASO 1: PREPARANDO LA ENTREVISTA

Reflexionar:

¿Por qué estoy citando a la madre y/o padre a la entrevista?

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

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

¿Cuál es mi objetivo para esta primera entrevista?

- Lograr una relación de confianza y cooperación con la familia.
- Lograr que se asuma la necesidad de consultar un especialista.
- Que conozcan el comportamiento y las dificultades de aprendizaje de su hijo/a.
- Lograr que comprendan que le puede estar pasando a su hijo/a y qué caminos de apoyo se pueden emprender.
- Otros objetivos.

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

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

Horario: Un horario que sea factible para la familia.

Lugar: Un lugar tranquilo, cómodo y privado.

Tono de la citación: Sea amable en la citación. El tono que lleve la citación también influirá en la disposición con que la madre o el padre lleguen a la escuela.

Otros participantes: De acuerdo al objetivo de la entrevista es importante evaluar si es necesario que también estén presentes en la entrevista, otras personas, tales como el propio estudiante, orientador/a, educador/a diferencial, entre otros. Esto con el fin de que, desde su perspectiva, ayuden a comprender lo que pasa.

PASO 2: PRIMER CONTACTO

Muéstrese cálido y refuerce el que hayan podido asistir a la citación. El generar un clima cálido y de confianza facilita de manera significativa el abordar las situaciones de conflicto y conseguir acuerdos.

Muchas veces los padres/madres de adolescentes creen que sus hijos/as “ya no los necesitan” y suelen dejar que se las “arreglen como puedan”. Por eso, lo primero es reforzar su asistencia y preocupación, diciéndoles por ejemplo que aunque su hijo/a pueda decir que “le da lo mismo que vengan”, en realidad si es importante para el o ella.

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

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

Ejemplo:

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

“¿Cómo han estado últimamente?” (es importante saberlo para poder empatizar con su situación).

PASO 3: COMPRENDIENDO EL PROBLEMA

Lo importante en esta fase más que “informar” al padre o la madre sobre el comportamiento de (Andrea), es preguntar y llegar a una comprensión compartida acerca de lo que le sucede y cómo poder encaminar de otro modo la situación. Lo más probable es que este tipo de entrevistas no sea nueva para la familia, que hayan debido asistir más de alguna vez a un especialista. Lo importante es señalarles que hayan o no resultado con éxito otros intentos, es necesario emprender un camino de atención especial y de apoyo para su hija.

“Cómo han visto últimamente a (Andrea)? ¿Contenta, triste, interesada en las tareas?”

“¿Puede ser que algo le esté pasando?” En el liceo hemos notado que....” (expresarlo como preocupación y no como acusación. En este punto también es importante hablar de las habilidades de (Andrea), de anécdotas divertidas, etc. Y no sólo de los problemas).

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

“En otros adolescentes ha resultado muy bien el consultar a un especialista en el tema (en el caso que hasta aquí no lo hayan hecho)... el que se incorpore a este taller... que los padres realicen con ella ciertos apoyos específicos en la casa, etc.”

“¿Qué piensan ustedes?” (Aquí es importante recoger que es lo que la familia ya ha realizado, qué les ha dado resultado y qué no, para buscar otras alternativas).

PASO 4: ESTABLECIENDO COMPROMISOS

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

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

Despedirse de manera muy cordial y resaltar cualidades de Andrea de manera que el próximo encuentro de Andrea con sus padres en el hogar, pueda ser grato y optimista.



GOBIERNO DE
CHILE
MINISTERIO DE EDUCACIÓN