



## **Facultad de Psicología y Ciencias Sociales**

### **Autoridades de la Universidad**

**Rector Emérito:** Dr. Roberto Kertész

**Rector Mgter:** Néstor H. Blanco

**Vice Rectora Académica:** Arq. Ruth Fische

**Decana Facultad de Psicología y Ciencias Sociales:** Lic. Beatriz Labrit

**Asesor metodológico:** Dr. Etchezahar Edgardo- Mg. Talía Gómez Yepes

**Tutora temática:** Lic. Melisa Denise Zilberman

**Nombre y apellido del alumno:** Luciana Soledad Brizzio

**N° de Legajo:** 25603

**Estrategias psicopedagógicas y su relación con el trastorno por déficit de atención e hiperactividad, orientadas a docentes de nivel primario de la ciudad de San Francisco,**

**Córdoba**

### **Agradecimientos**

En primer lugar, quiero agradecer a mi familia que durante todo este camino me apoyó e incentivó para nunca bajar los brazos y siempre ir por mis objetivos.

En segundo lugar, quiero agradecer a mis amigos, a los que me permitió conocer esta hermosa carrera y a aquellos que me acompañan de toda la vida. Gracias por ser pilares fundamentales en mi vida.

Finalmente, quiero agradecer a todos los profesores que tuve el agrado de tener durante mi formación, que siempre confiaron en mis potencialidades y ayudaron a que hoy llegué a esta etapa tan especial de mi formación.

¡GRACIAS!

## Resumen

En los últimos años, se ha incrementado exponencialmente la prevalencia del TDAH en la población de niños de nivel primario. A este diagnóstico se lo define como un trastorno neurobiológico crónico, cuyos síntomas son de carácter evolutivo y deben presentarse en más de un área, como puede ser el colegio y la casa. Uno de sus síntomas principales, es la alteración del foco atencional, lo cual produce fallas a nivel cognitivo, conductual y vincular, incidiendo de manera negativa en los desempeños escolares de los niños diagnosticados. Por ende, para el profesional que se desarrolla en el ámbito escolar, es de especial relevancia estar informado y capacitado al respecto, pudiendo así pensar e implementar estrategias que se ajusten a las necesidades y requerimientos de los niños con TDAH.

Bajo estas coordenadas, el presente trabajo investigativo tuvo por objetivo investigar las estrategias de intervención que ofrece el psicopedagogo a los docentes de nivel primario, de la ciudad de San Francisco, Córdoba, para trabajar con niños que presentan TDAH. Se indagó, por un lado, cuáles son las características del TDAH en niños de escuela primaria y las dificultades de aprendizaje que trae aparejadas, y por otro, cuáles son las intervenciones psicopedagógicas con docentes para el trabajo con niños diagnosticados. Con estos objetivos, este trabajo, desde una perspectiva de investigación cualitativa y a través de entrevistas semiestructuradas, juntó los relatos de 8 docentes de la escuela María Magdalena Fava de Esteban. Según los resultados obtenidos, se pudo corroborar que las estrategias ofrecidas por los psicopedagogos (charlas y jornadas) resultan de gran ayuda, pero a la vez insuficientes para los requerimientos de los docentes. También, se pudo evidenciar carencias vinculadas a la formación de los docentes en lo que respecta a la conceptualización y abordaje del TDAH.

**Palabras claves:** TDAH - dificultades de aprendizaje- intervenciones psicopedagógicas

### **Abstract**

In recent years, the prevalence of ADHD has increased exponentially in the population of primary-level children. This diagnosis is defined as a chronic neurobiological disorder, whose symptoms are evolutionary in nature and must occur in more than one area, such as school and home. One of its main symptoms is the alteration of the attention focus, which produces failures at the cognitive, behavioral and bonding levels, negatively affecting the school performance of the children diagnosed. Therefore, for the professional who develops in the school environment, it is of special relevance to be informed and trained in this regard, thus being able to think and implement strategies that adjust to the needs and requirements of children with ADHD.

Under these coordinates, the present investigative work aimed to investigate the intervention strategies offered by the psychopedagogue to primary level teachers, from the city of San Francisco, Córdoba, to work with children with ADHD. On the one hand, it was investigated what are the characteristics of ADHD in elementary school children and the learning difficulties that it brings, and on the other, what are the psychopedagogical interventions with teachers for working with diagnosed children. With these objectives, this work, from a qualitative research perspective and through semi-structured interviews, gathered the stories of 8 teachers from the María Magdalena Fava de Esteban school. According to the results obtained, it was possible to corroborate that the strategies offered by psychopedagogues (talks and workshops) are of great help, but at the same time insufficient for the requirements of the teachers. Also, deficiencies related to the training of teachers with regard to the conceptualization and approach of ADHD could be evidenced.

**Keywords:** ADHD - learning difficulties - psychopedagogical interventions

## Índice

Resumen	2
Abstract	3
Introducción	6
1. Marco Teórico	7
Aprendizaje en la educación primaria	8
Trastorno por déficit de atención e hiperactividad	13
Dificultades de aprendizaje vinculadas al TDAH	19
Intervención psicopedagógica con docentes en el TDAH	24
2. Antecedentes	28
3. Planteo del problema	35
4. Objetivos	39
Objetivo General	38
Objetivos Específicos	38
5. Método	40
Diseño	39
Participantes	40
Técnicas de recolección de datos	41
Procedimiento	42
6. Resultados	44
7. Discusión	52
8. Conclusiones	60
Propuesta superadora	61
Referencias	64

## Estrategias psicopedagógicas orientadas a docentes de Primaria para el TDAH

Anexos	72
Anexo 1: Entrevistas a docentes	72
Anexo 2: Consentimiento informado	73

## Introducción

La educación primaria es esencial para el desarrollo de los niños, ya que se adquieren conocimientos basales para poder aprender otros más complejos, a la vez que se desarrollan las capacidades cognitivas, madurativas, psicológicas e interpersonales, lo cual se refleja en desempeños escolares favorables (Escobar, 2006). Sin embargo, hay niños que presentan dificultades particulares a la hora de aprender, debido a problemáticas cognitivas, conductuales y vinculares, que requieren de un abordaje integral para poder lograr trayectorias escolares exitosas. Algunos de estos niños, suelen ser diagnosticados con Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) (Larripa y Erausquin, 2013).

En los últimos años, la prevalencia del trastorno aumentó considerablemente alcanzando entre el 5% y el 10% en la población infantil (APA, 2002), siendo que, en la educación primaria, es donde se suelen visibilizar más los síntomas, debido a que los niños reciben mayores exigencias de las instituciones educativas dejando al descubierto las dificultades para alcanzar los objetivos académicos. Por su parte, la psicopedagogía se encarga de detectar dichas dificultades y crear herramientas para su correcto abordaje, lo que implica la implementación de estrategias que promuevan el interés del alumno por aprender y, conviertan a los procesos de aprendizaje en situaciones placenteras (Müller, 2008).

En esta misma línea, varias y recientes investigaciones ponen el foco en demostrar los beneficios de la detección temprana y el abordaje psicopedagógico adaptado a las características singulares de cada niño con TDAH. Es el caso del estudio de Otaduy Vivo (2017), quien arriba a la conclusión de que los resultados obtenidos, demostraron mejoras cuantitativas y cualitativas en los niños con TDAH tras la administración del tratamiento psicopedagógico. Por su parte, la investigación de Muñoz Cobos y Peñaloza (2020), parten de la idea que existe un déficit en el modo en que los docentes conceptualizan y abordan el TDAH, para luego, demostrar que los aportes del psicopedagogo ayudan a los docentes a

trabajar con los niños diagnosticados, a la vez que inciden positivamente en sus rendimientos escolares y extracurriculares.

A partir de lo mencionado, el presente trabajo tiene como objetivo investigar las estrategias de intervención que ofrece el psicopedagogo a los docentes de nivel primario, de la ciudad de San Francisco, Córdoba, para trabajar con niños que presentan trastorno por déficit de atención/hiperactividad. Para lo cual, se indaga por un lado cuáles son las características del TDAH en niños de escuela primaria y las dificultades de aprendizaje que trae aparejadas, y de otro, cuáles son las intervenciones psicopedagógicas con docentes para el trabajo con niños diagnosticados.

Entonces, este estudio se pregunta: ¿Qué estrategias de intervención ofrece el psicopedagogo a los docentes de nivel primario, de la ciudad de San Francisco Córdoba, para acompañar a niños que presentan trastorno por déficit de atención/hiperactividad? Y otras preguntas secundarias son: ¿Cuáles son las características del TDAH?, ¿Cómo incide el TDAH en las dificultades de aprendizaje que presentan los niños diagnosticados?, entre otras.

## **Marco Teórico**

### **Aprendizaje en la educación primaria**

La educación primaria es una etapa esencial en la trayectoria escolar de todo alumno, ya que se incorporan conocimientos básicos como la lecto-escritura, lo cual sienta las bases para la construcción y adquisición del resto de los conocimientos, propiciando un correcto desarrollo cognitivo. Los obstáculos y dificultades que se presenten en esta etapa escolar, pueden traducirse en fallas del proceso de enseñanza-aprendizaje que influyan de forma negativa en el desarrollo intelectual de los niños y por ende, en sus desempeños escolares (Escobar, 2006).

Bajo esta perspectiva, se entiende que el desempeño escolar de los alumnos de educación primaria está atravesado por pluralidad de variables, siendo que algunas de ellas son inherentes a las cualidades singulares de cada niño, mientras que otras se vinculan más con los modos de estimulación por parte de su entorno. Por lo tanto, se hace foco en abordar los procesos de aprendizaje respetando los tiempos y particularidades de cada niño, ya que sus procesos cognitivos, conductuales y emocionales difieren por más que se encuentren en el mismo rango etáreo; siendo que a su vez, se tiende a valorar y aprovechar las singularidades de cada alumno incluyéndolas como parte del proceso de enseñanza (Gardner, 2010).

En consonancia con lo expuesto, Schutz y Pekrun (2007) sostienen que en la educación primaria, los procesos de aprendizaje se relacionan estrechamente con los contenidos a ser trabajados, siendo que cuando los mismos tienen conexión con los intereses y contextos habituales de los niños, se incrementa su atención y por ende, se facilita su asimilación a los esquemas cognitivos de los niños. En contraposición con ello, cuando los contenidos no son significativos para los alumnos, ya que no se vinculan con su realidad cotidiana, el foco atencional de los mismos disminuye tendiendo a olvidar rápidamente lo trabajado en las clases.

De la misma manera, Ferreiro (1999) advierte sobre la importancia de que los conceptos y contenidos a ser abordados en la educación primaria no estén distanciados del bagaje de conocimientos previos de los niños, lo cual incluye sus teorías y percepciones que fueron creando en la interacción con los otros fuera de la institución académica. Dicho bagaje se construye según los intereses y curiosidades de los niños, por lo tanto, ayuda a incrementar su nivel de atención y asimilación, logrando que los conocimientos adquiridos perduren y sean puestos en práctica.

En esta misma línea, la teoría de Vigotsky (1973) ya señalaba la importancia de que se utilicen y transmitan contenidos que despierten el interés del niño, ya que, de esta manera, se logra desarrollar la atención y motivación del mismo. Cuando el alumno está interesado, su foco atencional puede ser sostenido por más tiempo, lo cual permite que pueda participar activamente del proceso de construcción y adquisición de los conocimientos, logrando luego, ponerlos en práctica en diferentes ámbitos de su vida, es decir, adaptar lo aprendido en el colegio a su realidad cotidiana. Dicha concepción, dista tajantemente de la concepción del alumno como receptor pasivo, al cual debe transmitírsele los conocimientos para que los memorice. Por el contrario, el autor propone fomentar la atención de los niños a partir de contenidos que despierten su interés y que le permitan, mediante la interacción con sus pares, construir y asimilar conocimientos. Si esto no ocurre, Ferreiro (1999) advierte que los procesos de enseñanza-aprendizaje pueden tornarse mecánicos e impuestos, fomentando trayectorias escolares dificultosas.

Lo expuesto también se sustenta en la teoría de Piaget (1967), quien concibe al niño como agente activo, siendo que por medio de la manipulación e interacción con su entorno, logra asimilar nuevos conocimientos que se acomodan a las estructuras pre-existentes, permitiendo así el equilibrio de las estructuras y el pasaje a un nuevo estadio del desarrollo. En esta misma línea, el autor explica que la asimilación de nuevos conocimientos está

íntimamente ligada a la interacción social de los niños con adultos y pares, por lo que es de vital importancia la educación primaria como escenario donde confluyen dichas interacciones que potencian los procesos de aprendizajes.

Por su parte, Vigotsky (1973) también hace foco en la importancia de la estimulación por parte de adultos responsables y grupos de pares, ya que fomentan los procesos atencionales de los niños incrementando el desarrollo cognitivo. El rango etario de los niños que asisten a primaria corresponde a períodos de su infancia donde son especialmente influenciados a la estimulación del contexto, por ende, como profesional de la educación, es relevante aprovechar estos momentos para estimular al alumno potenciando sus habilidades cognitivas y sentando las bases para la adquisición de conocimientos cada vez más complejos y abstractos.

En base a ello, otras líneas de investigación (Brown et al., 1989) demostraron la eficacia de estudiar cómo aprenden los alumnos de educación primaria, dando cuenta de la vital importancia de centralizarse en los modos de estimulación cognitiva de los niños para propiciar procesos de enseñanza-aprendizaje exitosos. Una de las formas de llevar a cabo dicha estimulación, es a través de la presentación de contenidos que sean de interés para el alumnado, ya que activa el foco atencional de los mismos facilitando la asimilación de los nuevos conocimientos y su puesta en práctica en diferentes ámbitos.

Desde una perspectiva cognoscitiva, se entiende que la atención habilita a que el niño seleccione de todo su bagaje de conocimientos, aquella información útil para llevar adelante determinada acción, a la vez que permite el control sobre la misma. Al sostener el foco atencional, el niño puede dirimir, entre todos los estímulos que recibe, aquellos relevantes para incorporar y adecuarse a las exigencias de la situación en la que se encuentra inmerso. Lo dicho, debe enseñarse y estimularse, siendo el colegio primario un escenario esencial para llevar a cabo los mismos (Luria, 1984).

Los niños que asisten a la escuela primaria, se encuentran en la fase del desarrollo de las Operaciones Concretas, lo cual implica que tienen la madurez cognitiva y madurativa como para poder direccionar y sostener su foco atencional por más tiempo. Por ende, durante la educación primaria, se incita a que los alumnos estimulen sus habilidades atencionales, siendo de crucial importancia el rol de los trabajadores de la educación (maestros, psicopedagogos) como mediadores de los estímulos que se presentan a los niños, siendo que si son adecuados para su edad y sus intereses, van a activar sus procesos cognitivos, permitiendo la transformación de la información recibida, su procesamiento e incorporación para dar una respuesta adecuada (Repetto et al., 1990).

La atención funciona como base de los procesos cognitivos, ya que actúa como mediador y facilitador de los mismos, permitiendo la planificación y organización de objetivos, la memorización de contenidos y evocación a posteriori de estos, así como también establecer estrategias resolutivas y autorregular las acciones (Meneses, 2001).

