



MODALIDAD

PONENCIA



CONGRESOS PI  
by PSYCHOLOGY INVESTIGATION

**AUTOREGULACIÓN ESCOLAR Y TDAH**

**ESTRATEGIAS DE GESTIÓN ÁULICA PARA DESARROLLO  
AUTORREGULACIÓN ESCOLAR EN NIÑOS CON TRASTORNO POR DÉFICIT  
DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD**

**Erika Rupertí Lucero  
Universidad Estatal de Milagro  
Ecuador**

**RESUMEN**

El trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) afecta el desarrollo escolar de los niños. El TDAH es el trastorno neurológico más comúnmente diagnosticado. Los niños con TDAH pueden ser hiperactivos, no pueden controlar sus impulsos, o pueden tener problemas para continuar una actividad académica en un tiempo determinado. Estos comportamientos interfieren con la escuela y la vida familiar. Es debido a estos indicadores, que se tiene la intención de implementar estrategias de gestión áulicas que puedan ayudar a regular el rendimiento escolar de los estudiantes y minimizar el impacto de los indicadores en las actividades dentro del salón.

**ABSTRACT**

Disorder attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) affects children and adolescents and can continue into adulthood. ADHD is the most commonly diagnosed mental disorder in children. Children with ADHD can be hyperactive and cannot control their impulses or may have trouble paying attention. These behaviors interfere with school and family life. It is due to this condition, it intends to implement courtly management

strategies that can help regulate the academic performance of students, and help this condition does not interfere with their activities in the classroom.

## INTRODUCCIÓN

El principio de equidad e inclusión que se promueve a nivel internacional asegura a todas las personas: el acceso, permanencia y culminación de sus estudios. Atender la diversidad por medio de planes de acción que incluyan a niños y niñas con necesidades educativas especiales es el desafío que enfrenta cada institución educativa.

La nueva visión de la educación incluye las normativas inclusivas, en la que se espera que la escuela sea un espacio privilegiado en que todos aprendan a convivir con los otros, y en la que cada uno tenga la oportunidad de desarrollar al máximo sus capacidades de aprendizaje (Unicef, Unesco, Hineni, 2001). La declaración de Salamanca estableció junto al derecho fundamental de todos los niños a la educación, el reconocimiento que cada uno tiene “características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propias” y que “los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades” (Unesco, 2013) ; entonces son necesarias herramientas que coadyuven en la atención a la diversidad para que los principios de inclusión sean una realidad en los escenarios educativos aplicando estrategias de gestión áulicas que contribuyan a este propósito.

En este marco, focalizar el tema de la autorregulación escolar significa trascender hacia las nobles aspiraciones de la educación en el siglo XXI que incluyen no sólo el saber y el saber hacer, sino también el saber ser y el saber convivir.

Los niños/as que presentan trastorno por déficit de atención con hiperactividad son una población que aumenta; cada vez con mayor frecuencia se derivan niños, desde las escuelas, por presentar problemas en el aprendizaje y/o comportamiento, generalmente la “sugerencia diagnóstica” reporta tres comunes trastornos neurológicos: Déficit atencional o

## MEMORIAS VI CONGRESO INTERNACIONAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN PSYCHOLOGY INVESTIGATION

el trastorno desafiante oposicionista o en auge creciente el trastorno generalizado del desarrollo (Untoiglich, 2013).

Datos publicados por el Centro de Investigación Biomédica en Red de Salud Mental (CIBERSAM) califican este trastorno “como uno de los desórdenes más comúnmente diagnosticados en la infancia en todo el mundo, y que afecta a 3,3 millones de niños y adolescentes sólo en la Unión Europea”.

En el continente americano y en especial en Sudamérica por la sobre exigencia académica y ante los niños que no responden a la misma, la medicalización se usa para que puedan seguir siendo productivos. Untoiglich (2013) “En Argentina fue registrado un aumento del consumo de Metilfenidato desde 1994 al 2005 de 900%” (p 31) “En Chile el crecimiento de niños diagnosticados por TDAH y la A? fue de un 253% tan sólo en el año 2012” y en “Brasil , el Sistema Único de Salud (SUS-SP) aumentó, durante el año 2012, en un 54% la compra y distribución gratuita de Ritalina (nombre comercial del metilfenidato) conocida también como *la droga de la obediencia* . La venta de este producto en farmacias ascendió de 71.000 cajas en el año 2000 a 2 millones de cajas en el año 2011” ( Untoiglich 2013 p. 32).

En Ecuador no se ha podido encontrar estadísticas sobre la prevalencia del TDAH en niños y niñas ni del uso de medicamento que en el país tiene por nombre Ritalina y expedido bajo receta médica psiquiátrica.

Como denominador común, los manuales DSM V y CIE 10 los definen trastornos del comportamiento lo que para el DSM V es Trastorno de déficit de atención y sus diferentes tipos para la CIE 10 es Trastorno Hiperactivo. Diferentes autores han investigado sobre el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (en lo adelante TDAH). Al respecto, destacan:

Claudia Castillo psicoanalista argentina caracteriza a los niños con TDAH como “Son niños que se distraen fácilmente con estímulos extraños, tienen dificultad para escuchar y seguir instrucciones, les cuesta focalizar y sostener la atención, les cuesta concentrarse y

aplicarse en la tarea. El desempeño escolar que obtienen es errático, un día pueden realizar un trabajo y al día siguiente no, se desconectan, son desorganizados, también pueden perder sus pertenencias, etc.” Stinglitz (2006 p. 107)

Barkley (2011) entre las definiciones sobre el TDAH describe: es un fallo en el sistema ejecutivo del cerebro y por lo tanto un trastorno de las capacidades ejecutivas de éste y más concretamente un fallo en su sistema de inhibición. Este fallo en la inhibición afecta a cuatro capacidades ejecutivas:

- **Capacidad visual:** mirar hacia atrás y ver o rescatar información visual de acciones pasadas y sus consecuencias.
- **Lenguaje interno:** voz en nuestro cerebro que nos permite hablarnos a nosotros mismos.
- **Capacidad emocional:** controlar las emociones, ajustarlas y moderarlas, lo que les hace no tener control de las frustraciones y de las emociones
- **La Capacidad de innovación** dirigida a un objetivo, planificar una respuesta y elegir la más conveniente, enfrentarnos a problemas, planear nuestra vida y pensar en el futuro.