En consonancia con lo expuesto, Elichiry (2000) expresa que los procesos de enseñanza-aprendizaje que se suceden en la educación primaria, están en estrecha vinculación con los intereses del niño y su interacción con los otros, siendo que la escuela se convierte en el primer lugar por fuera del seno familiar, donde se imprimen expectativas y objetivos a cumplir en el niño y su grupo de pares, lo cual incita a la cooperación y la solidaridad para poder alcanzar determinada meta. Según Pizzo (2006), esto es posible ya que a nivel madurativo, los niños en la escuela primaria van desarrollando diferentes formas de construir y asimilar contenidos más relacionados a sus inquietudes e intereses, siendo que en dicha etapa pueden sostener el foco atencional por más tiempo permitiéndoles planificar objetivos a corto y largo plazo, y comprobar los beneficios de trabajar en equipo con su grupo de pares por los mismos intereses compartidos.

Para Manes (2007), la estimulación de la atención en la educación primaria es troncal para que los niños puedan desarrollar sus habilidades cognitivas, madurativas, psicológicas y sociales. En torno a esto, si los alumnos pueden direccionar, sostener y administrar su foco atencional, podrán adquirir y adaptar conocimientos de forma exitosa, en lugar de memorizarlos por cortos períodos de tiempo para luego olvidarlos. Asimismo, lograrán interactuar con sus pares y aliarse a ellos en pos de alcanzar metas compartidas e individuales, estimulando aún más sus procesos cognitivos.

Por su parte, Saldarriaga Zambrano et al. (2016) ponen el énfasis en que la atención es la base de todos los conocimientos que se adquieren en la educación primaria, desde aprender la lecto-escritura, hasta crear nuevos vínculos y aceptar diferentes puntos de vista. Si la atención no mediara estos procesos, los mismos no podrían llevarse a cabo, o lo harían de forma parcial y defectuosa.

Por lo tanto, Escobar (2006) reitera la importancia de fomentar prácticas y modos de enseñanza que pongan en la mira la estimulación de los procesos atencionales de los niños en la educación primaria, entendiendo que la atención no solo incide positivamente en el desarrollo cognitivo de los alumnos, sino también en el madurativo y psicosocial. Comprender esto, habilita a los trabajadores de la educación a tener una concepción integral de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan en la educación primaria.

Bajo estas coordenadas, Rodríguez y Salzar (2020) explican que los modos de estimular el foco atencional de los niños se vinculan con el trabajo y presentación de contenidos que sean aplicados a la realidad cotidiana de cada niño. Es decir, no sirve que en la educación primaria los conocimientos sean abstractos y alejados de los intereses e inquietudes de los niños: lo que los alumnos no pueden adaptar y poner en práctica en su día a día, no será asimilado a sus esquemas conceptuales previos, tendiendo al olvido. En su lugar, todo conocimiento que los alumnos puedan construir en el aula, con sus pares y en base

a sus intereses y llevarlo a otros ámbitos de su vida, tenderá a ser incorporado y acomodado a sus esquemas, posibilitando que dicho conocimiento perdure y se complejice con el tiempo.

En base a lo expuesto, Estévez y Guerrero (2015) invitan a todos los actores involucrados en los procesos de enseñanza-aprendizaje, a modificar y adaptar los contenidos curriculares de la educación primaria a los nuevos intereses de los niños, que difieren a los de otras épocas y contextos socio-culturales. Lograr esto sería un avance exponencial que incidiría de manera directa y positiva en las trayectorias escolares de los alumnos de primaria. Alumnos incentivados e interesados se traduce en un incremento de su foco atencional y, por ende, en mayor capacidad cognitiva para comprender y asimilar lo que se está aprendiendo. A su vez, Müller (2008) explica que, si este cambio no se lleva a cabo, los aprendizajes serán defectuosos y fallidos, propiciando los fracasos escolares, repitencias de año y abandonos escolares prematuros.

### **Trastorno por déficit de atención e hiperactividad**

Durante todo el trayecto educativo, los alumnos presentan variabilidades en relación a los tiempos y modos de llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje, siendo que, en la educación primaria, dichas diferencias pueden acentuarse aún más debido a que se comienza a construir conocimientos basales y complejos, tales como la lecto-escritura y nociones de operaciones matemáticas, que presentan nuevos desafíos a los chicos. El período de la educación primaria es esencial para el desarrollo del niño, necesitándose de la correcta estimulación cognitiva para obtener la maduración integral de todas sus capacidades, lo cual se traduce en trayectorias escolares exitosas (Escobar, 2006).

Sin embargo, más allá de las características individuales de cada alumno en relación a sus modos de aprender, se detectan niños con problemáticas a nivel cognitivo y conductual que requieren de un abordaje particular para que puedan desarrollar procesos de enseñanza-

aprendizaje exitosos. Muchas veces, dichos niños son tildados como conflictivos o sin ganas de aprender, ya que sus comportamientos son caracterizados como disruptivos y sus modos y tiempos de comprensión como inadecuados en relación al resto de los alumnos.

Generalmente, a esos niños se los diagnostica con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) (Larripa y Erausquin, 2013).

En los últimos años, el TDAH se ha convertido en una de las problemáticas de aprendizaje más prevalentes en los alumnos de educación primaria, siendo que si bien en la etapa de educación inicial se suelen percibir dificultades a nivel cognitivo y conductual, las mismas se acentúan más durante la primaria, donde los niños suelen recibir mayores exigencias de la institución educativa. Muchas veces, estos niños suelen ser derivados al psicopedagogo del colegio o derivados a otras instituciones, llevándose a cabo un abordaje individual de la problemática. En contraposición a ello, el TDAH responde de manera más favorable a las intervenciones y abordaje interdisciplinarios e integrales, a la vez que es de gran ayuda para el niño sentirse acompañado por un grupo de pares conocidos, los cuales actúan como grupo de referencia y pertenencia (Pizzo, 2006). Asimismo, la detección y el correcto abordaje a tiempo también influyen de manera positiva en el pronóstico y desarrollo del TDAH (Fernández, 2019).

El TDAH se concibe como una alteración atencional, siendo que a lo largo del tiempo han variado sus conceptualizaciones y definiciones. Hacia 1845, Hoffman se basó en la caracterización de niños hiperactivos que no podían estar quietos en sus sillas. Más tarde, en 1887 Bourneville describió los comportamientos de niños con inquietud física y psíquica muy marcada, que tendían a la actitud destructiva. Por su parte, Still se refirió a los niños que presentaban discapacidad en su fuerza de voluntad y fallas para concentrarse (Fernandes et al., 2017).

Luego, entre los años 1937 y 1941, Bradley estudió el tratamiento con anfetaminas de los niños con hiperactividad y dificultades conductuales, siendo que en 1950, comenzó a definirse al cuadro como trastorno hiperkinético impulsivo, acompañado de términos alusivos a daños cerebrales y/o disfunción cerebral. Finalmente, en el año 1968 el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM II) incluye en sus apartados a la hiperkinesia de la infancia como trastorno de carácter evolutivo, cuyos rasgos esenciales se relacionaban con un exceso de la actividad motora, inquietud psicomotriz y dificultades para mantener el foco atencional, tendiendo por ello, a la distracción (Abadi y Pallia, 2007).

Todos estos modos de conceptualización se vinculan, desde diferentes puntos, con el concepto de atención, entendido como proceso que implica un esfuerzo mental de carácter voluntario para dirigirse a un estímulo, excluir otros y coordinar una acción conforme a este. Se concibe a la atención como una función compleja y esencial para llevar a cabo las actividades diarias, permitiéndonos receptionar, filtrar, procesar y clasificar la información del contexto para realizar las actividades más acordes a determinado fin.

Bajo estas coordenadas, actualmente el TDAH se presenta como un tipo de alteración del foco atencional, produciéndose fallas en las mencionadas funciones de la atención (Colmenero et al., 2001). Específicamente, hoy en día se entiende al TDAH como un trastorno neurobiológico crónico, cuyos síntomas son de carácter evolutivo y su prevalencia ronda entre el 5 y el 10% en la población infantil. Asimismo, uno de sus criterios diagnósticos incluye la pauta de que la sintomatología se presente en más de un área, pudiendo ser el colegio y la casa, a la vez que presente consecuencias a nivel psicosocial y cognitiva (Aliño et al., 2002).

La causa del TDAH se relaciona con problemas en los circuitos cerebrales que llevan a cabo los procesos de inhibición y autocontrol, siendo estas funciones basales para realizar cualquier tipo de acción. Como resultado, se pueden percibir en los niños diagnosticados

diferentes manifestaciones como: hiperactividad motora, fallas para mantener el foco atencional, conductas impulsivas, frustración e irritabilidad. Dichas manifestaciones tienden a producir en el niño ansiedad, angustia y/o un comportamiento oposicionista-desafiante, corriéndose el riesgo de que sean diagnosticados con otras patologías (Aliño et al., 2002).

Además de esto, los niños con TDAH también presentan manifestaciones a nivel cognitivo que suelen repercutir de forma negativa en sus trayectorias escolares, tales como: dificultades en los procesos de comprensión y razonamiento, fallas en la memoria de fijación y evocación, en la lecto-escritura y en la resolución de situaciones problemáticas. Estas manifestaciones suelen sucederse por los déficits atencionales que caracterizan al TDAH, provocando desempeños escolares dificultosos (Henriquez et al., 2010).

En relación a la escolaridad en el nivel primario, el TDAH está asociado a dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje en más del 50% de los niños diagnosticados, ya que las características de dicho diagnóstico repercuten en el desarrollo escolar de los alumnos (Miranda et al., 1999). Usualmente, el TDAH aparece vinculado a problemas relativos al foco atencional, pobre rendimiento escolar, repitencias de grados, cambios compulsivos de instituciones educativas y hasta abandono prematuro, lo cual incrementa aún más los índices de fracaso escolar en dicha población. A todo ello, se suma los déficits en el abordaje de los alumnos diagnosticados con este trastorno por parte de los docentes, ya que los mismos no reciben las capacitaciones pertinentes, traduciéndose en maestros con elevados índices de estrés y malestar. En este contexto, se promueve el mensaje de la importancia de la detección precoz del diagnóstico y la formación correspondiente a todos los profesionales del ámbito escolar, dando cuenta que el TDAH es una condición compleja que requiere del abordaje interdisciplinario e integral (Estévez y Guerrero, 2015).

A nivel comportamental, los niños diagnosticados con TDAH generalmente presentan dificultades para la interacción con sus pares, tendiendo a realizar juegos solitarios, de

carácter rudimentario y con un uso mecánico y repetitivo de los materiales. A su vez, la comunicación e interacción con sus compañeros suelen ser escasa, siendo que muchas veces los niños con TDAH pueden desplegar conductas agresivas y hostiles hacia los mismos. Durante las horas de clase y/o en los recreos, suelen preferir el aislamiento y el mutismo selectivo, llegando a presentar variadas conductas disruptivas que funcionan como obstáculos negativos para los procesos de enseñanza-aprendizaje (Barkley, 1981).

Asimismo, dichos niños tienen intereses marcados, selectivos y poco flexibles, por los cuales pueden sostener su foco atencional y desplegar un gran conocimiento. Pero, por otro lado, resulta muy dificultoso poder ampliar dichos intereses y/o intentar captar su atención para otros contenidos (Servera, 2012).

Por otra parte, el TDAH es un diagnóstico crónico con altos índices de comorbilidad en la vida adulta, dificultando los estudios secundarios y/o universitarios, así como también el desempeño laboral. A lo largo de los años, el TDAH suele presentar variaciones en el sujeto diagnosticado, tendiendo a reducirse la hiperactividad a la par que se mantienen y/o incrementan los problemas atencionales y de impulsividad (Vicario y Esperón, 2008).

Ante lo expuesto, es de crucial importancia el abordaje precoz del diagnóstico, lo cual disminuye las consecuencias y comorbilidades futuras. También, es necesaria la correcta detección del tipo de TDAH, ya que este diagnóstico involucra 3 subtipos de acuerdo a los síntomas que prevalecen en el cuadro: subtipo con prevalencia de inatención (ocurre en el 20-30% de los casos); subtipo con prevalencia de hiperactividad e impulsividad (se da en el 10-15% de los casos) y el subtipo mixto, donde prevalecen la inatención, hiperactividad e impulsividad (se presenta en el 50-75% de los casos). Según el subtipo, se diagraman determinadas intervenciones específicas que ayudan a disminuir la sintomatología predominante (Aliño et al., 2002).

Si bien la sintomatología característica del TDAH suele presentarse en las primeras etapas de la infancia, durante los años correspondientes a la educación primaria (de 6 a 12 años) se llevan a cabo la mayoría de las consultas a psicopedagogos, psicólogos y neurólogos, debido a problemas de conducta (conflicto con compañeros, agresividad e impulsividad), irritabilidad, inquietud motriz, baja autoestima, dificultades para mantener el foco atencional y para realizar tareas escolares, especialmente las relacionadas con la lecto-escritura (Rabadán y Giménez, 2012).

Debido a esto, resulta de vital importancia la detección y abordaje integral a tiempo como estrategia para prevenir consecuencias en las trayectorias escolares de los niños con TDAH y en su futuro, ya que las estadísticas arrojan números favorables para los casos en los que se interviene precozmente de manera interdisciplinaria (Estévez y Guerrero, 2015).

Frente a lo expuesto, la institución educativa emerge como un actor fundamental para la detección y abordaje del TDAH, siendo que la escuela primaria es el escenario principal donde se pueden desenvolver los síntomas prevalentes de dicho diagnóstico. Comprender esto implica estar advertido, como profesional de la educación, de las consecuencias de un incorrecto abordaje, siendo que las mismas impactarán tanto en el niño, como en su grupo de pares, familia y sociedad (Valda Paz et al., 2018).

Asimismo, el abordaje temprano e integral implica también la formación de los docentes sobre el diagnóstico y sus presentaciones, dando cuenta que los niños con TDAH presentan particularidades y necesidades educativas específicas para lograr un exitoso desarrollo cognitivo, conductual, emocional y social. Si todos los actores involucrados en los procesos de enseñanza-aprendizaje se encuentran formados y actualizados sobre este diagnóstico, se podrá brindar una respuesta temprana, integral y ajustada a las necesidades de cada niño diagnosticado, repercutiendo favorablemente en sus desempeños escolares (López et al., 2019).

### **Dificultades de aprendizaje vinculadas al TDAH**

La educación primaria representa un escenario con pluralidad de alumnos, es decir, se encuentra variabilidad en los modos de conducta y de aprendizaje, así como también, en los tiempos de adquisición y comprensión de conocimientos. Sin embargo, en cada grado se esperan alcanzar ciertos objetivos en determinado lapso de tiempo, tendiendo a homogeneizar las particularidades de cada niño en pos de alcanzar metas compartidas (Elichiry, 2000).

En este contexto, los alumnos que se diferencian de la media por no alcanzar dichas metas o por presentar dificultades en el trayecto, suelen prender la alarma de los docentes, psicopedagogos del colegio, directivos y familias, activándose diferentes modos y procedimientos de detección y abordaje de la problemática, teniendo en la mira la prevención de fallas más complejas en la trayectoria escolar de los mismos. Por ende, es necesario tomar conocimiento que, en la educación primaria, se desarrollan y potencian en los niños las áreas cognitivas, conductuales, físicas, psicológicas, sociales y culturales, siendo que si se presenta fallas en algunas de estas, las consecuencias se verán reflejadas en el presente y futuro académico del alumno (Escobar, 2006).

Según Larripa y Erausquin (2013), es en el colegio primario donde se acentúan las mencionadas diferencias entre los alumnos que alcanzan las metas fijadas por la institución educativa y los que presentan dificultades para lograrlo. Una de las causas más prevalentes en los últimos años de estas dificultades, es el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, que acarrea sintomatología característica que incide negativamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los niños diagnosticados. Dentro de dicha sintomatología, lo que suele obstaculizar en mayor grado la posibilidad de responder a las exigencias educativas, es la alteración en los procesos atencionales, que impiden que el niño pueda autorregular dicha función, tendiendo a la dispersión continua. Al no poder mantener

el foco atencional, los niños presentan conductas más impulsivas y desorganizadas, lo cual también incide de manera negativa en sus modos de aprendizaje (Miranda et al.,1999).

Para Torres y Gómez (1999), la atención es una de las operaciones más importantes de la mente humana, ya que se encarga por un lado, del procesamiento de información, donde se detectan y seleccionan estímulos, se los reconoce y memoriza para poder realizar una determinada actividad. Mientras que por el otro lado, la atención actúa como un filtro a través del cual permite pasar una información a la vez, dando tiempo al correcto procesamiento de la misma. En los niños con TDAH, ambas áreas funcionales de la atención se encuentran desreguladas, presentándose en su lugar fallas en el establecimiento de un orden de prioridades de los estímulos, por lo que dichos niños no logran orientar su foco atencional hacia un estímulo e inhibir el resto, sino más bien, que cambian constantemente la orientación de su atención, produciendo conductas impulsivas, impacientes.

En este contexto, Garrido Pulido (2012) explica que les resulta muy complejo a los niños con TDAH poder permanecer toda la clase sentados escuchando a la maestra, focalizando su atención en un solo estímulo, por lo que tienden a dispersarse e inquietarse. Esto actúa como un obstáculo para los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En esta misma línea, Guzmán Rosquete y Hernández Valle (2005) también hacen mención a que la principal dificultad de aprendizaje que se asocia al TDAH tiene que ver con las fallas en la inhibición de respuesta, lo cual resulta de los problemas atencionales basales. Dichas fallas implican la imposibilidad de poder autorregular los modos de respuesta del sujeto ante estímulos, lo cual explica muchas de las desregulaciones conductuales características de los niños con TDAH, tales como: la imposibilidad de permanecer sentados realizando una única actividad, conductas impulsivas, evitativas y/o agresivas, baja tolerancia a la frustración, desregulación emocional.

Por su parte, Morelli (2015) hace hincapié en los aspectos conductuales del TDAH como causales relevantes a la hora de pensar las dificultades de aprendizaje de los niños diagnosticados. En base a esto, las autoras explican que gran parte de los índices de fracaso escolar en alumnos con TDAH, se debe al bajo rendimiento académico que alcanzan, el cual gran parte de las veces, se debe a la imposibilidad de poder autorregular sus conductas.

Esto desemboca en comportamientos disruptivos (como irse del aula en horas de clase, querer jugar mientras la docente explica, etc.) que atenta contra la concentración del niño y de su grupo de pares, dificultando los procesos de enseñanza-aprendizaje. Frente a esta situación, una de las intervenciones más comunes es la derivación del niño al psicopedagogo, sacándolo de la clase para que reciba un abordaje individual. Esto también actúa como un obstáculo para el aprendizaje en los niños con TDAH, ya que pierden horas de clase por encontrarse fuera del aula trabajando de manera solitaria con el psicopedagogo de la institución educativa. Por ende, a las fallas cognitivas características del TDAH se le suma la disminución de horas de clase, lo cual explicaría las desventajas en el rendimiento escolar de los niños diagnosticados (Pérez et al., 2006).

Las estadísticas reflejan que muchos de los alumnos con TDAH repiten de grado, aunque sea una vez durante la primaria, siendo que, a su vez, gran parte de ellos requieren de algún tipo de acompañamiento permanente que adapte los contenidos curriculares y posibiliten el aprendizaje (Miranda et al., 1999).

Otras líneas de investigación, apuntan a buscar las dificultades de aprendizaje asociadas al TDAH en las fallas que presentan los niños diagnosticados para relacionarse con su grupo de pares. En base a esto, Du Paul et al. (2004) refieren que, si bien el TDAH no implica especialmente una alteración en los procesos de aprendizaje, los niños con este trastorno presentan, en su gran mayoría, bajo rendimiento escolar. Para explicar esto, los autores ponen el foco en los modos de interacción social de los niños con TDAH, dando

cuenta que las dificultades que presentan para socializar con grupo de pares, inciden de manera negativa en sus modos de aprendizaje. Dichos niños suelen retraerse socialmente, prefiriendo pasar el tiempo y jugar de manera solitaria.

Asimismo, al presentar fallas en la regulación emocional y conductual, tienden a la baja autoestima y a las conductas evitativas/agresivas que provocan el rechazo y desaprobación de sus compañeros. Todo esto, genera un ambiente educativo desfavorable para estos niños, influyendo de manera negativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Presentación y Siegenthaler, 2005).

Por otra parte, también se asocia a las dificultades de aprendizaje en niños con TDAH, con el estilo motivacional que generalmente requieren. En este sentido, Miranda et al. (2009) hacen referencia a que los niños con TDAH suelen necesitar motivación de tipo extrínseca, es decir, que dependen en mayor medida de la presencia del docente, psicopedagogo, auxiliar externo para llevar a cabo las tareas en clase. De esta manera, tienden a elegir tareas cortas y sencillas, las cuales finalizan si con ello reciben una recompensa a cambio (calificación alta, premios, aprobación de su grupo de pares) o evitan refuerzos negativos (castigos, bajas notas). Para Hoza et al. (2001), el tipo de motivación de los niños con TDAH es también de estilo aversivo, ya que empeñan todos sus esfuerzos en evitar situaciones y actividades por miedo al fracaso, a equivocarse, debido a su baja autoestima. Como resultado, prefieren las actividades rutinarias y conocidas para ellos que los ayudan a no fallar y, por ende, a no frustrarse. Estas conductas son rígidas e inflexibles, convirtiéndose en un obstáculo para la adquisición de nuevos conocimientos, los cuales implicaría que se expongan a situaciones nuevas y desconocidas.

Otro aspecto a tener en cuenta a la hora del abordaje de las dificultades de aprendizaje en los niños con TDAH, es la atribución que le dan a los resultados de sus acciones, es decir, cómo los interpretan. Cuando obtienen resultados favorables, tienden a atribuirlo a causas

externas, no apropiándose del logro y alimentando aún más su baja autoestima. Por el contrario, sí se atribuyen los resultados desfavorables, los cuales interpretan como efectos de factores propios e inmanejables, como su nivel de inteligencia (Niederhofer, 2008). Estas interpretaciones, favorecen a que los niños presenten temores en relación a aprender nuevos contenidos y a experimentar actividades que se diferencien de las ya conocidas por ellos, debido al miedo a fallar y sentirse expuestos ante la mirada de los demás, para luego autoincriminarse el fracaso.

Según Faraone (2003), estos comportamientos inciden de manera negativa en los procesos de aprendizaje, dificultando la adquisición de nuevos conocimientos y, por ende, presentando un desempeño académico por debajo de la media. Esto se traduce en bajas calificaciones, repitencias y/o cambios compulsivos de instituciones educativas, lo cual incide de manera negativa en el pronóstico y evolución del diagnóstico.

Finalmente, Bellefeuille (2006) hace alusión a que muchos de los problemas de aprendizaje en el TDAH se vinculan con fallas en el procesamiento sensorial que suelen presentar los niños diagnosticados. Esto significa, que el sistema nervioso central no logra decodificar y ordenar la información de los estímulos que ingresa por los sentidos, tanto externos como del propio cuerpo, por lo que se dificulta la respuesta a los mismos. Traducido al ámbito educativo, estas fallas imposibilitan al niño a responder de manera satisfactoria a los estímulos de la clase.

En esta misma línea, Bundy y Lane (2002) dan cuenta que una de las principales fallas en el procesamiento sensorial que se da en el TDAH, es la hipersensibilidad al tacto, que activa el estado de alerta permanente en los niños para: evitar el contacto con otros y responder con reacciones agresivas si se produce el mismo. Este estado de alerta permanente aumenta los niveles de estrés y distracción del niño, ya que su foco atencional está centralizado en evitar el contacto físico, dejando por fuera todos los demás estímulos. Por lo

tanto, el autor concluye que la hipersensibilidad al tacto afecta severamente los procesos de aprendizaje escolares.

### **Intervención psicopedagógica con docentes en el TDAH**

En cuanto a las intervenciones psicopedagógicas en el abordaje del TDAH, resulta conveniente comenzar a hablar sobre lo que es la psicopedagogía y su intervención, para luego ahondar en las características distintivas de las intervenciones psicopedagógicas con docentes en el TDAH. Al respecto, Müller (2008) explica que la psicopedagogía se encarga de los modos, particularidades y factores que intervienen en el aprendizaje del sujeto, mostrando a su vez, la relevancia de poder identificar obstáculos que interfieran en los procesos de aprendizaje y propiciar experiencias valiosas de dichos procesos. Por otro lado, la autora define a la intervención psicopedagógica como la implementación de estrategias que promueven el interés y satisfacción por adquirir conocimientos, para que aprender sea una actividad gratificante para el sujeto.

Asimismo, estas intervenciones tienen como objeto detectar las características de los aprendizajes grupales e individuales, poniendo el foco en las dificultades que puedan acontecer para planificar y poner en marcha, un plan de estrategias que aborden las mismas. En el caso de los niños con TDAH, las estrategias suelen ser estructuradas y sistemáticas para alcanzar objetivos favorables que propicien trayectorias escolares exitosas (Formenti, 2016).

El TDAH se presenta como uno de los diagnósticos con mayor respuesta positiva a las intervenciones educativas, por lo que resulta de gran relevancia un abordaje temprano e integral del mismo. En base a esto, uno de los primeros pasos a realizar como psicopedagogo es indagar y conocer las características del niño diagnosticado y su grupo de pares, con quienes comparte las clases, para pensar estrategias que apunten a adaptar el diseño de las

clases a las necesidades y cualidades del grupo, sin perder de vista los requerimientos específicos del niño con TDAH (Armstrong, 2001).

Lo expuesto anteriormente, no implica bajar los niveles de exigencia de la clase, sino más bien, cambiar algunas de las condiciones en las que se lleva a cabo. A su vez, conlleva la adaptación tanto de los contenidos curriculares, como de los tiempos de realización de las tareas, la disposición de las mesas en el aula y los recursos utilizados para enseñar. Ejemplos de esto serían cambiar tareas que se realizan en 60 minutos, por cuatro que se finalicen en 15 minutos, ayudando a que los niños con TDAH puedan sostener su foco atencional con mayor facilidad, sin dispersiones que dificulten la finalización de la actividad (Brown, 2003).

En relación con esto, Orjales y Polaino Lorente (2001) indican que el psicopedagogo debe promover y llevar a cabo intervenciones que guíen a los docentes para modificar hábitos cotidianos que se suceden en las clases, y adquirir otros que ayuden a la inclusión de las necesidades del niño con TDAH, sin necesidad de excluirlo. El autor plantea, que la estrategia de sacar al alumno del aula cuando su comportamiento es disruptivo debe considerarse como último recurso, primando en su lugar, estrategias preventivas que eviten llegar a dichas conductas y ayuden a que el niño experimente los procesos de aprendizaje como algo placentero. Por ende, algunas de las intervenciones dirigidas a los docentes pueden ser espacios de formación conjunta que enseñen estrategias específicas para el abordaje de los niños con TDAH, como por ejemplo, utilizar recursos visuales y auditivos al momento de explicar, repetir conceptos claves durante toda la clase para favorecer la memorización, realizar preguntas al alumnado que los mantenga atentos y les permita participar activamente, utilizar carteles llamativos para poner datos importantes, como fechas de exámenes (Rief, 1999).

Según Pérez et al. (2006), uno de los errores más frecuentes a la hora del abordaje docente de los niños con TDAH, es intentar adaptar al niño a un prototipo de clase ya

establecido, por lo que las intervenciones psicopedagógicas deben apuntar a ampliar estos modos de abordaje. A través de reuniones de equipos interdisciplinarias, espacios formativos a cargo de psicopedagogos y talleres donde se lleve a cabo *role - playing* de situaciones problemáticas para los maestros, se pueden trabajar herramientas y estrategias que tiendan a modificar los prototipos del ambiente escolar para alojar las necesidades singulares del niño con TDAH. Además, estas modificaciones son adecuadas y provechosas para todos los alumnos, a la par que favorecen los procesos de aprendizaje en los niños con TDAH.

En consonancia con ello, Miranda y Santamaría (1986) explican que una de las intervenciones más convenientes a la hora del abordaje de los niños con TDAH es establecer objetivos cortos, concretos y claros orientados a cada área en la que se necesite reforzar las intervenciones, como pueden ser la conductual, la cognitiva, la vincular; a la vez que se hace partícipe a todo el curso como receptora de las intervenciones.

Por su parte, Korzeniowsk e Ison (2008) refuerzan la idea de que el diálogo fluido y el trabajo conjunto entre psicopedagogos y docentes es una intervención esencial para el abordaje de niños con TDAH. Si en lugar de ello, ocurre que el niño diagnosticado es entendido como preocupación exclusiva del psicopedagogo, las estrategias se reducirán a derivar al mismo cuando no preste atención en clase y/o no realice las tareas. En su lugar, se propone que el niño sea abordado de manera conjunta, entendiendo que su espacio es el aula con su grupo de referencia, por lo que la derivación queda como un recurso excepcional a utilizar.

En este contexto, el psicopedagogo debe convocar al diálogo y a los espacios de encuentro, donde ofrezca recursos pedagógicos-didácticos, bibliografía específica sobre la temática y propicie el lugar para que cada docente pueda expresar sus inquietudes, dudas e ideas. En estos espacios, se debe organizar un plan de acción a seguir en momentos donde los niños con TDAH no responden al resto de las intervenciones docentes, haciendo lugar

entonces a otros actores intervinientes, como puede ser el psicopedagogo en el aula (Galve Manzano, 2010).

En esta misma línea, Mas Pérez (2009) propone que las intervenciones psicopedagógicas apunten a la construcción y transmisión a docentes de herramientas para que los niños con TDAH puedan: regular sus conductas en las horas de clase, expresar lo que les pasa, adaptarse a las contingencias y mantener su atención por mayor tiempo. Las estrategias deben estar pensadas en dirección a esas áreas, pero teniendo en cuenta la singularidad de cada niño diagnosticado, ya que no todos logran regular sus conductas de igual manera, ni expresar lo que les sucede por las mismas vías comunicativas.

Para lograrlo, el psicopedagogo debe pautar encuentros con todos los actores intervinientes, es decir, docentes, familiares, directivos, acompañantes terapéuticos; donde se tome conocimiento de la situación actual del niño en el ámbito escolar y en su hogar, de los avances por estrategias que han funcionado (lo cual ayuda a reforzar y sostener el uso de las mismas) y de los obstáculos por intervenciones que han sido negativas (lo cual permite cancelarlas y optar por otras). La información obtenida puede volcarse en planillas para que haya un seguimiento específico de cada ítem por parte de todos los actores (Galve Manzano y Trallero, 2003).

## Antecedentes

El interés por el TDAH y sus repercusiones en el ámbito educativo se ha incrementado notablemente en los últimos años, tendiendo a focalizar las investigaciones, al estudio de las estrategias psicopedagógicas orientadas a docentes para el abordaje de los niños diagnosticados. Algunas de las investigaciones recolectadas se centran en las conductas características de los niños con TDAH y su prevalencia en la educación primaria. Otras, indagan modos de abordaje y estrategias posibles para lograr trayectorias escolares exitosas. Asimismo, algunos de los estudios resaltan la función del psicopedagogo para planificar y llevar a cabo un abordaje integral del niño con TDAH, a la vez que ponen el foco en la importancia de su rol para propiciar estrategias que incidan positivamente en el desempeño escolar de los mismos.