Históricamente la investigación en el tratamiento del TDAH se ha focalizado fundamentalmente en las intervenciones farmacológicas sin la suficiente consideración por otras opciones terapéuticas como las intervenciones psicosociales.

Sin embargo, la revisión bibliográfica muestra que en unos casos, como el del CIBERSAM, la tendencia es solicitar que se garantice el tratamiento integral de los niños con TDAH y que se forme a los profesionales para garantizar el diagnóstico precoz y el tratamiento integral de los afectados por TDAH. Señala el doctor Celso Arango (2015), director científico del CIBERSAM: "Se debe potenciar también la educación de los padres y los profesores sobre el diagnóstico y el tratamiento del TDAH, y ofrecerles técnicas para mejorar el comportamiento de los niños".

## **MEMORIAS VI CONGRESO INTERNACIONAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN PSYCHOLOGY INVESTIGATION**

Profundizando en la línea del abordaje del TDAH desde el contexto escolar, Barkley (2011) en su ponencia sobre “El manejo del TDAH en el aula: Estrategias para el éxito” explicó:

Que no se podrán hacer cambios si los maestros no conocen el trastorno y su base biológica. Que el TDAH no es el resultado de padres malos. Que debemos aceptar la discapacidad y dar igualdad de oportunidades. El que un niño tenga éxito o no, depende de muchos factores, no sólo el TDAH, pero al que lo padece debemos darle la ayuda necesaria.

Pero, el profesorado no está totalmente preparado para llevar a la práctica las políticas inclusivas y menos cuando se trata de niños con TDAH. La complejidad que, en términos de manejo pedagógico estos portan, y sus impactos en el funcionamiento grupal, son parte de las razones por las que los maestros se muestran ligeramente escépticos sobre este particular. Un componente básico en la gestión docente dentro del aula es el estilo de enseñanza que tiene cada uno de ellos que influye en la dinámica enseñanza – aprendizaje y el nivel empático en la relación docente – estudiante.

Analizar las estrategias usadas en el abordaje áulico con niños que presentan TDAH y su incidencia en el desarrollo de la autorregulación escolar de estos, abre un interesante campo de investigación alineado a las actuales políticas de educación inclusiva. La selección e implementación de las estrategias de gestión áulica adecuadas para niños con TDAH puede ayudar notablemente a que los principales actores del proceso de enseñanza aprendizaje escolar se impliquen en la asistencia oportuna de estos niños, con la finalidad de potenciar sus capacidades.

Perspectivas valiosas sobre la autorregulación son asumidas desde el Modelo de Autorregulación de Zimmerman (2000) que permite un abordaje holístico del déficit de atención en dos esferas significativas como son: las competencias cognitivas y las competencias afectivas y desde el Modelo de autorregulación aplicado a niños con TDAH de Barkley (1997).

Para la sistematización de lo antes expuesto una plataforma teórica pertinente puede ser provista desde el Enfoque Histórico-Cultural. Asumiendo la ley de la doble formación de las funciones psíquicas, la unidad de lo cognitivo y lo afectivo e instrumentando ayudas pedagógicas basadas en la Situación Social de Desarrollo y la Zona de Desarrollo próximo, es posible plantear alternativas educativas pertinentes en pos de la autorregulación escolar de los niños con TDAH.

Las escalas valorativas en los aspectos académicos y actitudinales engloban la definición de lo que se espera de los estudiantes en ambos ámbitos y ubica a los niños y niñas en un contexto de exigencias de una organización escolar regulada por directrices nacionales e internacionales que es el caso de las instituciones educativas que tienen en su pensum académico el bachillerato internacional que se rige bajo normativas de alta excelencia académica como es el bilingüismo y bajo los criterios de evaluación PISA (El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE) generan mayores exigencias académicas en su malla curricular y puede provocar en los niños y niñas con TDAH rechazo a toda actividad que pueda ser considerada como una dificultad, una obligación o un obstáculo para ellos (Rosselli, 2010).

Pineda (2007) “Esta actitud se podría interpretar como una aversión o repugnancia al esfuerzo. Las actividades socialmente problemáticas demandan el desarrollo de un esfuerzo cognitivo (activación), un estado emocional de preocupación (estrés), para la elaboración y la ejecución de un plan de solución, el cual requiere mantener la activación por largo tiempo (vigilancia), con el fin de obtener la solución esperada por las exigencias sociales del momento (responsabilidad), con el propósito final de convertir estas estrategias de afrontamiento en un hábito permanente (disciplina).” (p.262). Así mismo, al analizar qué estrategias fueron empleadas por los docentes como recursos para la auto-regulación escolar de los niños que presentan trastorno por déficit de atención con hiperactividad, se aprecia diversidad y que no todas funcionan con igual pertinencia. Todo lo anterior conlleva a la formulación del problema de investigación: ¿Qué efectos tienen las estrategias de gestión áulica en el desarrollo de la auto-regulación escolar en niños con Trastorno por déficit de atención con hiperactividad?