Sin embargo, otras investigaciones demuestran los déficits en la formación y capacitación de docentes y psicopedagogos sobre el TDAH y sus implicancias, reforzando la necesidad de implementar espacios formativos donde se aborde la cuestión. A pesar de esto, la mayoría de los estudios coinciden en un punto: el correcto e integral abordaje del TDAH en el ámbito educativo, promueve el desarrollo de las habilidades cognitivas y conductuales en los niños diagnosticados, permitiendo mejoras significativas en su sintomatología, lo cual reduce las dificultades en los procesos de aprendizaje.

Sobre el conocimiento docente del TDAH, Reyes y Acuña (2012) llevaron a cabo una investigación con el objetivo de determinar las conceptualizaciones de los maestros sobre el diagnóstico y sus causas, a la vez que indagó sus modos de abordaje del mismo. Para lograrlo, se tuvieron en cuenta variables como la edad, sexo y estatus social de los docentes, así como también el grado en el cual enseñaba y la cantidad de alumnos que conformaban a este. La muestra incluyó 691 docentes de 64 instituciones educativas de nivel primaria de la

ciudad de México. Al ser una investigación de corte cuantitativo y experimental, el método se basó en la administración de cuestionarios previamente confeccionados, que indagaban entre varios aspectos, el sexo, edad e ingresos económicos de cada participante, el tipo de escuela en el que enseñaban y la cantidad de alumnos que tenían a su cargo.

Asimismo, el cuestionario evaluaba los conocimientos que los participantes tenían acerca del TDAH, de las conductas que solían tener los niños diagnosticados y los modos en que ellos abordaban a los mismos. Los resultados reflejaron que del total de la muestra, 556 maestros, o sea el 80,5 %, refirieron saber acerca del TDAH, mientras que los demás no sabían. De los 556 docentes, la mayoría asoció al trastorno con déficits atencionales e hiperactividad, sin mencionar las conductas impulsivas, evitativas y/o agresivas. Se concluyó que si bien la gran mayoría de los participantes (80,5 %) sabía de qué se trataba el TDAH, tendieron a reducir el diagnóstico a dos síntomas (hiperactividad y déficit atencional), dejando por fuera todos los demás. Esto evidencia un déficit en los conocimientos de los docentes sobre el TDAH.

Desde una concepción psicopedagógica, Campeño Martínez (2013) realiza un estudio acerca de las estrategias del psicopedagogo para abordar alumnos diagnosticados con TDAH, con el objetivo de investigar y plasmar los beneficios del uso del programa PIIAR-RI. Dicho programa, fue confeccionado para esquematizar intervenciones metacognitivas con la meta de estimular las áreas correspondientes a la atención y reflexión, de los alumnos diagnosticados.

Bajo estas coordenadas, se seleccionó una muestra de 30 niños con TDAH, que se encontraban cursando la escuela primaria, a quienes se les administró el programa y se los evaluó durante todo el año escolar, comparándose sus calificaciones académicas antes de la aplicación del programa y después. Los resultados obtenidos se volcaron en planillas estadísticas para cotejarlos y cruzarlos. Estos demostraron, que los alumnos seleccionados

presentaron mejoras significativas tras la aplicación del programa, tanto en el área académica como en la vincular, siendo que, en las variables estudiadas de Retraimiento Social y Agresividad, las mejoras fueron más contundentes. Se llegó a la conclusión de que la implementación del programa PIIAR-RI, en niños escolarizados diagnosticados con TDAH, influye de manera positiva en el desempeño escolar y las relaciones interpersonales, mostrando especial eficacia en el control y eliminación de conductas agresivas/evitativas (Campeño Martínez, 2013).

Dentro del mismo año, Scandar (2013) realizó un estudio con el objetivo de investigar cómo la sintomatología característica del TDAH incide en los modos que tienen los niños diagnosticados de adquirir conocimientos y desempeñarse académicamente. Con este fin, se seleccionó una muestra de 55 maestras de un jardín de infantes de modalidad privada de Argentina, a las cuales se les administró el cuestionario ICD-PRE, orientado a pesquisar y puntuar síntomas de desatención e hiperactividad, así como también, comportamientos depresivos-ansiosos, impulsivos y agresivos-oposicionistas, a la vez que se midieron, a través de una escala estructurada, la opinión de las maestras acerca de los procesos de aprendizaje de los niños diagnosticados (Scandar, 2013).

Los resultados arrojaron una estrecha vinculación entre los síntomas evaluados, siendo que el síntoma de desatención fue el que presentó mayor injerencia en los problemas de aprendizaje. Por ende, se concluyó que, desde una perspectiva docente, la sintomatología característica del TDAH actúa de manera negativa en el desempeño de los alumnos diagnosticados, provocando bajo rendimiento escolar por problemas en la adquisición de conocimientos.

Por su parte, debido al aumento del uso del diagnóstico TDAH en niños y la especificación de qué profesionales pueden abordar al trastorno, Ceardi Marambio et al. (2016) presentan una novedosa investigación con el objetivo de indagar y plasmar una

construcción del TDAH desde un enfoque discursivo, es decir, qué piensan y dicen, cómo conceptualizan y entienden el TDAH diferentes actores, y qué efectos conlleva esto. Para lograrlo, seleccionaron una muestra de 23 participantes de Valparaíso, Chile. 9 de ellos eran profesionales de la salud (1 médico, 1 psicólogo, 1 psiquiatra) y la educación, (3 psicólogos educacionales y 3 asistentes sociales), mientras que los restantes 14 se conformaron por 9 especialistas del equipo de apoyo psicosocial de las escuelas, 4 docentes de primaria y 1 apoderado. La técnica de recolección de datos se basó en la confección y realización de 12 entrevistas semi-estructuradas, apuntadas a indagar los criterios y modos de derivación e intervención de los niños con sospecha de TDAH. El análisis de los datos se centró en los modos discursivos de los participantes, que se traducen en los repertorios interpretativos.

En base a esto, los resultados demostraron 3 tipos de repertorios interpretativos: el cuerpo infantil como fallado, como corregible y medicable. Por ende, la investigación llega a la conclusión de que estos 3 repertorios interpretativos moldean los modos de conceptualizar, detectar, abordar, y tratar al TDAH, llevándose a cabo estrategias para nombrar a los cuerpos infantiles como trastornados y, en consecuencia, activando mecanismos de normalización y control de los mismos.

En relación al abordaje y prevalencia del TDAH, la investigación de Otaduy Vivo (2017), tuvo como objetivo indagar acerca de la importancia de la detección temprana y tratamiento del diagnóstico, ya que su incremento en los últimos años alarma al sistema educativo. El método utilizado se basó en la aplicación y análisis de dos recursos diagnósticos, como son el test Aula Nesplora y Manual DSM quinta versión.

La muestra constó de 112 niños de primaria, a los cuales se los clasificó en dos grupos de 56 participantes cada uno, con edades entre los 6 y 12 años, para abarcar a todos los años de educación primaria. Uno de los grupos conformó el grupo experimental y el otro el grupo control. Al primer grupo, se le administró tratamiento psicopedagógico, el cual incluyó

estimulación cognitiva y Mindfulness. Al grupo control no se le realizó ningún tipo de intervención. Los resultados demostraron que hubo mejoras cuantitativas y cualitativas en el grupo experimental tras la administración del tratamiento, evidenciando la importancia del abordaje psicopedagógico adaptado a las particularidades y necesidades de cada niño diagnosticado.

Con respecto a la prevalencia del diagnóstico TDAH en niños escolarizados, Llanos Lizcano et al. (2019), presentan una investigación con el objetivo de medir y demostrar dicha prevalencia en la ciudad de Barranquilla (Colombia), para luego realizar una caracterización epidemiológica del TDAH. Para ello, se seleccionaron 383 niños de una escuela, los cuales presentaban indicadores para el diagnóstico de TDAH. Una vez seleccionada la muestra, se administró el método, el cual se basó en la aplicación de dos pruebas de tamizaje: Checklist y BASC. Los niños que obtuvieron puntajes sospechosos de algún trastorno del aprendizaje fueron seleccionados para ser evaluados mediante la entrevista estructurada MINI.

Como resultados, se obtuvo que, de la totalidad de la muestra, 178 cumplieron los criterios para ser diagnosticados con diferentes trastornos del aprendizaje, mientras 59 de ellos, es decir el 15%, efectivamente dieron positivo para ser diagnosticados con TDAH, con una proporción de 38 varones y 21 mujeres. Se concluyó que la prevalencia del TDAH en Barranquilla, se asemeja a la del resto de Colombia, por lo que se entiende que los factores sociales y culturales de la ciudad no inciden de manera significativa en el diagnóstico (Lanos Lizcano et al., 2019).

Por su parte, Rodríguez García y Salzar Salazar (2020) presentaron un reciente estudio para recolectar información sobre el conocimiento de los maestros en relación al abordaje de alumnos que presentan TDAH. Debido al incremento exponencial de niños con TDAH, las autoras realizan la presente investigación con el objetivo de confeccionar y demostrar la necesidad de un programa de orientación educativa apuntado a la formación de

los docentes, por parte del psicopedagogo, para que puedan abordar de manera eficiente a los niños con TDAH, y así promover trayectorias escolares exitosas.

En este contexto, seleccionan una muestra de 15 maestros que tienen en sus clases niños diagnosticados con TDAH. A dicha muestra, se les administró encuestas cualitativas y entrevistas de 30 preguntas, modalidad autoadministrada y de opciones múltiples, para poder indagar sobre los conocimientos que los participantes tenían sobre el diagnóstico, sus modos de abordaje y la formación que reciben sobre el mismo. Los datos recolectados arrojaron como resultado creencias y pre conceptualizaciones erróneas sobre el TDAH, reflejando carencias en relación a las características centrales del diagnóstico y sus posibles modos de abordaje, a la vez que se evidenciaron fallas significativas en el tipo de formación y capacitación que reciben los docentes sobre la temática (Rodríguez García y Salzar Salazar, 2020).

Por último, Rodríguez García y Salzar Salazar (2020) arriban a la conclusión de que es sumamente necesario confeccionar un programa de orientación educativa, que tenga en cuenta los resultados obtenidos en la presente investigación para así, reforzar la capacitación de los docentes en relación al abordaje de niños con TDAH, mediante asesoría psicopedagógica, dando cuenta de la importancia del papel del psicopedagogo en la formación de los docentes.

Dentro del área de la psicopedagogía, Muñoz Cobos y Peñaloza (2020) se focalizan en realizar una investigación sobre las contribuciones del psicopedagogo al abordaje de alumnos con TDAH, con el objetivo de precisar y plasmar los aportes y estrategias que los psicopedagogos implementan para conceptualizar y abordar a dichos alumnos. En base a ello, se seleccionó como muestra a todos los maestros y personal educativo del DECE (Departamento de Consejería Estudiantil de la Universidad Educativa Particular Rosa Serrano de Madero), lo cual alcanza a los 156 participantes.

Muñoz Cobos y Peñaloza (2020) utilizaron el método mixto (cuantitativo y cualitativo) y la revisión bibliográfica con objetivo de seleccionar aportes teóricos, así como también, el diseño fue de una investigación exploratoria-descriptiva a través de encuestas y entrevistas semi-estructuradas de carácter presencial e individual, las cuales se volcaron en planillas estadísticas para tabular y explicar los resultados. Dichos resultados demostraron que tan solo el 25% de los participantes respondió acertadamente sobre la sintomatología propia del TDAH. Asimismo, se evidenció la escasez de herramientas de evaluación y abordaje por parte del psicopedagogo para trabajar con alumnos diagnosticados, reduciéndose su función a la elaboración de un informe de la situación, según lo refieren el 56% de los encuestados.

Sin embargo, la gran mayoría de los participantes (83%) coincidió en afirmar que tras las pocas intervenciones del psicopedagogo se perciben mejoras en los niños con TDAH, especialmente en el área académica. Se concluyó que existe un déficit en los modos de abordaje del TDAH por parte de los profesionales de la educación, pero a pesar de ello, los aportes que brinda el psicopedagogo inciden positivamente en el rendimiento escolar y extracurricular del alumno diagnosticado.

### **Planteo del problema**

Actualmente, el trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad constituye un problema preocupante especialmente en el ámbito educativo, ya que los síntomas asociados a este trastorno generan una incapacidad en el logro de los objetivos pedagógicos para aquellos niños que lo padecen. En este contexto, Pizzo (2006) explica que es en la etapa de la educación primaria donde se visualizan con mayor contundencia las dificultades de los alumnos diagnosticados para poder desarrollar trayectorias escolares exitosas, debido al incremento de las exigencias por parte de las instituciones educativas.

Asimismo, es relevante las cifras que alcanza el TDAH en nivel primario, ya que su prevalencia alcanza el 10% de los niños escolarizados (APA, 2002), a la vez que se encuentra asociado a déficits en el desempeño escolar en más del 50% de los alumnos diagnosticados, lo cual se explica, principalmente, por las dificultades características del cuadro para mantener el foco atencional (Miranda et al., 1999).

Por su parte, las investigaciones sobre el TDAH han aumentado significativamente en los últimos años debido al aumento de casos y las dificultades de abordaje que presenta especialmente para los docentes (Reyes y Acuña, 2012). Dichos estudios, resaltan el vínculo entre la sintomatología del TDAH y su injerencia en los bajos desempeños escolares, mostrando que es principalmente el síntoma de desatención el que impacta de manera más negativa en los procesos de aprendizaje (Scandar, 2013).

A su vez, se destaca la importancia de que se realicen espacios formativos con el objetivo de capacitar a todos los actores intervinientes en la educación de los niños, fomentando el abordaje integral y temprano del TDAH para promover trayectorias escolares exitosas (Otauy Vivo, 2017). Dentro de dichas investigaciones, se hace especial foco en el rol del psicopedagogo a la hora de detectar el diagnóstico, conceptualizarlo y abordarlo,

demostrando que un correcto abordaje incide significativamente en mejoras cognitivas y conductuales de los niños con TDAH (Campeño Martínez, 2013).

Desde la psicopedagogía, se considera al TDAH como uno de los diagnósticos con mejores respuestas a las estrategias que se implementan en el ámbito educativo, lo cual se favorece aún más cuando el abordaje se realiza de manera temprana y de un modo integral. Por ende, el psicopedagogo debe estar atento a las particularidades de cada alumno, poniendo énfasis en aquellos que presentan dificultades a la hora de adquirir conocimiento, vincularse con sus pares y/o adaptar sus conductas al entorno. Asimismo, cuando un niño es diagnosticado con TDAH, el psicopedagogo es el encargado de planificar y poner en marcha intervenciones que tengan como meta adaptar la modalidad de las clases a las particularidades del niño y del grupo, en pos de propiciar espacios formativos placenteros para todos los alumnos, donde aprender sea enriquecedor y disfrutable (Armstrong, 2001). También es función del psicopedagogo proponer espacios formativos para los docentes, donde les pueda brindar herramientas concretas para el abordaje en el aula de niños con TDAH (Mas Pérez, 2009).

Debido a lo expuesto anteriormente, es inevitable observar que el desarrollo académico y aprendizaje de los contenidos básicos de estos niños se ve disminuido por sus características cognitivas y comportamentales, pero también, por la falta de implementación de estrategias de adecuación organizativa y curricular que se produce en el contexto escolar en el que se desarrollan. Por ende, resulta de especial relevancia conocer estas problemáticas para poder así focalizar, orientar y desarrollar el trabajo de los docentes dentro del aula, en pos de que se adapte a las necesidades educativas planteadas por el alumnado (Estévez y Guerrero, 2015). En este contexto, el rol del psicopedagogo resulta vital para detectar las características y factores involucrados en las dificultades de aprendizaje de los alumnos, a la vez que propone estrategias y herramientas para poder trabajar con las mismas y propiciar

mejoras en el abordaje de los niños diagnosticados con TDAH, logrando trayectorias escolares exitosas (Müller, 2008).

Es por ello, que el presente trabajo tiene como propósito principal investigar sobre las estrategias de intervención que ofrece el psicopedagogo a los docentes de nivel primario, de la ciudad de San Francisco, Córdoba, para trabajar con niños que presentan trastorno por déficit de atención/hiperactividad. Para ello, este estudio se pregunta: ¿Qué estrategias de intervención ofrece el psicopedagogo a los docentes de nivel primario, de la ciudad de San Francisco Córdoba, para acompañar a niños que presentan trastorno por déficit de atención/hiperactividad? Otras preguntas secundarias son: ¿Cuáles son las características del TDAH?, ¿Cómo incide el TDAH en las dificultades de aprendizaje que presentan los niños diagnosticados?, entre otras.

## **Objetivos**

### **Objetivo General**

- Investigar las estrategias de intervención que ofrece el psicopedagogo a los docentes de nivel primario, de la ciudad de San Francisco, Córdoba, para trabajar con niños que presentan trastorno por déficit de atención/hiperactividad.

### **Objetivos Específicos**

- Indagar sobre las características y especificaciones del TDAH en niños que cursan la Educación Primaria.
- Identificar las dificultades de aprendizaje asociadas al TDAH en niños que cursan la Educación Primaria.
- Describir las estrategias psicopedagógicas orientadas a docentes de Nivel Primario para el abordaje de niños con TDAH.

## Método

### Diseño

Esta investigación se desarrolló por medio del método cualitativo para generar conocimiento y comprensión de una temática en particular: las estrategias psicopedagógicas y su relación con el trastorno por déficit de atención e hiperactividad orientadas a los docentes en el trabajo áulico. A partir del enfoque cualitativo, se interpretó el escenario de interacción desde una perspectiva sistémica y holística, es decir, que el objeto de estudio fue abordado como parte de un todo tratando de comprender a las personas dentro de su propio marco de referencia. En función de los objetivos planteados, el diseño fue de investigación-acción, ya que el objetivo prioritario fue aportar información que guíe la toma de decisiones y los procesos de cambio para la mejora de la práctica. Así, la producción y utilización del conocimiento se subordinó a este objetivo fundamental y estuvo condicionado por él. Por lo tanto, se pretendió fundamentalmente propiciar el cambio social, transformar la realidad educativa y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación (Sandín, 2003).

Dentro del enfoque cualitativo se tomó la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967). Dicha herramienta metodológica fue creada por los Sociólogos Barney Glaser y Anselm Strauss en 1967 en Norteamérica. Sus bases epistemológicas se basan en el Interaccionismo Simbólico de Blumer y el Pragmatismo de la Escuela de Chicago, en las ideas de George Mead y John Dewey. Mediante este enfoque, se intentó comprender un fenómeno a través de la comunicación. Con dicha teoría, se utilizó el método de las comparaciones constantes propuesto, el cual es un conjunto de guías y procedimientos para desarrollar conceptualizaciones de forma inductiva. La elección de este diseño tuvo que ver

con que facilita el acceso más exhaustivo a las características más relevantes del tema de estudio.

La teoría fundamentada es una teoría sustantiva o de Rango Medio, es decir un conjunto de explicaciones correspondientes a una situación y a un contexto específico. Entonces, las teorías sustantivas poseen riqueza interpretativa y aportan nuevas ópticas de un fenómeno. La estructura de estos estudios se inicia con la obtención de datos de entrevistas realizadas a los sujetos del estudio. Luego, comienza el proceso de codificación de la información mediante el establecimiento de categorías procedentes de los datos. Se sigue con la comparación constante entre las categorías, hasta que ya no hay información nueva que codificar, y se determina cual es la categoría central de la investigación. Se procede, entonces, a generar las teorías sustantivas que expliquen las relaciones entre las categorías. Para generar una teoría científica, la Teoría Fundamentada se propone construir conceptos que se deriven directamente de la información obtenida de las personas que viven las experiencias que se investigan, así, la conceptualización llega a ser una perspectiva abstracta y simplificada del conocimiento que ellos tienen del mundo y que por cualquier razón se quiere representar (Sampieri et al., 1998).

### **Participantes**

En relación a la selección de la muestra, se convocaron a 8 (ocho) docentes de la escuela María Magdalena Fava de Esteban, ubicada en la ciudad de San Francisco, Córdoba. De los 8 docentes, 6 son mujeres y 2 varones, con edades entre los 30 y 60 años, residentes en su totalidad de la ciudad de San Francisco, Córdoba. Los participantes se desempeñan como maestros del nivel primario de la escuela mencionada. Cabe mencionar que este es un muestreo probabilístico, ya que los participantes seleccionados no fueron elegidos azarosamente, sino que el criterio para la elección estuvo supeditado al problema que guía la investigación.

### **Técnicas de recolección de datos**

Teniendo en cuenta que la metodología cualitativa se plantea para descubrir o diseñar preguntas que ayuden a reconstruir la realidad tal como la observan los sujetos de un sistema social definido (Sampieri et al. 1998), se utilizaron como técnicas para recolectar los datos, entrevistas individuales semi-estructuradas (Sandoval, 2002), las cuales fueron realizadas de forma individual, a través del correo electrónico teniendo en cuenta la situación epidemiológica que acontecía en el aquel momento, guardadas y transcritas para su posterior análisis.

Previamente a las entrevistas, el investigador llevó a cabo un trabajo de planificación de las mismas, elaborando un guión que determinó aquella información temática que se quería obtener. El investigador mantuvo un alto grado de atención en las respuestas del entrevistado para poder interrelacionar los temas y establecer conexiones. En lo que respecta a las entrevistas, las mismas permitieron recabar información de acuerdo al objetivo planteado, a través del análisis intragrupo centrado en tres ejes, el cual se basó en la comparación constante entre las convergencias y divergencias de lo que expresaron los entrevistados. Además, las entrevistas funcionaron como una guía de temas y preguntas que se diseñaron previamente para luego obtener mayor información sobre el tópico a estudiar (Baptista, Fernández y Hernández, 2010). Las preguntas se formularon teniendo en cuenta los siguientes ejes:

- TDAH
- Dificultades en los procesos de aprendizaje por TDAH
- Estrategias psicopedagógicas con docentes en el trabajo con niños con TDAH

Mientras que algunas de las preguntas realizadas fueron: ¿Qué sabe acerca del TDAH?; En sus años de docencia ¿tuvo o tiene algún caso/s de alumnos que haya sido diagnosticado con TDAH?; ¿Cree que los alumnos diagnosticados con TDAH presentan dificultades específicas en los procesos de aprendizaje?; ¿Lleva a cabo intervenciones específicas para abordar las dificultades en el aprendizaje?; ¿Trabaja en forma conjunta con el psicopedagogo para abordar alumnos con TDAH?; ¿Recibe orientaciones del psicopedagogo sobre el abordaje de alumnos diagnosticados con TDAH?

### **Procedimiento**

La presente investigación se llevó a cabo en un colegio de nivel primario de la ciudad de San Francisco, provincia de Córdoba, Argentina; donde se realizaron entrevistas semi-estructuradas a docentes (participantes) vía correo electrónico, las cuales se administraron para ser respondidas de manera individual. Asimismo, para coordinar la realización de las mismas, el investigador contactó inicialmente a la directora del colegio vía teléfono, comentándole sobre el proyecto investigativo y pidiendo permiso para llevarlo a cabo.

La misma brindó los contactos de los docentes participantes, siendo que, una vez obtenido el permiso, se contactó telefónicamente a los docentes seleccionados, informándoles sobre la investigación, sus objetivos y coordinando día y horario para el envío del consentimiento informado y las entrevistas vía mail. El consentimiento tuvo el objetivo de cumplir con tres principios éticos: garantizar el anonimato de los individuos, la participación voluntaria de las personas y ofrecer información sobre el objetivo del presente estudio.

Las entrevistas fueron llevadas a cabo durante el mes de Octubre 2020. Una vez realizadas, se procedió a su guardado y transcripción, a la vez que se extrajeron las verbalizaciones más significativas y recurrentes de las entrevistadas para posteriormente,

establecer categorías de análisis, comparar con los antecedentes bibliográficos y el marco teórico trabajado, y arribar a las conclusiones que presenta la investigación.

## Resultados

El eje temático número 1 fue denominado “TDAH”, en vinculación con el objetivo “Indagar sobre las características y especificaciones del TDAH en niños que cursan la Educación Primaria”. Dicho eje consistió en indagar, en primer lugar, sobre los conocimientos que disponían los participantes acerca del TDAH. La mayoría de los docentes (7 de 8) coincidió en asociar el diagnóstico a dos de sus síntomas más característicos: los problemas atencionales y la hiperactividad, dejando por fuera otras características importantes como son la irritabilidad, la tendencia al aislamiento y conductas agresivas/evitativas. En contraposición, sólo un entrevistado hizo mención al TDAH como un diagnóstico crónico con síntomas evolutivos, que afectan a la esfera cognitiva y conductual y que, por ello, acarrea dificultades para lograr aprendizajes exitosos.

En base a lo que expresaron la mayoría de los docentes, se extraen las siguientes respuestas: *“el TDAH es un trastorno que especialmente afecta el área de la atención y de la actividad motora en los chicos. Cuando un alumno tiene TDAH, lo ves que no puede prestar atención por mucho tiempo y que se mueve todo el tiempo, aún en su asiento”* (participante 3, octubre 2020). Otro docente expresó: *“el TDAH es un problema de aprendizaje, que implica inatención constante e hiperactividad. Los chicos suelen interrumpir cuando uno explica, no pueden esperar, se mueven todo el tiempo molestando a su compañero de banco”* (participante 5, octubre 2020). Por su parte, el docente que vinculó el TDAH a más características exclamó: *“el TDAH es un diagnóstico de índole crónico, cuyos principales síntomas son la hiperactividad (estados de excitación continua, inquieto durante la clase, permanentemente actitud de kinestésica y descarga motora a través del movimiento) y los problemas para mantener la atención en un solo estímulo por un período de tiempo. Estos síntomas son los basales, pero hay muchos más como la impulsividad y la tendencia al aislamiento social. Todos ellos son de carácter evolutivo y dificultan la enseñanza y*

*aprendizaje, ya que afectan lo cognitivo y conductual en el niño”* (participante 2, octubre 2020).

Dentro del mismo eje temático, también se indagó sobre la posibilidad de que los docentes hayan tenido en sus clases alumnos diagnosticados con TDAH. Si la respuesta era positiva, se interrogaba sobre la frecuencia con que creían que se presentó este trastorno en los alumnos de primaria. Al respecto, la mayoría (7 de 8) mencionaron que sí tuvieron alumnos diagnosticados con TDAH, a la vez que coincidieron en responder que la frecuencia de presentación del trastorno en niños de primaria es cada vez mayor, creciendo abruptamente en los últimos años. En esta línea, uno de los participantes expresó: *“en los últimos años aumentaron los casos de chicos con TDAH. En mi clase llegué a tener 3 alumnos con ese diagnóstico durante el mismo año escolar y fue bastante complicado poder abordarlos. Actualmente, tengo a un solo alumno diagnosticado con TDAH, que tiene acompañante lo cual ayuda mucho”* (participante 1, octubre 2020). Otra docente manifestó: *“sí, tuve y tengo en este momento alumnos diagnosticados con TDAH. Considero que, en los últimos años, aumentó mucho la prevalencia de este trastorno entre el alumnado de primaria”* (participante 6, octubre 2020). En contraposición, un solo entrevistado negó haber tenido alumnos con TDAH, respondiendo lo siguiente: *“nunca tuve alumnos con TDAH, sí con otros diagnósticos como autismo”* (participante 8, octubre 2020).

En relación al segundo eje temático, denominado “Dificultades en los procesos de aprendizaje por TDAH” y que se desprende del objetivo “Identificar las dificultades de aprendizaje asociadas al TDAH en niños que cursan la Educación Primaria”, se interrogó inicialmente, por las dificultades específicas para los procesos de aprendizaje que pueden presentar los alumnos diagnosticados con TDAH, según la perspectiva docente. La gran mayoría (6 de 8) de los encuestados respondió que las principales dificultades se dan en relación a los problemas atencionales de los alumnos diagnosticados, lo cual impide que

puedan sostener el ritmo de la clase, tendiendo a perderse entre una actividad y otra. Así se refleja en las respuestas que prohirieron los siguientes docentes: *“Las dificultades más complejas tienen que ver con sus problemas para poder focalizar su atención, que les impide seguir las explicaciones en clase. En su lugar, interrumpen frecuentemente con acotaciones de otros temas, conversan con el compañero, responden antes de que el docente o compañero haya finalizado la pregunta y se olvidan fácilmente de lo que tienen que hacer. Es muy difícil para sus compañeros y para nosotros como docentes, estar constantemente interrumpiendo la clase por estas conductas”* (participante 5, octubre 2020). Otra de las respuestas fue: *“Los principales problemas que tienen los niños con TDAH a la hora de aprender tiene que ver con sus dificultades para prestar atención. Les cuesta muchísimo focalizar su atención en su hoja y el pizarrón mientras explico algún tema. Además, se suelen cansar rápido de cada actividad, por eso la empieza, pero no la termina, y pasa a hacer otra cosa. A veces parecen como si estuvieran ausentes, no realizan contacto visual cuando les hablas ni parecen escucharte”* (participante 4, octubre 2020).

Dentro de las mismas preguntas, solo 2 de los docentes participantes asoció las dificultades específicas para los procesos de aprendizaje que pueden presentar los alumnos diagnosticados con TDAH, con la hiperactividad y los problemas para vincularse con su grupo de pares, debido a conductas agresivas/evitativas y la tendencia a aislarse. En consonancia con esto, una de las respuestas fue: *“En mi opinión, la dificultad más grande que tienen los niños con TDAH para poder llevar a cabo procesos de aprendizaje exitosos, se vincula con su déficit para las habilidades interpersonales: les cuesta mucho poder vincularse con sus compañeros, empeñan muchos esfuerzos en aislarse, y en lugar de estar haciendo una tarea con su grupo, compartiendo con ellos, pidiendo ayuda si no entienden algo, están solos haciendo otra cosa. Esto se transforma en un gran obstáculo a la hora de aprender ”* (participante 2, octubre 2020). Otro participante explicó: *“De todas las conductas*

*que presentan los niños con TDAH, considero que la más problemática a la hora de aprender es la hiperactividad que los caracteriza. Nuestro sistema educativo está programado para que las clases duren 45 minutos aproximadamente, con 2 o 3 recreos de por medio. Con estas condiciones, es muy difícil para un niño con TDAH, que tiende al movimiento corporal constantemente, permanecer 45 minutos en la silla, sin moverse. Y cuando llega la hora del recreo, también parece resultarles muy tedioso tener que jugar y vincularse con sus compañeros. Si se ve así, se puede entender que estos niños están estresados gran parte de la jornada educativa, por lo cual es muy difícil para ellos concentrarse y aprender a la par que sus compañeros”* (participante 7, octubre 2020).