# MEMORIAS VI CONGRESO INTERNACIONAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN PSYCHOLOGY INVESTIGATION

## MÈTODO

El tipo de la investigación es transaccional causal ya que se recogieron datos en un momento único sobre los efectos de las estrategias de gestión áulica aplicadas por los docentes sobre la autorregulación escolar de un grupo de niños con déficit de atención e hiperactividad de segundo de básica. El alcance en la investigación es de tipo explicativo. “Está dirigido a responder por las causas de los eventos y fenómenos físicos o sociales. Se enfoca en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta, o por qué se relacionan dos o más variables” (Sampieri 2006).

Los participantes que se tomaron para el estudio cumplen los criterios de muestra no probabilística intencional cumpliendo los siguientes criterios de inclusión: I. Niños que presenten características de trastorno de déficit de atención e hiperactividad que estudien en segundo de básica. II. Maestras con mayor número de horas de gestión áulica en segundo de básico.

Los objetivos planteados fueron: I. Caracterizar la auto-regulación escolar en niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad desde un punto de vista teórico y empírico. II. Identificar las estrategias de gestión áulica usadas para desarrollar la auto regulación escolar de niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad desde un punto de vista teórico y empírico. III. Valorar los efectos de las estrategias de gestión áulica en el desarrollo de auto-regulación escolar en niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad. Se procedió a I. Solicitar los permisos correspondientes al a los directivos de la Institución, II. Las observaciones e intervenciones directas son parte del quehacer orientativo del Departamento de Orientación Estudiantil que trabaja de la mano con el cuerpo académico, disciplinario y docente en cada caso de atención especial. III. El Departamento de Orientación Estudiantil es una instancia reguladora, articuladora de los procesos de aprendizaje y disciplinario en cada plantel, el acceso al mismo fue mediado entre las acciones laborables y las actividades del propósito investigativo. IV. Los documentos, fichas, historia escolar, diagnósticos son documentos confidenciales que reposan en la carpeta única de seguimiento de los casos y la cual estaba disponible el acceso bajo el principio de confidencialidad de los datos allí expuestos. V. Las entrevistas,

talleres y espacios de diálogos con los docentes fueron diseñados dentro y fuera del horario curricular. Instrumentos: I. Registros de Observaciones. II. Registros de documentación (Diac). III. Inventario de estrategias. IV. Escala multidimensional de la conducta Base Maestros. V. Bitácoras de los estudiantes.

Las estrategias seleccionadas y usadas fueron: I. Estrategias Lúdicas: se diseñaron rondas y participación en cantos infantiles con las debidas normas de juego y la observación de la coordinación de movimientos corporales. II. Estrategias de Estilos de Apego: considerando el estilo de apego que los niños y niñas con TDAH mostraban inseguro y/o seguros los docentes gestionaban la interacción con ellos para esto se establecían: códigos personales, acuerdos de convivencia, sistema de incentivos y terapia del abrazo. En las medida que avanzábamos en el proceso una maestra mencionó “Debo saber en qué estado emocional se encuentra para aplicar una estrategia y no lesionar el vínculo creado” III. Estrategias de Disciplina Positiva en conjunto con los docentes tomando en cuenta las caracterización del grupo que no respondía a una disciplina coercitiva se empleó componentes de Disciplina Positiva para crear un ambiente que propicie la autorregulación de los estudiantes las actividades de las estrategias : Palabras de afirmación, modelados del comportamiento esperado, identificación de emociones, respuestas asertivas. IV. Adaptaciones curriculares: para vializar el trabajo de los niños y niñas con TDAH se consideró las sugerencias de los profesionales sobre el trabajo escolar para que los estudiantes de acuerdo a sus características personales , ritmos de trabajo, periodos atencionales, impulsividad e inmadurez en la coordinación visiomotora y motricidad fina se consideró aplicar adaptaciones curriculares según su nivel de gestión . Nivel Uno presentación de la tarea de forma interesante, ubicación especial en el aula (sentados de forma estratégica considerando la interacción de sus compañeros que se encuentran alrededor) y el nivel de apoyo de la maestra y/o compañeros hacia el niño. Nivel dos considerar la dosificación de actividades y/o la simplicación de las actividades considerando el mismo currículo, los elementos curriculares que fueron adaptados a los niños y niñas con TDAH fueron la presentación (disparador de clase), metodología, actividades y evaluaciones. El proceso de valoración de estrategias según la caracterización de la autorregulación escolar en niños y niñas con TDAH conllevó algunas actividades que partieron de la sensibilización del cuerpo docente ante la diversidad presentada en el aula,

## **MEMORIAS VI CONGRESO INTERNACIONAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN PSYCHOLOGY INVESTIGATION**

dotarlos de información sobre la problemática caracterizada en cada paralelo y un acompañamiento dentro del aula en el modelado de estrategias que fueron aplicadas por ellos para generar un ambiente que coadyuve al proceso de autorregulación escolar.