Continuando con el mismo eje temático, se indagó acerca de si los docentes entrevistados llevaban a cabo intervenciones específicas para abordar las dificultades en el aprendizaje, pidiendo en caso afirmativo, que expliciten cuáles. La totalidad de los participantes coincidió en responder que sí llevaban a cabo dichas intervenciones, presentando variadas estrategias: La mayoría (5 de 8), comentó que estas estrategias se vinculaban con la derivación al psicopedagogo del colegio y/o refuerzos negativos (como bajas calificaciones y suspensión de recreos) o positivos (buenas notas, distintivos y menciones especiales). Ejemplificaciones de ello son las siguientes respuestas:

*“Efectivamente, llevo a cabo intervenciones para el abordaje de las dificultades en el aprendizaje de mis alumnos diagnosticados con TDAH. Una de ellas, es poner en aviso a la psicopedagoga del colegio para que esté al tanto y empiece a trabajar con el nene. Otra de las herramientas tiene que ver con resaltar y marcar cuando se esfuerzan y hacen las cosas bien, y, por el contrario, cuando se dispersan y obturan la clase. Yo suelo usar una cartelera donde se ponen estrellitas de acuerdo al desempeño académico, la participación en clase, la conducta. Los chicos visualmente ven el resultado de sus acciones, tanto positivas como negativas”* (participante 4, octubre 2020). En esta misma línea, otra de las respuestas fue:

*“las intervenciones que realizo son principalmente trabajar con la psicopedagoga, derivando al niño cuando noto que está irritable y no puede permanecer en la clase. También me ha funcionado suspender algunos recreos o actividades lúdicas cuando el niño está portándose muy mal”* (participante 6, octubre 2020).

En su lugar, la minoría de los docentes entrevistados (3 de 8) optó por asociar las intervenciones específicas para abordar las dificultades en el aprendizaje, con un abordaje integral del niño diagnosticado, involucrando a varios actores e implementando estrategias cognitivo-conductuales centradas en brindar apoyo en las actividades más problemáticas para dicho niño, a la vez que propician su bienestar. Esto se desprende de la respuesta dada por uno de los docentes, quien opina: *“las estrategias son a nivel familiar, áulico como individual. El trabajo con la familia es informarles y tratar de mantener una relación flexible y continua de cómo se maneja su hijo en la escuela, como lo ven en su casa, si intervienen o no equipos o profesionales, se realizan frecuentemente sugerencias que pueden ser aceptadas o no por los mismos. El trabajo áulico es repasar normas de convivencia, hábitos, tiempo de espera, fortalecer en valores: respeto, empatía y tolerancia hacia los otros y hacia sus pares. De manera individual es un trabajo más puntual, continuar fortaleciendo lo positivo del alumno y reforzar diariamente hábitos”* (participante 2, octubre 2020). Otro de los participantes explicó: *“Considero que las intervenciones más significativas tienen que ver con el acompañamiento áulico del niño, a través de la confección de agendas diarias, para reforzar lo que no debe olvidarse; hablarle en positivo, para aumentar su autoestima y evitar la frustración. También, considero muy importante trabajar en conjunto con la familia, y el resto de los docentes y psicopedagoga”* (participante 3, octubre 2020).

Finalmente, otro participante contestó: *“Si bien nunca tuve en la clase niños con TDAH, pienso que es muy importante poder planificar intervenciones específicas que los ayuden con los procesos de aprendizaje. Las intervenciones deben ser concretas y posibles,*

*tales como repensar la ubicación espacial de las mesas en el aula, utilización de material visual y sonoro para explicar, realizar actividades cortas y con consignas precisas, cuando se observa muy excitado/disperso pedirle que haga otras actividades como asistente del docente (repartir fotocopias, borrar el pizarrón) o dejar que lleve un cuaderno para que pueda dibujar o descargar cuando se sienta aburrido o haya finalizado la actividad.*

*También pienso que es muy importante hablar con el niño sobre cómo se siente, fomentar a que pueda expresarse y ofrecerle tiempo para escuchar lo que necesite decir” (participante 8, octubre 2020).*

En relación al tercer y último eje temático, denominado “Estrategias psicopedagógicas con docentes en el trabajo con niños con TDAH”, que se relaciona con el objetivo “Describir las estrategias psicopedagógicas con docentes para el abordaje de niños con TDAH en niños que cursan la Educación Primaria”, se preguntó si los docentes entrevistados trabajaron en forma conjunta con el psicopedagogo para abordar alumnos con TDAH, pidiendo que amplíen, en caso afirmativo, en qué consiste dicho trabajo. Nuevamente, la totalidad de las respuestas coincidió en afirmar que trabajan de manera conjunta con el psicopedagogo para el abordaje de los niños con TDAH. Sin embargo, más de la mitad de los entrevistados (5 de 8) vinculó dicho trabajo con la derivación de los alumnos diagnosticados al psicopedagogo. Mientras que la minoría (3 de 8), hizo alusión a un trabajo más interdisciplinario con inclusión de directivos del colegio y familias. Con respecto al grupo mayoritario, algunas de las respuestas fueron: *“Sí, trabajo de manera conjunta con la psicopedagoga del colegio. Lo que suelo hacer es, una vez que tomo conocimiento sobre el diagnóstico de un alumno o detecto dificultades significativas, le aviso a la directora del colegio, quien se encarga de informar a la psicopedagoga. Luego de que esté avisada, derivo al niño al gabinete para que trabaje con la psicopedagoga”* (participante 6, octubre 2020). En la misma línea, otro de los docentes manifestó: *“El trabajo conjunto con la psicopedagoga es esencial en estos casos,*

*veo avances importantes cuando los niños con TDAH son derivados para trabajar con la psicopedagoga” (participante 4, octubre 2020).*

Las respuestas que reflejan lo expuesto por la minoría de los docentes entrevistados (3 de 8), son las siguientes: *“El trabajo conjunto con la psicopedagoga lo encuentro muy fructífero y positivo. Lo que solemos hacer es programar reuniones mensuales para conversar sobre los alumnos con dificultades y pensar estrategias para llevar a cabo tanto en el aula, como por fuera de la escuela. Por eso, en los últimos años, incluimos a las reuniones a los padres y directivos del colegio, para poder realizar un abordaje integral y poder intervenir todos de la misma manera, lo cual ayuda a mantener una regularidad”*

(participante 2, octubre 2020). Asimismo, otra de las respuestas fue: *“Sí, trabajo de manera conjunta con la psicopedagoga hace mucho tiempo. Mantenemos un diálogo fluido, a la vez que programamos encuentros para diagramar intervenciones precisas y concretas según las necesidades y requerimientos de cada alumno con TDAH o algún otro tipo de dificultad. Otra de las cosas que hacemos es el trabajo íntegramente áulico, es decir, que la psicopedagoga viene al aula a trabajar con el alumno si es necesario, por lo que solemos evitar la cuestión de sacar al niño de la clase. A la vez que, si bien ella viene a trabajar con el niño diagnosticado, las actividades que realizamos con ella son para todos los alumnos, así fomentamos el vínculo entre el grupo y no favorecemos el trabajo discriminado para un solo alumno”* (participante 1, octubre 2020).

Las últimas preguntas del presente eje temático, interrogaron sobre la existencia o no de algún tipo de orientación a los docentes, a cargo del psicopedagogo, para el abordaje de alumnos diagnosticados con TDAH, a la vez que, si la respuesta era negativa, se preguntaba si consideraban necesario recibirla y por qué. La totalidad de las respuestas afirmó recibir orientación por parte de la psicopedagoga del colegio, sin embargo, la gran mayoría (7 de 8) remarcó la necesidad de ampliar esa orientación, incluyendo reuniones de equipo y espacios

de intercambio donde puedan compartir ideas y proponer nuevas herramientas para el abordaje de los niños con TDAH. Esto se desprende de respuestas como las siguientes: *“He recibido capacitación a través de charlas y jornadas que se dieron en el colegio, muchas de las cuales fueron coordinadas por la psicopedagoga. Pero considero que sería de gran ayuda poder disponer de encuentros grupales con todos los maestros, directivos, maestras integradoras de los alumnos con algún tipo de diagnóstico, y psicopedagoga para poder conversar sobre las dificultades más preponderantes que encontramos en el día a día, y pensar estrategias conjuntas y coordinadas para apuntar todos en el mismo sentido”* (participante 2, octubre 2020). Otro de los participantes exclamó: *“Suelo hacer cursos formativos, pero por cuenta propia, para perfeccionarme, que están por fuera del colegio, ya que son muy escasos los espacios de orientación que se dictan en el colegio. Es una lástima, porque creo que sería una gran herramienta para todos los docentes, y que ayudaría de manera significativa al abordaje de los niños con TDAH”* (participante 6, octubre 2020).

## Discusión

El presente trabajo tuvo como objetivo general investigar las estrategias de intervención que ofrece el psicopedagogo a los docentes de nivel primario, de la ciudad de San Francisco, Córdoba, para trabajar con niños que presentan trastorno por déficit de atención/hiperactividad, el cual incide en su aprendizaje. Por medio de las entrevistas realizadas a los docentes que participaron en el estudio, se pudieron relevar las percepciones y conocimientos que éstos tienen sobre el TDAH, su prevalencia en el nivel primario y las dificultades en los procesos de aprendizaje que trae aparejados. Asimismo, el relevamiento de las entrevistas permitió el acercamiento a las concepciones de los docentes con respecto a las estrategias psicopedagógicas que se les ofrecen para el abordaje de los niños diagnosticados.

En relación al primer eje, que fue indagar sobre los conocimientos que disponían los docentes acerca del TDAH, los resultados recolectados arrojaron que la mayoría de los docentes tendió a asociar el diagnóstico a dos de sus síntomas más característicos: los problemas atencionales y la hiperactividad. Si bien estos son los síntomas que muchas veces prevalecen, y que por ende le dan el nombre al trastorno, se dejó por fuera otras características importantes como son la irritabilidad, la tendencia al aislamiento y conductas agresivas/evitativas. Según Aliño et al. (2002), los niños con TDAH pueden presentar diferentes manifestaciones como: hiperactividad motora, fallas para mantener el foco atencional, conductas impulsivas, frustración e irritabilidad. Todas ellas, producen en el niño otras manifestaciones como lo son la ansiedad, angustia y/o un comportamiento oposicionista-desafiante.

En esta misma línea, Henríquez et al. (2010) advierte que el TDAH no se reduce solo a la hipercinesia motora y/o al déficit atencional, sino que también incluye repercusiones a nivel cognitivo, tales como: dificultades en los procesos de comprensión y razonamiento,

fallas en la memoria de fijación y evocación, en la lecto-escritura y en la resolución de situaciones problemáticas. Esta sintomatología, suele convertirse en un obstáculo para llevar a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje favorables, traducándose en bajos desempeños escolares y trayectorias escolares dificultosas.

Sólo un docente entrevistado hizo mención al TDAH como un diagnóstico crónico con síntomas evolutivos, que afectan a la esfera cognitiva y conductual y que, por ello, acarrea dificultades para lograr aprendizajes exitosos. Esto se condice con la definición del trastorno que brinda APA (2002), que presenta al TDAH como un trastorno neurobiológico crónico, con síntomas de carácter evolutivo, cuya prevalencia ronda entre el 5 y el 10% en la población infantil. También, se relaciona con el estudio de Scandar (2013), que demostró cómo influyen los síntomas del TDAH con los procesos de aprendizaje, arribando a la conclusión de que dicha sintomatología, especialmente la inatención, actúan de manera negativa en la adquisición de nuevos conocimientos, provocando un bajo desempeño académico.

En relación a la prevalencia del TDAH desde la perspectiva docente, lo cual se refleja en la posibilidad de que los entrevistados hayan tenido en sus clases alumnos diagnosticados con TDAH y, en la frecuencia con que creían que se presentó este trastorno entre sus alumnos; la mayoría respondieron que sí fueron docentes de alumnos con TDAH, haciendo hincapié en que, en los últimos años, creció tajantemente la cantidad de niños diagnosticados. Esto se vincula con lo que expone Pizzo (2006), quien advierte que, en los últimos años, el TDAH se ha convertido en una de las problemáticas de aprendizaje más prevalentes en los alumnos de educación primaria, momento donde los alumnos suelen recibir mayores exigencias por parte de las instituciones educativas, dejando al descubierto dificultades a nivel cognitivo y conductual que capaz en el nivel inicial, pasaron inadvertidos.

Por su parte, la investigación de Otaduy Vivo (2017), se basó en estudiar los beneficios de la detección temprana y tratamiento del TDAH, debido a su alarmante prevalencia en los alumnos de nivel primario, lo cual preocupa al sistema educativo. Los resultados obtenidos, permitieron corroborar la hipótesis de que el abordaje temprano y adecuado a las necesidades de cada niño diagnosticado, conlleva mejoras cuantitativas y cualitativas.

En lo que respecta al segundo eje temático, que consistió en indagar las dificultades en los procesos de aprendizaje por TDAH, la gran mayoría de los docentes coincidió en ubicar las principales dificultades, en vinculación a los problemas atencionales de los alumnos diagnosticados, lo cual impide que puedan sostener el ritmo de la clase, tendiendo a perderse entre una actividad y otra. Esto va en la misma línea de lo que sostiene Guzmán Rosquete y Hernández Valle (2005), quien resalta la importancia de la atención en los procesos de aprendizaje, dando cuenta que a los niños diagnosticados les resulta muy complejo permanecer toda la clase sentados escuchando a la maestra, focalizando su atención en un solo estímulo, por lo que tienden a dispersarse e inquietarse. Asimismo, Miranda et al. (1999) también destaca, dentro de la sintomatología características del TDAH, a la alteración de los procesos atencionales como la causante de provocar las principales dificultades en el aprendizaje, ya que imposibilita que el niño pueda concentrarse, tendiendo entonces a la dispersión, impulsividad y desorganización conductual.

Sin embargo, estos resultados también demuestran una reducción, por parte de los docentes entrevistados, de las dificultades para los procesos de aprendizaje de los niños con TDAH, a solo problemas atencionales. En contraposición, solo 2 de los participantes asoció dichas dificultades, con la hiperactividad y los problemas para vincularse con el grupo de pares, debido a conductas agresivas/evitativas y la tendencia a aislarse. Ello se complementa con lo presentado por Du Paul et al. (2004), quienes explican que un factor importantísimo a

tener en cuenta a la hora de evaluar las causantes de las dificultades en el aprendizaje de los niños con TDAH, es las fallas que presentan estos niños para vincularse con sus compañeros: suelen presentar retracción social, juego solitario, desregulación emocional y conductual, baja autoestima y conductas evitativas/agresivas que incrementan el aislamiento del niño y el rechazo por parte de su grupo de pares. Bajo estas coordenadas, es muy difícil para el niño concentrarse en sus tareas, incrementándose su inatención y aislamiento social, a la par que se gesta un ambiente educativo desfavorable, incidiendo de forma negativa en sus aprendizajes (Presentación y Siegenthaler, 2005).

Dentro del mismo eje temático, también se interrogó acerca de la implementación de intervenciones específicas para abordar las dificultades en el aprendizaje. La totalidad de los docentes entrevistados coincidió en responder que sí llevaban a cabo dichas intervenciones, explicando en su mayoría, que las mismas constaban en la derivación al psicopedagogo del colegio y/o refuerzos negativos (como bajas calificaciones y suspensión de recreos) o positivos (buenas notas, distintivos y menciones especiales).

Esto disiente, en un punto, con lo sostenido por Korzeniowski e Ison (2008), quienes explican que cuando el niño con TDAH es conceptualizado como preocupación inherente de la psicopedagogía, las intervenciones se reducirán a derivarlo al psicopedagogo, dejando de lado otras estrategias áulicas que se podrían implementar por el trabajo conjunto y fluido de docentes y psicopedagogos. De la misma forma, Orjales y Polaino Lorente (2001) indican que el recurso de sacar al alumno con TDAH del aula, cuando este despliega algún comportamiento disruptivo, debe pensarse como excepcional, de última instancia. En su lugar, se debería optar por intervenciones de corte preventivo, que ayuden a evitar que el niño llegue a la desregulación conductual y promuevan un espacio de aprendizaje agradable y placentero para el mismo.

En relación a las intervenciones asociadas a la implementación de refuerzos positivos y negativos, como manifestó la mayoría, y de estrategias cognitivo-conductuales, como refirió la minoría, se puede desprender que, en los niños con TDAH, las intervenciones concretas y sostenidas en el tiempo funcionan de buena manera. Sin embargo, según Hoza et al. (2001), ello no avala los refuerzos negativos, entendidos como castigos, sanciones y/o quita de recreos, ya que tienden a aumentar su baja autoestima, y, por ende, a dificultar aún más los procesos de aprendizaje.

A su vez, estos refuerzos de carácter punitivo, incrementan la sensación de frustración en los niños y miedo al fracaso, conduciéndolos a que eviten animarse y exponerse a situaciones similares por miedo a fallar nuevamente. En este sentido, Miranda et al. (2009) explica que los niños con TDAH suelen necesitar motivación de tipo extrínseca, a la vez que tienden a mejorar su desempeño cuando las tareas son cortas y sencillas, y reciben una recompensa positiva a cambio

Finalmente, en relación al tercer y último eje temático, que implicó indagar las estrategias psicopedagógicas que se llevan a cabo con los docentes en el trabajo con niños con TDAH, la totalidad de los docentes respondió que trabajaban en forma conjunta con el psicopedagogo del colegio. Sin embargo, la mayoría vinculó dicho trabajo con la derivación de los alumnos diagnosticados al psicopedagogo. Esto se contrapone a las sugerencias de abordaje de los niños con TDAH que refieren Estévez y Guerrero (2015), quienes dan cuenta que el trastorno es complejo, por lo que requiere de la formación de todos los profesionales del ámbito educativo, y de un abordaje interdisciplinario e integral, que no se reduzca a la derivación del alumno al psicopedagogo.

Asimismo, Pizzo (2006) también destaca que solo derivar a los niños con TDAH al psicopedagogo, implica que se realice un abordaje más individual de la situación, cuando en realidad, el trastorno responde mejor a las intervenciones y abordajes interdisciplinarios, a la

vez que es de gran ayuda para el niño poder quedarse en el aula y sentirse acompañado por un grupo de pares conocidos, los cuales actúan como grupo de referencia y pertenencia.

Solo unos pocos docentes, hicieron mención al trabajo con el psicopedagogo de la escuela como un trabajo más interdisciplinario con inclusión de directivos del colegio y familias. Esto se condice con lo expuesto por Galve Manzano y Trallero (2003), quienes sostienen que para confeccionar estrategias acordes a las necesidades particulares de cada niño con TDAH, es necesario el trabajo conjunto con docentes, acompañantes terapéuticos, directivos, familias, para tener una mirada integral de la situación actual del niño, que incluya su desempeño escolar y conductual, tanto en el ámbito educativo como por fuera de este. En este contexto, se puede pensar estrategias y modos de intervención conjunta que sean implementadas por todos los actores intervinientes, favoreciendo aún más sus efectos.

Continuando con el mismo eje temático, también se preguntó acerca de la existencia o no de algún tipo de orientación a los docentes, a cargo del psicopedagogo, para el abordaje de alumnos diagnosticados con TDAH. Nuevamente, todos los participantes coincidieron en sus respuestas, afirmando recibir orientación por parte de la psicopedagoga del colegio, sin embargo, la gran mayoría remarcó la necesidad de ampliar esa orientación, ya que les resultaba necesario actualizarse en el tema y adquirir nuevas herramientas para el abordaje de los niños con TDAH. En base a esto, algunos docentes proponían reuniones de equipo y espacios de intercambio donde puedan compartir ideas.

Lo expuesto se vincula estrechamente con la investigación de Muñoz Cobos y Peñaloza (2020), que refleja déficits en los modos de abordaje del TDAH por parte de los profesionales de la educación, requiriendo de espacios formativos y de capacitación actualizada en conjunto con varias especialidades, especialmente psicopedagogía, ya que los resultados obtenidos, demuestran que los aportes que brinda el psicopedagogo inciden positivamente en el rendimiento escolar y extracurricular del alumno con TDAH. Se suma a

esto, los aportes de Rief (1999), quien promueve e incita a los psicopedagogos, a que lleven a cabo reuniones y clases dirigidas a docentes, donde se enseñen y trabajen estrategias específicas y concretas para el abordaje áulico de los niños con TDAH.

Asimismo, cabe mencionar la propuesta de Mas Pérez (2009), la cual sostiene que el psicopedagogo debe intervenir con los docentes, es decir, ofreciendo programas formativos, donde se puedan debatir y construir guías prácticas de trabajo, adaptado a las necesidades del niño diagnosticado y de la clase. En base a ello, se deben transmitir a los docentes herramientas para regular las conductas de los alumnos con TDAH y captar su foco atencional por más tiempo, lo cual fomentaría sus aprendizajes. En consonancia con esto, Orjales y Polaino Lorente (2001) también proponen un rol del psicopedagogo activo, promoviendo y llevando a cabo intervenciones que guíen a los docentes para repensar y adaptar hábitos cotidianos del aula, como por ejemplo la disposición de los bancos y sillas, a las necesidades del niño con TDAH. Por ende, se entiende que la importancia del trabajo en conjunto, radica en el diálogo fluido y el intercambio de ideas para poder potenciar los recursos en pos de facilitar los procesos de aprendizajes de los niños con TDAH, y propiciar trayectorias escolares exitosas.

### **Conclusiones**

En base al objetivo principal que motivó al presente trabajo, el cual se propuso investigar las estrategias de intervención que ofrece el psicopedagogo a los docentes de nivel primario, de la ciudad de San Francisco, Córdoba, para trabajar con niños que presentan trastorno por déficit de atención/hiperactividad; se pudo arribar a la conclusión de que las estrategias ofrecidas por los psicopedagogos (charlas y jornadas) resultan de gran ayuda, pero a la vez insuficientes para los requerimientos de los docentes. A su vez, se pudo corroborar déficits en la formación de los docentes en relación al TDAH y sus modos de abordaje, influyendo aún más en la necesidad de que los psicopedagogos transmitan estrategias precisas para proponer otros modos de abordajes más acordes a las necesidades de los niños diagnosticados. En la misma línea, también se detectaron carencias relacionadas con las formas de los docentes de entender el trabajo conjunto con el psicopedagogo, primando en su lugar, la idea de que el mismo se traduce solamente en la derivación de los niños con TDAH al psicopedagogo, sacándolo del espacio áulico para que reciba un abordaje individual, y dejando por fuera otras estrategias posibles.

Los aspectos positivos del trabajo, obtenidos de la búsqueda y selección bibliográfica más la información brindada por los docentes entrevistados, fue poder dar cuenta de la creciente prevalencia del TDAH en la educación primaria y de la complejidad del diagnóstico, ya que presenta sintomatología de la esfera cognitiva, conductual y vincular que varía según la singularidad de cada niño. A su vez, se pudo clasificar y plasmar las dificultades de aprendizaje vinculadas al trastorno y cómo influyen en las trayectorias escolares, al mismo tiempo que se pudo evidenciar los modos de abordaje de los docentes. También, se conoció la perspectiva de los docentes en relación al trabajo conjunto con el psicopedagogo y sus requerimientos de formar espacios conjuntos, como talleres y reuniones

de equipos, para actualizarse sobre el TDAH y contar con nuevas herramientas para su abordaje. En suma, todo esto permitió recolectar información para comprender las estrategias e intervenciones psicopedagógicas con docentes en relación al acompañamiento y trabajo con niños diagnosticados con TDAH.

Por otro lado, las dificultades en la realización de este trabajo tienen que ver, por un lado, con la situación epidemiológica que se está atravesando en el país, que imposibilitó la realización de las entrevistas de forma presencial, lo cual posiblemente, hubiera permitido recolectar más información. Por otro lado, el trabajo presenta limitaciones, en relación a la muestra seleccionada, ya que solo se incluyeron docentes de nivel primario del colegio María Magdalena Fava de Esteban, ubicada en la ciudad de San Francisco, Córdoba. Sería enriquecedor que próximas investigaciones, amplíen las zonas en las que se lleven a cabo las entrevistas, así como también, incluyan a otros actores de relevancia, como son: psicopedagogos, acompañantes terapéuticos, maestras integradoras, familiares. A su vez, se sugiere ampliar el rango etario de los entrevistados, para poder estudiar posibles variaciones en los modos de concepción y abordaje del TDAH según su edad.

Asimismo, se sugiere que otras investigaciones futuras hagan foco en la importancia del trabajo conjunto, interdisciplinario e integral entre los actores que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje, mostrando los beneficios y ventajas de poder llevarlo a cabo, especialmente en el abordaje de niños diagnosticados con TDAH. En base a esto, se sugiere incluir enfoques contemporáneos en relación al rol del psicopedagogo y sus intervenciones con docentes para el acompañamiento y trabajo áulico de niños diagnosticados. Ello se desprende de las dificultades que se detectaron, en el presente trabajo, en la conceptualización por parte de los docentes, del trabajo conjunto en el ámbito educativo. Como consecuencia dicho trabajo aparece, en líneas generales, asociado y reducido a la derivación del alumno con TDAH, al psicopedagogo del colegio para que pueda

abordarlo de forma individual, por fuera del aula y de su grupo de pares. De esta manera, el presente trabajo propone seguir investigando y pensando las estrategias de intervención que puede ofrecer el psicopedagogo a los docentes de nivel primario, para acompañar a niños que presentan trastorno por déficit de atención/hiperactividad.

### **Propuesta superadora**

En la realización del presente trabajo se pudieron localizar y enunciar determinadas problemáticas, para las cuales se proponen distintas ideas y herramientas como modo de abordaje. Las mismas están dirigidas a los psicopedagogos, con el objetivo de potenciar sus funciones en el trabajo de niños con TDAH. Algunas de ellas podrían ser la implementación, por parte del psicopedagogo, de reuniones de equipo donde concurren docentes, directivos, acompañantes terapéuticos, maestras integradoras, para expresar y compartir las vicisitudes que encuentran en el trabajo con alumnos diagnosticados con TDAH, a la vez que se piensen estrategias y modos de intervención conjunta. Asimismo, según la singularidad de cada caso, se propone la confección y distribución a los docentes, de guías prácticas con el detalle de los pasos a seguir cuando un niño con TDAH se desregula conductualmente.

Por otro lado, se sugiere la inclusión de nuevos formatos para la transmisión de conocimientos, que incluyan la estimulación visual, auditiva y táctil, es decir, el uso de fotografías, videos, música, sonidos, texturas variadas. El objetivo es, por un lado, captar la atención de todos los alumnos, y en especial de aquellos con TDAH. Por otro lado, estos recursos estimulan los sentidos de los niños e invitan a la interacción entre ellos. También, se propone la creación de espacios de consultoría para todos los padres de todos los niños del grado donde haya alumnos con TDAH. En dichas consultorías, se podría trabajar específicamente qué es el TDAH, cómo repercute en el niño y en su grupo de pares, y estrategias simples a tener en cuenta para poder evitar conductas disruptivas. La idea es que

todos los padres puedan asistir, para estar informados sobre las características del trastorno y contribuir a la concientización y educación de sus hijos sobre la importancia de no excluir a los niños con TDAH y entender ciertos modos que tienen de comportarse.

Asimismo, se resalta la importancia de que otros trabajos investigativos se especialicen en incentivar y promover la importancia de la capacitación de los docentes, teniendo como eje central, el conocimiento y abordaje del TDAH. Como docente, psicopedagogo y cualquier otro actor involucrado en la educación, es esencial entender que el TDAH es un trastorno que cada vez presenta mayor prevalencia en nivel primario, exigiendo a los profesionales que reinventen sus modos de transmisión, evaluación y vinculación con los alumnos. En este contexto, resulta fundamental comprender que no se debe adaptar al niño con TDAH a los modos fijos y tradicionales de enseñar, sino que se deben adaptar y actualizar las prácticas a las necesidades del mismo, lo cual tiende a presentar mejores resultados en su desempeño escolar. Por lo cual, se considera vital la formación y actualización continua de todos los profesionales del ámbito educativo.

Luego de lo expuesto, el trabajo refleja la necesidad de propiciar modelos de intervención que le permitan al psicopedagogo intervenir de manera conjunta con los docentes, logrando así un abordaje integral de las problemáticas sin reducir su función al trabajo con el alumno de manera individual en el gabinete escolar. Es importante que el psicopedagogo pueda interactuar con los alumnos, docentes, directivos y padres para concientizar sobre el TDAH y proponer herramientas para su abordaje, fomentando así, trayectorias escolares exitosas. Todo esto, requiere que el psicopedagogo también esté actualizado sobre el TDAH, sus presentaciones e incidencias en los procesos de aprendizaje, a la vez que también se capacite en nuevas técnicas cognitivo-conductuales para su abordaje, entendiendo que el acompañamiento y trabajo adecuado de los niños con TDAH facilita sus aprendizajes mientras los vuelve más placenteros. Finalmente, se concluye resaltando la

importancia de que el TDAH es un trastorno complejo y multisintomático que repercute de varias maneras sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en los niños diagnosticados. Esto exige a los psicopedagogos, estar atentos y advertidos, para poder identificar dichos síntomas que interfieren en los aprendizajes, y promover herramientas para convertirlos en situaciones valiosas.

### Referencias

- Abadi, A. y Pallia, R. (2007). Trastorno por déficit de atención. *Rev. Hospital Italiano B. Aires Vol, 27(2)*, 60. Hospital Italiano.  
[https://www1.hospitalitaliano.org.ar/multimedia/archivos/noticias\\_attachs/47/documentos/7976\\_27-2-Revision.pdf](https://www1.hospitalitaliano.org.ar/multimedia/archivos/noticias_attachs/47/documentos/7976_27-2-Revision.pdf)
- Aliño, J. J. L. I., Miyar, M. V., y American Psychiatric Association (2002). *DSM-IV-TR: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. American Psychiatric Pub.  
<http://www.mdp.edu.ar/psicologia/psico/cendoc/archivos/DsmIV.Castellano.1995.pdf>
- Armstrong, T. (2001). *Síndrome de Déficit de Atención con o sin Hiperactividad. Estrategias en el aula*. Paidós.
- Barkley, R. A. (1981). *Hyperactive children: A handbook for diagnosis and treatment*. Guilford press.
- Bellefeuille, I. B. (2006). Un trastorno en el procesamiento sensorial es frecuentemente la causa de problemas de aprendizaje, conducta y coordinación motriz en niños. *Bol pediatr*, 46(14), 200-203. Sociedad de Pediatría.  
[https://sccalp.org/documents/0000/0692/BolPediatr2006\\_46\\_200-203.pdf](https://sccalp.org/documents/0000/0692/BolPediatr2006_46_200-203.pdf)
- Brown, J. S., Collins, A., y Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational researcher*, 18(1), 32-42. Sage Journals.  
<https://doi.org/10.3102/0013189X018001032>
- Brown, T. (2003) *Trastornos por déficit de Atención y comorbilidades en niños, adolescentes y adultos*. Masson.
- Bundy, A. C., y Lane, S. J. M. (2002). *Sensory integration: theory and practice*. FA Davis Company.