### **DISCUSIÓN**

Las características observadas en los niños durante el primer período de clases guardan fiel relación con los indicadores de TDAH según el DSM V pudiendo categorizarlos para una mejor y directa gestión en TDAH de tipo Inatento y Combinado, ambas categorías mostraban un sistema de autorregulación escolar muy inmaduro, la capacidad de recordar e hilar actividades era casi nula, no había lenguaje interno para regular su conducta, suelen irrumpir la clase de acuerdo a sus pensamientos e intereses, se les dificulta empatizar con los demás y constantemente están en alerta pensando que sus compañeros no los quieren o que están observando sus errores, son altamente perceptivos y responden mucho a la tonalidad baja de voz y a la transferencia de pasividad. los indicadores de competencias socio afectiva alineados a la nomenclatura disciplinaria los niños con TDAH lograban cumplir con los acuerdos de clase evidenciando sus problemas de atención y sus problemas de conducta se focalizaban en la irrupción de la clase, perder el hilo de la clase y la dificultad de no respetar el turno, son muy selectivos para relacionarse y les cuesta hacerlo, soliendo andar solos en los espacios de recreación. Los niños con TDAH se caracterizaban por fallar ocasionalmente en los acuerdos para la convivencia escolar se caracterizaban por la dificultad para mantenerse sentados, de correr por el curso (Hiperactividad); en el indicador agresividad respondían con golpes a las pequeñas discusiones con sus compañeros, son toscos para relacionarse, muy literales en su lenguaje y fantasiosos (Agresividad); no respetan las reglas de convivencia, la formación ni mantenerse tranquilos durante actos cívicos (problemas de conducta) y totalmente latentes los problemas de atención.

En la práctica de observación de las características de los niños y niñas con TDAH y su sistema de autorregulación no se encontraron mayores discrepancias entre la teoría y la

realidad de la vivencia áulica lo que sí ha permitido la investigación es que no se puede regir la intervención bajo un mismo modelo, la riqueza de información que otorgan las diferentes ópticas teóricas permiten un abordaje integral y mayor conocimiento del trastorno tal como lo indica Barkley “se necesitan profesores que conozcan el trastorno y sus características” para la correcta intervención, en este sentido se diseñaron algunas estrategias para intervención áulica las mismas que desde sus objetivos tributaron al alcance de mayores indicadores de autorregulación en los niños con TDAH.

En relación al estudio de rendimiento efectuado por medio de cuatro estrategias a nueve estudiantes se concluye que en el análisis de cada caso, los mismos tienen un mejor desempeño en la estrategia de disciplina positiva, siendo el de identificación de emociones el que mayor aceptación tiene en los niños puesto que les permite obtener un mayor desarrollo de autorregulación escolar, también las palabras afirmativas, modelados de comportamiento y las respuestas asertivas generan el mismo efecto sobre los niños con trastornos de déficit de atención e hiperactividad.

Los efectos visualizados en la aplicación de las estrategias fueron observados en el desempeño académico adquiriendo destrezas en lecto- escritura, aunque la estrategia de disciplina positiva tributó de forma directa en la autorregulación conductual, las adaptaciones curriculares coadyuvaron en los mecanismos de los procesos cognitivos ya que se presentaban tareas de lo simple a lo complejo, tomando en cuenta que las actividades eran más cortas que las del grupo regular los niños y niñas con TDAH pudieron experimentar logros académicos que sumaron con las palabras de afirmación y brindar respuestas asertivas a sus participaciones logró afirmar mayores niveles de logros.

Se logró identificar que el estilo de enseñanza de los docentes hacia los niños que tiene trastornos por déficit de atención con hiperactividad es completamente activo, puesto que los maestros siempre se encuentran a la expectativa de dichos alumnos y tratan en todo momento de generarles actividades adecuadas en relación a su condición. Las estrategias tuvieron un efecto positivo en el desarrollo de la autorregulación escolar de los niños y niñas que presentan trastorno por déficit de atención. Los efectos positivos fueron evidenciados en los resultados de la aplicación de cada estrategia que tributaron a la

## MEMORIAS VI CONGRESO INTERNACIONAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN PSYCHOLOGY INVESTIGATION

mejoría en el desempeño académico y socio afectivo de los niños y niñas con TDAH. Es necesario para consolidar los procesos áulicos considerar las características personales de cada niño y niña, sus contextos familiares y el tipo de intervención externa ya que es propicio un trabajo integral y conjunto entre todos los actores de la vida del niño y la niña con TDAH. La inclusión educativa tiene varias aristas, las mismas que no se pueden centrar en unos cuantos actores. Si bien es cierto los protagonistas del proceso son los niños y niñas beneficiarios de actividades académicas se necesita una inversión en información, materiales y herramientas que permitan al maestro poder acoger la diversidad áulica que hoy en día se pretende atender, la flexibilidad en el currículo es otro componente a considerar ya que por cumplir requerimientos y estándares educativos de calidad se suele atropellar las etapas evolutivas de los estudiantes y se evita contemplar las características específicas de niños y niñas con algún tipo de necesidad especial. Para convertirse en una institución inclusiva es necesario que cada plantel educativo pueda instaurar su modelo de inclusión con políticas claras de intervención que contemplen todos los actores y contextos que tienen los niños y niñas con necesidades educativas especiales considerando que esos niños y niñas crecerán y que la cuestión de la inclusión educativa deberá de abrir caminos que acojan a la diversidad en los escenarios universitarios y laborables. En medio de cada una de las políticas inclusivas que cada plantel deba de manejar no se debe de dejar a un lado que estamos tratando con personas, con historias de vida diferentes que cargan un componente emocional caracterizado por la lucha de abrir caminos para el desarrollo de sus hijos e hijas en todos los escenarios posibles. “Conozca todas las teorías. Domine todas las técnicas, pero al tocar un alma humana sea apenas otra alma humana” Carl Gustav Jung

### CUADROS Y TABLAS

Tabla 1 : Estrategias Lúdicas

	Participación en rondas	Participación en cantos infantiles	Respeto a las normas del juego	Control de movimientos corporales	
NN 1	1	2	2	2	7
NN2	3	3	3	1	10

NN 3	3	3	3	3	12
NN 4	1	1	1	1	4
NN 5	1	1	2	2	6
NN 6	3	3	3	3	12
NN 7	1	1	2	2	6
NN 8	2	2	2	3	9
NN 9	2	2	2	1	7
	17	18	20	18	73

Mediante el presente estudio se logra evidenciar a través de la escala de Likert, que el mayor rendimiento que posee el objeto bajo estudio fluctúa sobre la participación en cantos infantiles, el respeto a las normas del juego y el control de movimientos corporales, todos ellos con un mismo el mismo valor cuantificable.

**Gráfico 1 Individuo 2**



En cuanto al segundo sujeto de estudio, este reflejó tener un rendimiento bajo en el control de movimientos corporales, cabe indicar que donde posee un nivel de rendimiento pleno es en ser participativo en rondas, cantos infantiles como a su vez respeta las normas del juego en lo que respecta a las estrategias lúdicas.

Alcanzado el resultado general de las estrategias lúdicas que se midieron a 9 sujetos de estudio, se logra justificar que existe un alto rendimiento, en respetar las normas del juego,

**MEMORIAS VI CONGRESO INTERNACIONAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN  
PSYCHOLOGY INVESTIGATION**

luego de ello, alcanza una participación media, en cantos infantiles y el control de movimientos corporales, y por último en rondas, se manifiesta pocas veces. Si bien los resultados corresponden a un logro en la adquisición de normas dentro del juego se evidenció la dificultad de los niños con TDAH de integrarse en grupos y de participar en juegos reglados

**Tabla 2 Estrategias de estilos de apego**

Estrategias de Estilos de apego					
	Se estableció Códigos personales	Acuerdos de convivencia previos	Sistema de incentivos	Terapia del abrazo	
NN 1	3	3	2	1	9
NN2	2	2	2	1	7
NN 3	2	2	2	3	9
NN 4	3	3	3	3	12
NN 5	3	3	3	3	12
NN 6	1	2	2	1	6
NN 7	3	3	3	1	10
NN 8	3	3	2	1	9
NN 9	3	3	3	1	10
	23	24	22	15	84

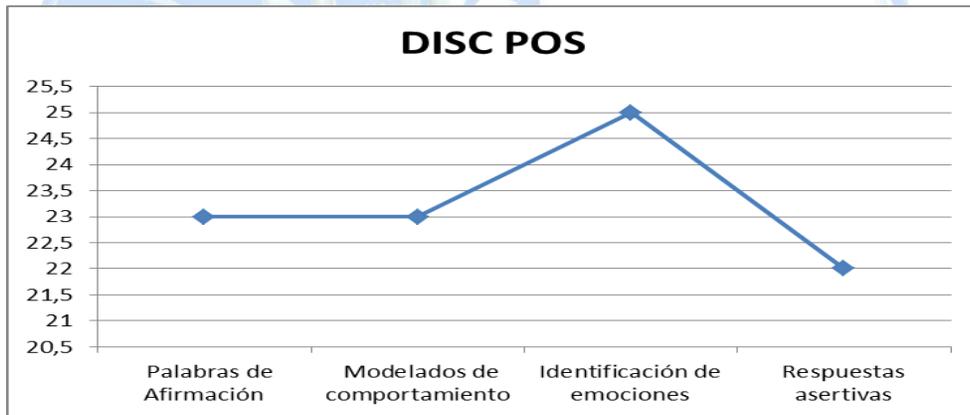
Los resultados acumulados de los 9 individuos evaluados, en lo que concierne a las estrategias de estilos de apego, el mayor rendimiento de estos se reflejó en los acuerdos de convivencia previos, y lo contrario a ello, siendo un rendimiento poco participativo, en la terapia del abrazo.

**Tabla 3 Disciplina Positiva**

Disciplina Positiva					
	Palabras de Afirmación	Modelados de comportamiento	Identificación de emociones	Respuestas asertivas	
NN 1	1	2	3	3	9
NN2	3	3	3	3	12
NN 3	3	1	2	3	9

NN 4	2	3	3	1	9
NN 5	3	3	3	1	10
NN 6	2	2	2	3	9
NN 7	3	3	3	2	11
NN 8	3	3	3	3	12
NN 9	3	3	3	3	12
	23	23	25	22	93

**Gráfico 2 Resultado total disciplina positiva**



Como se logra apreciar en los resultados totales, en lo que concierne a tener una disciplina positiva por parte de los nueve objetos bajo estudio, la mayor participación o rendimiento se reflejó en la identificación de emociones, teniendo una precisión en la introspección, evitando así desmejorar su estado de ánimo, como a su vez ejercer una correcta forma de expresar dichas emociones.

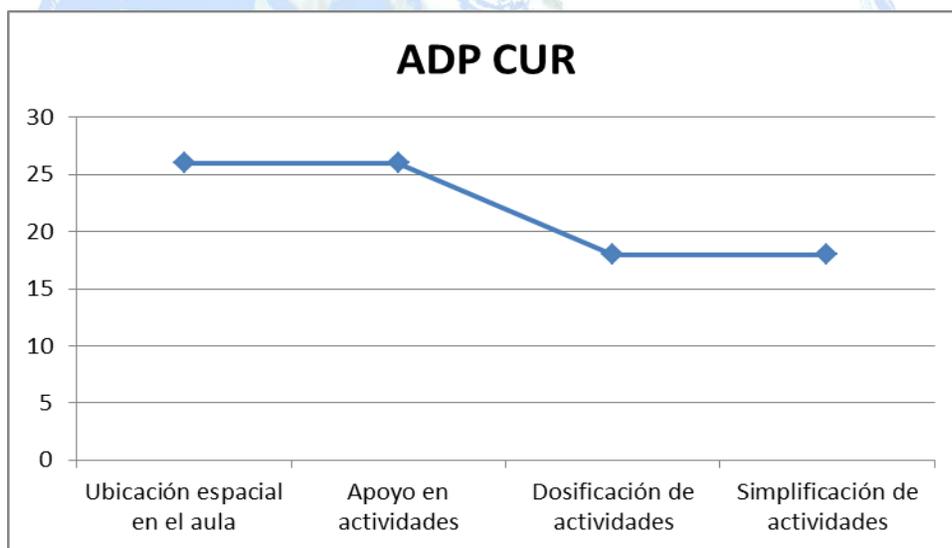
**Tabla 4 Adaptaciones curriculares**

	Adaptaciones curriculares				
	Grado 1		Grado 2		
	Ubicación espacial en el aula	Apoyo en actividades	Dosificación de actividades	Simplificación de actividades	
NN 1	2	3	1	1	7
NN 2	3	3	1	1	8
NN 3	3	3	1	1	8
NN 4	3	3	2	2	10
NN 5	3	3	3	3	12
NN 6	3	3	3	3	12

**MEMORIAS VI CONGRESO INTERNACIONAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN  
PSYCHOLOGY INVESTIGATION**

NN 7	3	2	3	3	11
NN 8	3	3	3	3	12
NN 9	3	3	1	1	8
	26	26	18	18	88

**Gráfico 3 Resultado total de adaptaciones curriculares**



En base a los resultados conseguidos de forma acumulada respecto a las adaptaciones curriculares de los sujetos bajo estudio, se pudo ver reflejado que la mayor parte tuvo un alto rendimiento en tener una delimitación espacial en el aula, conjunto al apoyo en actividades; por otro lado la dosificación de actividades como la simplificación de las mismas se mostró poco participativo.

**Tabla 5 Comparación de las estrategias de estudio**

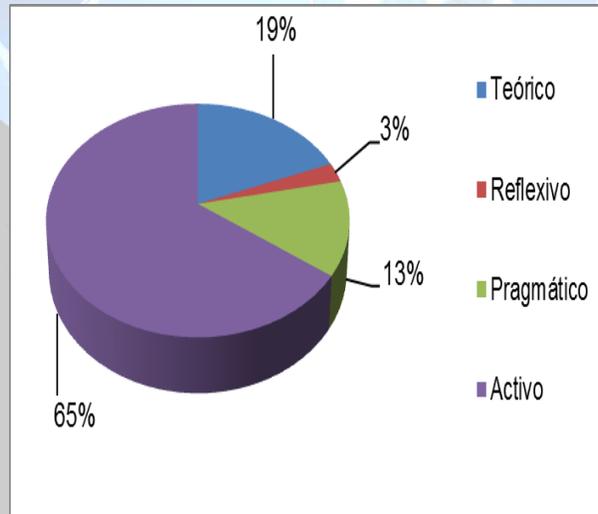
Característica	Frecuencia relativa
Estrategias Lúdicas	73
Estrategias de estilos de apego	84
Disciplina Positiva	93
Adaptación curriculares	88
<b>Total</b>	<b>338</b>

Procedente a un análisis de forma individual, se hizo necesario recopilar todos los datos alcanzados como se lo puede evidenciar en la presente tabla, en donde se logra observar que el mayor nivel en las estrategias de estudio se encontró acumulado en llevar una disciplina positiva.

**Tabla 6 Estilo de enseñanza de docentes**

Características	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa
Teórico	7	19%
Reflexivo	1	3%
Pragmático	5	13%
Activo	24	65%
<b>Total</b>	<b>37</b>	<b>100%</b>

**Gráfico 4 Estilo de enseñanza de docentes**



Desarrollado el estudio y obtenidos los resultados, se logra evidenciar que el estilo de enseñanza que mayormente frecuentan los docentes es el de ser activo siendo un 65%, por otra parte le antecede el estilo de enseñanza teórico, con un 19%, luego se desarrolla el estilo pragmático, siendo un 13%, y por último con un mínimo porcentaje se lleva a cabo el estilo de enseñanza reflexivo con una participación del 3%.

Se consideró el estilo docente como un aporte directo en la intervención áulica

## **MEMORIAS VI CONGRESO INTERNACIONAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN PSYCHOLOGY INVESTIGATION**

Con la aplicación de esta estrategia se puede obtener los siguientes resultados en los niños con trastornos por déficit de atención con hiperactividad: I. Mayor concentración en las actividades que lleva a cabo en la escuela y en casa. II. Incremento en la participación del alumno en la clase y en las actividades que se le asignen.

### **BIBLIOGRAFÍA**

- UNTOIGLICH, Gisela (2013) “En la Infancia los Diagnósticos se Escriben con Lápiz” Buenos Aires – Argentina Noveduc Libros. 1era Edición
- CIEN, Centro Interdisciplinario de Investigaciones y Estudios sobre el Niño (1997) “Cuando el Niño es un Conflicto para la Escuela y su Familia”
- VAELLO, Orts Joan (2011) “Cómo dar Clase a los que No Quieren” Barcelona España Editorial Graó. 1era Edición.
- LAWRENCE, Shapiro (1997) “La Inteligencia Emocional de los Niños” México - México Editorial Vergara. 1era Edición
- ROSSELLI, Mónica (2010) “Neuropsicología del Desarrollo Infantil” México- México Editorial El Manual Modern. 1era Edición
- ARGUÍS Ricardo, BOLSAS Ana Pilar, HERNÁNDEZ Silvia, SALVADOR Ma. Del Mar (2012) Programa “Aulas Felices” Psicología Positiva aplicada a la Educación. Zaragoza – España 2da Edición.
- ORJALES Isabel (2000) Déficit de atención con hiperactividad: el modelo híbrido de las funciones ejecutivas de Barkley, Revista Complutense de Educación 2000, vol 11 No 1:71-84
- M. BARCELÓ (2005) Modelo de autorregulación de Barkley aplicado al trastorno por déficit de atención con hiperactividad: una revisión. Revista Neurol, 40 (6) :358-368

PANADERO E. y ALONSO TAPIA J. (2014) ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos?  
Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje.  
Revista Anales de psicología, vol. 30, No 2, 450-462

STIGLITZ Gustavo (2006) “DDA, ADD,ADHD, como ustedes quieran. El mal real y la  
construcción social” Buenos Aires – Argentina GRAMA Ediciones 1era edición

ANJOVICH Rebeca (2014) “Gestionar una escuela con aulas heterogéneas –enseñar y  
aprender en la diversidad” Buenos Aires – Argentina; Editorial PAIDÓS; 1era Edición

BLASE J , KIRBY P.C. (2013) “Estrategias para una Dirección Escolar Eficaz” Madrid  
España; NARCEA, S.A. Ediciones; 1era Edición.

MORIN Edgar, CIURANA Emilio, DOMINGO Mota (2005) “Educar en la era planetaria”  
Quito-Ecuador; Grupo Santillana; 1era edición en español.

BEAUDOIN Nelson (2013) “Una escuela para cada estudiante. La relación interpersonal,  
clave del proceso educativo” NARCEA, S.A. Ediciones; Madrid España ; 1era edición.

IÑIGUEZ BURGOS Bruno (2013) “Introducción a las adaptaciones curriculares para  
estudiantes con necesidades educativas especiales – Programa de formación continua del  
Magisterio Nacional” Coordinación General de administración escolar Ministerio de  
Educación del Ecuador; Quito Ecuador; 1 era edición.

CURY, Augusto “Padres brillantes, Profesores fascinantes” (2005) En línea. Documento  
disponible en  
[http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/padres\\_brillantes\\_maestros\\_facinant  
es.pdf](http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/padres_brillantes_maestros_facinant<br/>es.pdf)

## PSYCHOLOGY INVESTIGATION

CONDEMARIN Mabel, CHADWICK Mariana, MILICIC Neva “Madurez escolar”  
Editorial Andrés Bello. Santiago de Chile –Chile. 4ta edición.

## MEMORIAS VI CONGRESO INTERNACIONAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN PSYCHOLOGY INVESTIGATION

ORIALES Isabel (2000) Déficit de atención con hiperactividad: el modelo híbrido de las funciones ejecutivas de Barkley. *Revista Complutense de Educación*, vol. 11, N° 1: 71-84.

CADAH Fundación (2012) TDAH, apego y estilos educativos. Cantabria – España. En Línea. Artículo disponible en: <http://www.fundacioncadah.org/web/articulo/tdah-apego-y-estilos-educativos.html>

CADAH Fundación (2012) El manejo del TDAH en el aula: Estrategias para el éxito. Cantabria – España. En Línea. Artículo disponible en: <http://www.fundacioncadah.org/web/articulo/el-manejo-del-tdah-en-el-aula-estrategias-para-el-exito.html>

BOZHOVICH L. (1976) “Formación de la personalidad en la edad escolar” Editorial Pueblo y Educación. La Habana – Cuba. 4ta Reimpresión.

DIRECCIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN BÁSICA ESPECIAL DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN PERUANO (2003) “Educación Inclusiva – Manual de Adaptaciones Curriculares”. Lima – Perú. En Línea. Documento disponible en:

<http://aspaperu.blogspot.com/2009/07/educacion-presentan-manual-para.html>

JANO.ES Medicina y Humanidades (2015) El Consejo de Europa aboga por la terapia integral del TDAH. Madrid España. En línea. Artículo disponible en: <http://www.jano.es/noticia-el-consejo-europa-aboga-por-23896>

BAFICO, J. los niños no atienden pero hablan, ¿ los escuchamos?. *Patologización de la infancia en Uruguay*, 93.

RODULFO, M. P. (2006). El ADD/ADHD como caso testigo de la patologización de la diferencia. *Actualidad Psicológica*, (342).

Pichot, P., Aliño, J. J. L. I., & Miyar, M. V. (1995). *DSM-IV. Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. Editorial Masson, SA Primera Edición. México.

BROWN Thomas (1994) “Comorbilidad del TDAH, Manual de las complicaciones del trastorno por déficit de atención con hiperactividad en niños y adultos” MASSON Ediciones. Madrid España. 2da Edición.

Coll C. Martin E. Mauri T. Miras M. Onrubia J. Solé I. Zabala A. (2007) “El constructivismo en el aula”. Colofón Ediciones. Ciudad de Mexico – Mexico. 17º edición

Pascual Dulce, Díaz Ana (2010) “Disciplina Positiva en el aula, una guía para Maestros y Maestras. Plan Internacional publicaciones. Santo Domingo- República Dominicana. 1era Edición.

Conferencias TDAH en Cantabria, “EL MUNDO DEL T.D.A.H.”, 3 al 5 de junio de 2010. Asociación ACANPADAH ([www.acanpadah.org](http://www.acanpadah.org)) Dr. Russel Barkley “El TDAH como trastorno de las funciones ejecutivas. Aplicaciones para su manejo en el aula ”

Pérez, M. R. (2015). Tratamiento cognitivo-conductual de conductas disruptivas en un niño con TDAH y trastorno negativista desafiante. Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes, 2(1), 45-54.

Díaz Alicia , Jiménez Juan , Rodríguez Cristina, Afonso Miguel y Artiles (2013) “Consideraciones de los estudios de prevalencia del trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad (TDAH)” Ceferino. Revista de Psicología y Educación, 2013, 8(2), 155-170

García María Teresa (2002)” La concepción Histórico – Cultural de L.S. Vigotsky en la educación especial”. REVISTA CUBANA DE PSICOLOGIA. Vol.19,No.2, pág. 95-98.

# MEMORIAS VI CONGRESO INTERNACIONAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN PSYCHOLOGY INVESTIGATION

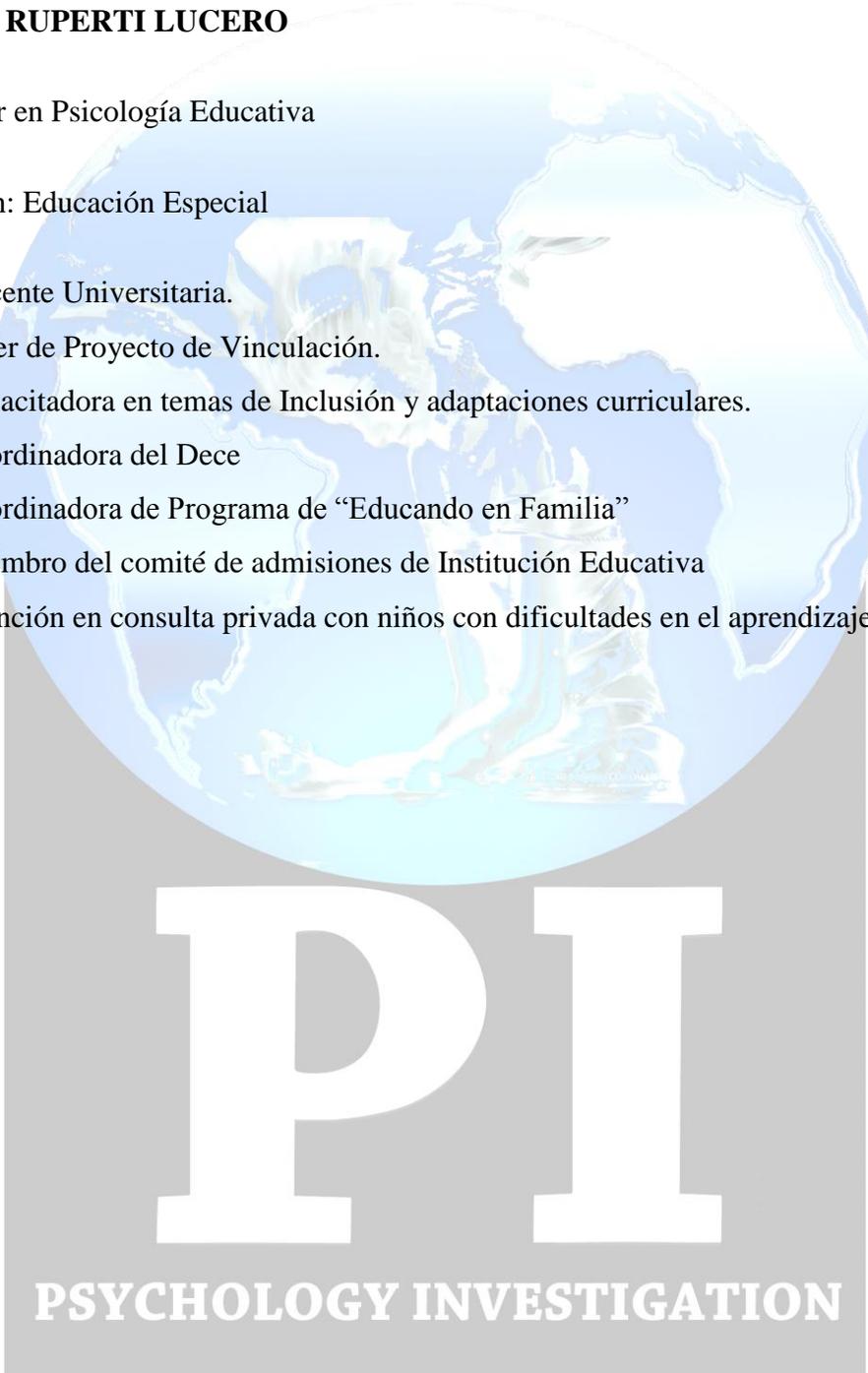
## RESEÑA

### ERIKA RUPERTI LUCERO

Magíster en Psicología Educativa

Mención: Educación Especial

- Docente Universitaria.
- Líder de Proyecto de Vinculación.
- Capacitadora en temas de Inclusión y adaptaciones curriculares.
- Coordinadora del Dece
- Coordinadora de Programa de “Educando en Familia”
- Miembro del comité de admisiones de Institución Educativa
- Atención en consulta privada con niños con dificultades en el aprendizaje.



**PI**  
PSYCHOLOGY INVESTIGATION



# 7<sup>o</sup> CONGRESO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA Y EDUCACION

¡ME MIRAS PERO NO ME VES  
ENTONCES QUE ES LO  
QUE REALMENTE QUIERES VER!

Santa Marta Colombia  
2018



CONGRESOS PI  
by PSYCHOLOGY INVESTIGATION