- Campeño Martínez, Y. (2013). *Intervención psicopedagógica en niños afectados por el síndrome TDAH. Estudio experimental* (Tesis Doctoral): Universidad Complutense de Madrid, España. <https://eprints.ucm.es/24523/>
- Ceardi Marambio, A., Abarca, J. M. A., Núñez Muñoz, C. G., López Leiva, V., López Guerrero, V., Molina, J. G., (2016). El cuerpo del niño como trastorno: aproximaciones discursivas al abordaje del TDAH. *Athenea Digital*, 16(1), 211-235. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenea.1478>
- Colmenero, JM., Catena, A., y Fuentes, L. (2001). Atención visual: Una revisión sobre las redes atencionales del cerebro. *Anales de psicología*, 17(1), 45-67. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/29081/28141>
- Du Paul, G. J., Volpe, R. J., Jitendra, A. K., Lutz, J. G., Lorah, K. S., y Gruber, R. (2004). Elementary school students with AD/HD: Predictors of academic achievement. *Journal of School Psychology*, 42(4), 285-301. Science Direct. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2004.05.001>
- Elichiry, N. (2000). Saberes y prácticas del psicólogo educacional. Su relación con el docente como sujeto de aprendizaje. En *Elichiry, N.(comp.) Aprendizajes de niños y maestros. Manantial*.
- Escobar, F. (2006). Importancia de la educación inicial a partir de la mediación de los procesos cognitivos para el desarrollo humano integral. *Laurus*, 12(21), 169-194. Sistema de Información Científica Redalyc Red de Revistas Científicas. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102112>
- Estévez, B., y Guerrero, J. L. (2015). Inclusión educativa del alumnado con TDAH: estrategias didácticas generales y organizativas de aula. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(3), 89-106. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/92>

- Faraone, S. V. (2003). Report from the 4th international meeting of the attention deficit hyperactivity disorder molecular genetics network. *American Journal of Medical Genetics Part B: Neuropsychiatric Genetics*, 121(1), 55-59.  
<https://doi.org/10.1002/ajmg.b.20047>
- Fernandes, S. M., Blanco, A. P., y Vázquez Justo, E. (2017). *Concepto, evolución y etiología del TDAH*. Ed. Lex Localis Press. 21-19. Repositorio UPT.  
<http://hdl.handle.net/11328/2091>
- Fernández, M. (2019). Rehabilitación neuropsicológica en niños con TDAH: ¿Qué dice la evidencia sobre el entrenamiento neurocognitivo?. *Revista Guillermo de Ockham*, 17(1), 65-76. <https://doi.org/10.21500/22563202.3958>
- Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación: conversaciones de Emilia Ferreiro con José Antonio Castorina, Daniel Goldin y Rosa María Torres*. Fondo de Cultura Económica.
- Formenti, S. (2016). *Enseñar y aprender: Siete reflexiones para educar con propósito*. Editorial Lugar.
- Galve Manzano, J. L. (2010). Intervención psicoeducativa en el aula con TDAH. *Educational Psychology*, 15(2), 87-106. <https://doi.org/10.5093/ed2009v15n2a2>
- Galve Manzano, J. L y Trallero, M. (2003). *Adaptaciones curriculares*. CEPE.
- Gardner, H. (2010). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Paidós.
- Garrido Pulido, V. (2012). *El TDAH en la Edad Escolar: Programa de Intervención en el Aula para alumnos con TDAH Y Orientaciones para las Familias y Docentes*. (Tesis de Maestría): Universidad Internacional de La Rioja, Facultad de Educación.  
<https://reunir.unir.net/handle/123456789/1045>

- Glaser, B., y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Ed. Wiedenfeld and Nicholson.
- Guzmán Rosquete, R., y Hernández Valle, I. (2005). Estrategias para evaluar e intervenir en las Dificultades de Aprendizaje Académicas en el Trastorno de Déficit de Atención con/sin Hiperactividad. *Revista Qurriculum*, 18(34), 147-174.  
<http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/11736>
- Henríquez, M., Zamorano-Mendieta, F., Rothhammer Engel, F., y Aboitiz, F. (2010). Modelos neurocognitivos para el trastorno por déficit de atención/hiperactividad y sus implicaciones en el reconocimiento de endofenotipos. *Rev Neurol*, 50(2), 109-16.  
ResearchGate.  
[https://www.researchgate.net/profile/Francisco\\_Zamorano/publication/41175477\\_Neurocognitive\\_models\\_for\\_attention\\_deficit\\_hyperactivity\\_disorder\\_and\\_their\\_consequences\\_on\\_the\\_searching\\_of\\_endophenotypes/links/02e7e52057ff951703000000.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Francisco_Zamorano/publication/41175477_Neurocognitive_models_for_attention_deficit_hyperactivity_disorder_and_their_consequences_on_the_searching_of_endophenotypes/links/02e7e52057ff951703000000.pdf)
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Ed. Mc Graw Hill
- Hoza, B., Pelham, W. E., Waschbusch, D. A., Kipp, H., y Owens, J. S. (2001). Academic task persistence of normally achieving ADHD and control boys: Performance, self-evaluation, and attributions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 69(2), 271-183. PsycNet. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.69.2.271>
- Korzeniowsk, C., e Ison, M. S. (2008). Estrategias psicoeducativas para padres y docentes de niños con TDAH. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 17(1), 65-71. Sistema de Información Científica Redalyc, Red de Revistas Científicas.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281921796006>
- Larripa, M., y Erausquin, C. (2013). La escolarización de personas con Trastornos Generalizados del Desarrollo o Trastornos del Espectro Autista en la escuela común:

- un estudio de caso acerca de las dificultades y desafíos de la inclusión educativa. En *Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación*. Proyecto Editorial.
- López, A., Poch, M., L., López, J., y Cardo, E. (2019). Tratamiento del trastorno por déficit de atención con hiperactividad en la práctica clínica habitual. *Estudio retrospectivo. Medicina (Buenos Aires)*, 79(1), 68-71. SciELO.
- [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0025-76802019000200014&lang=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0025-76802019000200014&lang=es)
- Luria, A. R. (1984). *Atención y Memoria. Breviarios de conducta humana*. Ed. Martínez Roca.
- Miranda, A., Meliá, A., Presentación, M. J., y Fernández, M. I. (2009). Estudiantes con tdah y dificultades de aprendizaje, ¿Tienen mayor riesgo de experimentar problemas motivacionales?. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 577-584. Sistema de Información Científica Redalyc Red de Revistas Científicas. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832320062>
- Miranda, A. y Santamaría, M. (1986). *Hiperactividad y dificultades de aprendizaje. Análisis y técnicas de recuperación*. Ed. Promolibro.
- Miranda, A., Presentación, M. J., Gargallo, B., Soriano, M., Gil, M. D., y Jarque, S. (1999). El niño hiperactivo (TDAH). *Intervención en el aula. Un programa de formación para profesores*. Castellón.
- Meneses, S. (2001). Neurofisiología de la atención: potenciales relacionados a eventos. En V. M Alcaraz Romero y E. Gúma-Díaz (Comp.), *Texto de neurociencias cognitivas* (pp. 81-109). El Manual Moderno.
- Morelli, V. (2015). *Perfil neurocognitivo de niños con TDAH en edad escolar: una perspectiva desde la neuropsicología como aporte para mejorar la capacidad de*

- aprendizaje y el rendimiento académico* (tesis doctoral): Universidad del Salvador, Argentina.
- Müller, M. (2008). *Aprender para ser; principios de psicopedagogía clínica 6º Ed.* Bonum.
- Muñoz Cobos, G., y Peñaloza, W. (2020). Aporte del psicopedagogo en estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad. *Universidad Ciencia y Tecnología*, 24(105), 85-92. <https://doi.org/10.47460/uct.v24i105.385>
- Niederhofer, H. (2008). Attributions for school success and failure by adolescent students with and without attention deficit hyperactivity disorder. *Psychological reports*, 102(2), 616-620. Sage Journals. <https://doi.org/10.2466/pr0.102.2.616-620>
- Otaduy Vivo, M. (2017). *Análisis y propuesta de intervención psicopedagógica en niños de primaria con déficit de atención: del trastorno al síntoma.* (Tesis Doctoral): Universidad de Valencia. <http://hdl.handle.net/10550/60834>
- Pérez, E. R. S., García, M. N., Rodríguez, P. G., Gutiérrez, S. F., y Marcos, M. D. (2006). La escuela y el trastorno por déficit de atención con/sin hiperactividad (TDAH). *Revista pediatria de atención primaria*, 8(8), 175-198. [https://sid.usal.es/idocs/F8/ART13753/escuela\\_y\\_tda\\_con\\_sin\\_hiperactividad.pdf](https://sid.usal.es/idocs/F8/ART13753/escuela_y_tda_con_sin_hiperactividad.pdf)
- Piaget, J. (1967). *La formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño.* Fondo de Cultura Económica.
- Pizzo, M. E. (2006). El desarrollo de los niños en edad escolar. *Ficha Dto. De Publicaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.* [http://23118.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/informacion\\_adicional/obligatorias/053\\_ninez1/files/el\\_desarrollo\\_de\\_los\\_ninos\\_en\\_edad\\_escolar.pdf](http://23118.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/informacion_adicional/obligatorias/053_ninez1/files/el_desarrollo_de_los_ninos_en_edad_escolar.pdf)
- Presentación, M. J., y Siegenthaler, R. (2005). Problemática asociada al TDAH subtipo combinado en una muestra escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 28(3), 261-275. <https://doi.org/10.1174/0210370054740232>

- Rabadán R. y Giménez-Gualdo, A., M. (2012) Detección e intervención en el aula de los trastornos de conducta. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 15(2), 185-212. <https://doi.org/10.5944/educxx1.15.2.132>
- Repetto Talavera, E., Anaya Nieto, D., Barrero González, N., García Mediavilla, L., Gil Pascual, J. A., y Martínez, M. C. (1990). A. El entrenamiento metacognitivo, la modificabilidad cognitiva y su transferencia a la comprensión lectora, a la resolución de problemas y al aprendizaje. *Revista Investigación Educativa*, 8(16), 563-586. [https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/95216/1/01\\_mesas\\_redondas\\_RIE\\_V8\\_N16\\_1990.pdf](https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/95216/1/01_mesas_redondas_RIE_V8_N16_1990.pdf)
- Reyes, M., y Acuña, L. (2012). Conocimiento de maestros de primaria sobre el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. *Acta de investigación psicológica*, 2(3), 878-898. SciELO. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-48322012000300010](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-48322012000300010)
- Rief, S. (1999). *Cómo tratar y enseñar al niño con problemas de atención e hiperactividad. Técnicas, estrategias e intervenciones para el tratamiento de niños con TDA/TDAH*. Paidós.
- Rodríguez García, D., y Salazar Salazar, M. (2020). Orientación educativa a docentes para el seguimiento a escolares con déficit de atención con hiperactividad. *LUZ*, 19(2), 79-88. <https://luz.uho.edu.cu/index.php/luz/article/view/1037>
- Sandín, MP. (2003). *Tradiciones en la investigación – cualitativa. Fundamentos y tradiciones*. Ed. Mc Graw and Hill.
- Sandoval, A. (2002). *Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social, Módulo 4: Investigación cualitativa*. Editores Ltda.
- Sampieri, H. R., Fernández Collado, C., y Pilar Baptista, L. (1998). *Metodología de la Investigación*. Ed. Segunda

- Saldarriaga Zambrano, P. J., Bravo-Cedeño, G. D. R., y Loor-Rivadeneira, M. R. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Dominio de las Ciencias*, 2(3 Especial), 127-137.  
<http://dx.doi.org/10.23857/dc.v2i3%20Especial.298>
- Scandar, M. G. (2013). Relación entre los síntomas de TDAH y el aprendizaje escolar en niños preescolares argentinos. *Neuropsicología Latinoamericana*, 5(2), 11-23.  
<http://dx.doi.org/10.5579/rnl.2013.0139>
- Schutz, P. A., y Pekrun, R. (2007). Introduction to emotion in education. En Schutz, P. A y Pekrun, R (Ed.), *Emotion in education* (pp. 3-10). Academic Press.
- Servera, M. (2012). Actualización del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en niños. *Formación Continuada a Distancia en Psicología (FOCAD)*. *Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos*, 19(3), 1-29.
- Torres, T. M., y Gómez, M. (1999). *Procesos Psicológicos Básicos*. Ed. Mc Graw Hill.
- Valda Paz, V., Suñagua Aruquipa, R., y Coaquira Heredia, R. K. (2018). Estrategias de intervención para niños y niñas con tdah en edad escolar. *Revista de Psicología*, 6(20), 123-135. SciELO. [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2223-30322018000200010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2223-30322018000200010&script=sci_arttext)
- Vicario, M. I. H., y Esperón, C. S. (2008). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). *Pediatría Integral*, 14(9), 177-197.
- Vigotsky, L. (1973). *Aprendizaje y desarrollo intelectual*. Editorial Akal.

## Anexos

### Anexo 1: Entrevistas a docentes

Género:

Edad:

Lugar de residencia:

Eje 1: TDAH

1. ¿Qué sabe acerca del TDAH?
2. En sus años de docencia ¿tuvo o tiene algún caso/s de alumnos que haya sido diagnosticado con TDAH?
3. En caso afirmativo, ¿Con qué frecuencia se presenta este trastorno en los alumnos de primaria según su experiencia?

Eje 2: Dificultades en los procesos de aprendizaje por TDAH

4. ¿Cree que los alumnos diagnosticados con TDAH presentan dificultades específicas en los procesos de aprendizaje?
5. En caso afirmativo, ¿cuáles considera que son las dificultades?
6. ¿Lleva a cabo intervenciones específicas para abordar las dificultades en el aprendizaje?
7. En caso afirmativo, ¿cuáles?

Eje 3: Estrategias psicopedagógicas con docentes en el trabajo con niños con TDAH

8. ¿Trabaja en forma conjunta con el psicopedagogo para abordar alumnos con TDAH?
9. En caso afirmativo, ¿en qué consiste dicho trabajo?
10. ¿Recibe orientación del psicopedagogo sobre el abordaje de alumnos diagnosticados con TDAH?
11. En caso negativo ¿considera que debería recibirla? ¿por qué?

**Anexo 2: Consentimiento informado**

A partir de la presente, se le informa que se llevará a cabo una entrevista con fines académicos para la Universidad de Flores, Facultad de Psicología y Cs. Sociales, cuyo objetivo principal es investigar las estrategias de intervención que ofrece el psicopedagogo a los docentes de nivel primario, de la ciudad de San Francisco, Córdoba, para trabajar con niños que presentan trastorno por déficit de atención e hiperactividad. Para ello, se le proporciona a los ocho participantes una clara explicación del trabajo mencionado, con términos locales y simples, en un intercambio activo y respetuoso, teniendo cada uno la opción de preguntar y de que se le responda todas las inquietudes, tanto en ese momento del proceso o cuando lo estime oportuno. Los docentes participantes pueden elegir libremente participar o no, sin coerción, ni intimidación, ni por incentivos indebidos. Se describe en qué consiste una entrevista semi-dirigida, técnica que deberán cumplimentar y sobre la grabación de la misma. Asimismo, se les explica que la información obtenida será publicada en un proyecto de investigación, guardándose siempre sus datos personales. Si en algún momento de la intervención usted desea dejar de participar en la grabación de la entrevista, rogamos que nos lo comunique y a partir de ese momento se detendrá el procedimiento.

He leído el documento de consentimiento informado que me ha sido entregado, he comprendido las explicaciones en él facilitadas acerca de la grabación de las entrevistas y he podido resolver todas las dudas y preguntas que he planteado al respecto. También comprendo que, en cualquier momento y sin necesidad de dar ninguna explicación, puedo revocar el consentimiento que ahora presento.

Firma:

Aclaración:

Fecha: