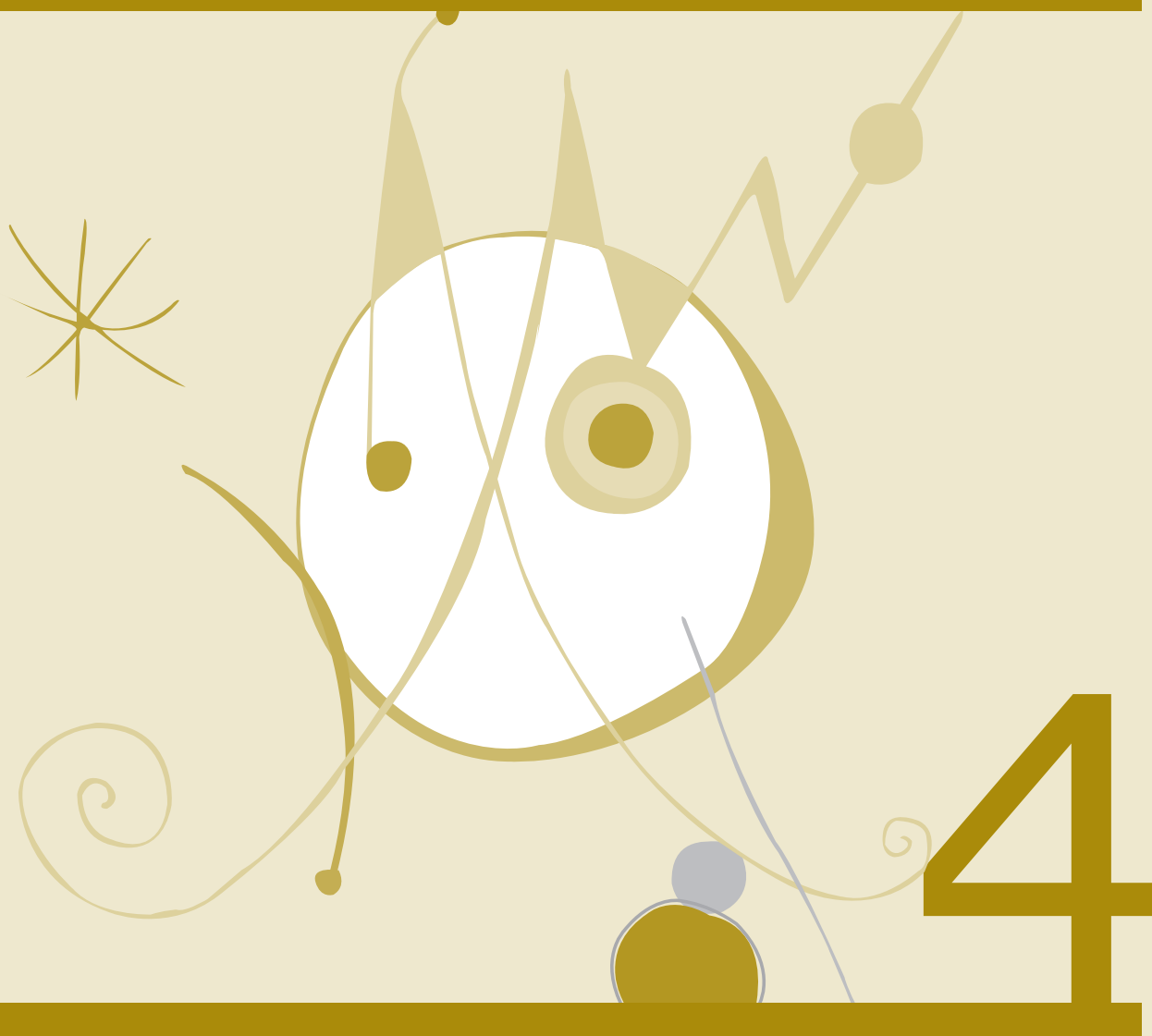


GUÍA DE APOYO TÉCNICO-PEDAGÓGICO:
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN EL NIVEL
DE EDUCACIÓN PARVULARIA



NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES ASOCIADAS A

PROBLEMAS DE
atención y
concentración



GOBIERNO DE CHILE
MINISTERIO DE EDUCACIÓN



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

COORDINACIÓN GENERAL DEL PROYECTO
Ministerio de Educación
Unidad de Educación Especial

COORDINADORA NACIONAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL
Paulina Godoy Lenz

COORDINADORA NACIONAL DE EDUCACIÓN PARVULARIA
Jimena Díaz Cordal

EJECUCIÓN DEL PROYECTO
Unidad de Educación Especial
Unidad de Educación Parvularia
Fundación HINENI

PRODUCCIÓN DE TEXTO
Ximena Bugueño Gutierrez

EDICIÓN TÉCNICO PEDAGÓGICA
Paulina Godoy Lenz
Soledad González Serrano
Marisol Verdugo Reyes

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN
KDiseño

IMPRESIÓN
Editorial Atenas Ltda.

ISBN: 978-956-292-207-4
Primera Edición, Santiago de Chile, Diciembre, 2008

INDICE

PRESENTACIÓN	04
PRIMERA PARTE:	
1. DESCRIPCIÓN DE LAS DIFICULTADES DE ATENCIÓN Y CONCENTRACIÓN CON Y SIN HIPERACTIVIDAD	06
<ul style="list-style-type: none"> ■ ¿Qué es el Trastorno de déficit atencional? 08 ■ ¿Cómo se manifiestan las características del déficit atencional sin hiperactividad en la conducta de los niños y niñas? 08 ■ ¿Cuáles son las causas del trastorno de déficit atencional? 10 ■ ¿Cómo influyen los factores psicosociales en el TDA? 10 	
2. SUGERENCIAS PARA LA DETECCIÓN Y DERIVACIÓN OPORTUNA	12
<ul style="list-style-type: none"> ■ ¿Qué indicadores pueden ayudar a reconocer la presencia de un posible déficit atencional? 12 ■ ¿Por qué resulta tan importante iniciar un plan de apoyo lo antes posible? 13 ■ ¿Qué hacer frente a niños y niñas que muestran niveles importantes de desatención, impulsividad e hiperactividad? 14 ■ ¿Qué hacer cuando los padres no asisten a las citaciones? 15 ■ ¿Qué decisión no es recomendable tomar? 15 	
3. FORTALEZAS Y DIFICULTADES DE LOS NIÑOS Y NIÑAS CON DÉFICIT ATENCIONAL	17
<ul style="list-style-type: none"> ■ Ámbito Cognitivo. 17 ■ Ámbito Socio-conductual. 18 ■ Ámbito Afectivo. 19 	
SEGUNDA PARTE:	
1. RESPUESTAS EDUCATIVAS PARA NIÑOS Y NIÑAS PROPUESTAS EDUCATIVAS PARA NIÑOS Y NIÑAS CON DIFICULTADES DE ATENCIÓN, IMPULSIVIDAD E HIPERACTIVIDAD	22
<ul style="list-style-type: none"> ■ Criterios generales para el diseño de la respuesta educativa. 22 	
2. SUGERENCIAS PRACTICAS PARA LA ADAPTACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA	37
<ul style="list-style-type: none"> ■ Orientaciones técnico-pedagógicas para trabajar con niños y niñas de 0 a 3 años 37 <ul style="list-style-type: none"> Ámbito formación personal y social 37 Ámbito Comunicación 39 Ámbito relación con el medio natural y cultural 39 ■ Orientaciones técnico-pedagógicas para trabajar con niños y niñas de 3 a 6 años 40 <ul style="list-style-type: none"> Ámbito formación personal y social 40 Ámbito Comunicación 41 Ámbito relación con el medio natural y cultural 42 	
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	44



Presentación

Para poder avanzar hacia una cultura escolar más inclusiva, que responda a la diversidad de necesidades educativas de todos y todas sus estudiantes, incluidos los que presentan discapacidad, se precisa, además de potenciar las condiciones que favorecen los procesos educativos en la escuela común, identificar las barreras que existen en el propio sistema educativo para el aprendizaje y participación de todos y de todas.

Con este propósito la División de Educación General pone a disposición de las comunidades educativas el material: **“Guías de apoyo técnico-pedagógico: necesidades educativas especiales en el nivel de Educación Parvularia”**, con el cual se espera no sólo ampliar el conocimiento y comprensión de las NEE, asociadas a discapacidad o dificultades específicas, que presentan algunos niños/niñas, sino que fundamentalmente contribuir a facilitar y enriquecer la respuesta educativa para todos los niños y niñas del nivel de educación parvularia.

División de Educación General del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC)

PRIMERA PARTE

1. Descripción de las dificultades de atención y concentración con y sin hiperactividad

Con frecuencia habrá escuchado a otras educadoras de párvulos, asistentes y docentes decir que tienen un niño o una niña muy inquieto/a en su sala; y lo que suele venir a continuación es un relato referido a las distintas dificultades que él o ella presentan para adaptarse y participar en las distintas situaciones sociales y de aprendizaje¹ y de lo difícil que resulta para los/as docentes organizar situaciones educativas en que se logre responder a sus necesidades individuales de apoyo, asociadas a sus dificultades para poner atención, organizar su conducta y actuar de manera más tranquila, reflexiva y menos impulsiva.

Pareciera ser, que gran parte del comportamiento esperado es justamente aquel con el que niños y niñas con bajo nivel de atención, impulsividad e hiperactividad presentan más dificultades, esto es:

La adaptación a normas tanto explícitas como implícitas, a un determinado ritmo de trabajo, a un grupo de pares y a uno o más adultos que están a cargo y, por sobretodo, la adaptación a una gran cantidad de “reglas de comportamiento” que requieren de un adecuado nivel de atención para su comprensión y apropiación y de un adecuado nivel de autocontrol, tanto corporal como cognitivo.

Las investigaciones señalan que en la población escolar la frecuencia de estos casos es de un 3% a un 7% (Cardo, 2005)². Sin embargo, los frecuentes reportes de los/las docentes, llevan a pensar que el porcentaje fuera mayor o que los centros de educación parvularia están presentando dificultades importantes para poder integrar a estos niños y niñas en el proceso de enseñanza – aprendizaje, generándose una tensión para el conjunto de la comunidad educativa.

Es decir, muchos de los “aprendizajes previos” que el centro educativo espera de los niños y niñas en general, los niños y niñas hiperactivos(as) y con dificultades de atención, no las han desarrollado y es justamente el centro educativo, el lugar que más oportunidades les puede entregar para desarrollarlas.

¹ Condemarín, M.; Gorostegui, M. y Milicic, N., 2005: Déficit Atencional: Estrategias para el diagnóstico y la intervención psicoeducativa. Editorial Planeta Chilena, Santiago, Chile.

² Citado en: Rothhammer A, Paula (2006).

Entonces, cabe preguntarse:

¿Están preparados los centros de educación parvularia para trabajar con los párvulos que presentan este tipo de dificultades? ¿De qué manera se pueden generar oportunidades para que ellos y ellas desarrollen las conductas de adaptación y aprovechamiento de las oportunidades de aprendizaje que requieren?

Con estas preguntas, se pretende invitarlo/a a abordar este tema, y a comprender, por una parte, las barreras o dificultades que habitualmente encuentran los niños y niñas con hiperactividad y dificultades de atención y concentración para participar y aprender junto a sus compañeros/as y, por otra, las barreras que habitualmente encuentran los/las educadoras para ofrecer contextos educativos acogedores e inclusivos a sus alumnos/as.

Reconocer oportunamente estas dificultades es fundamental, ya que permitirá planificar la respuesta educativa para el grupo curso tomando en cuenta las necesidades individuales de cada niño o niña en particular y, a partir de ello, proporcionar los apoyos, los tiempos, los espacios, etc., que aseguren el aprendizaje y participación de todos y todas, previniendo posibles dificultades emocionales, conductuales y de aprendizaje posteriores.

Es importante señalar, que un número importante de los niños y niñas que presentan dificultades significativas para concentrarse, seguir instrucciones, perseverar en su trabajo y cumplir las normas establecidas en el nivel de educación parvularia, son luego diagnosticados como estudiantes con trastorno de déficit atencional, en el nivel de educación básica. Esto sucede porque, si bien los niños y niñas nacen con este trastorno, sus síntomas usualmente se reconocen una vez que éstos comienzan la educación básica, pues en este nivel se les exige un comportamiento más estructurado, y períodos de atención y concentración cada vez más intensos.

Hasta los 3 años, no se puede establecer un Diagnóstico de trastorno de déficit atencional; si bien pueden observarse algunos de los signos, estos son poco precisos. Usualmente el diagnóstico se realiza a partir de los 6 años de edad, aunque en el 70% de los casos se recoge, a través de la historia, la presencia de conductas típicas del trastorno desde antes de los 3 años.

Con el propósito de contribuir a que los educadores/as realicen una identificación oportuna de los niños y niñas que presentan este tipo de dificultades en el nivel de educación parvularia y que puedan dar respuestas a ellas, a continuación se presentan las principales características del trastorno de déficit atencional, haciendo referencia, a las manifestaciones que es posible observar en los primeros seis años de vida, y también a orientaciones que puedan facilitar la respuesta educativa y asegurar así el buen inicio de la vida escolar de los niños y niñas que lo presentan.

¿Qué es el trastorno por déficit de atención (TDA)?

El déficit de atención constituye uno de los trastornos del desarrollo más importantes dentro de los problemas que afectan a los niños y niñas en sus relaciones con su entorno familiar, social y educativo. Se caracteriza por un comportamiento generalizado que presenta dificultades de atención (inatención o desatención) que, si bien está presente desde los primeros años de vida, se manifiesta con mayor claridad cuando los niños y niñas inician su experiencia educativa formal.

La triada sintomática característica es el déficit de atención, la hiperactividad y la impulsividad, pudiendo distinguirse subtipos de acuerdo al predominio de uno u otro de estos síntomas: El hiperactivo-impulsivo, el inatento predominante y el tipo combinado.

Se presenta más frecuentemente en varones que en niñas. Es frecuente que se acompañe de problemas de lectura o del aprendizaje. Normalmente estas dificultades persisten durante los años de escolaridad e incluso en la vida adulta, pero en muchos casos se produce, con el paso de los años, una mejoría gradual de la hiperactividad y del déficit de la atención.

Sin desmedro de considerar las distinciones existentes entre los dos tipos de SDA, tanto en la comprensión de sus características como en las orientaciones para el apoyo, de aquí en adelante se aludirá preferentemente a las 3 características centrales de Inatención, Impulsividad e Hiperactividad que caracterizan al TDA con hiperkinesia.

¿Cómo se manifiestan las características del déficit atencional sin hiperactividad en la conducta de los niños y niñas?

Cuando se presentan solas, las dificultades de atención son menos evidentes y por lo tanto, resulta más difícil percibirlas, pues generalmente son las conductas hiperactivas las que llaman la atención y dan cuenta de que el niño o niña se encuentra haciendo otra actividad.

A pesar de que en los párvulos que presentan dificultades de atención, sin conductas de hiperactividad asociadas, la impulsividad no se observa a nivel corporal, sí se puede dar a nivel cognitivo y emocional. Con frecuencia se trata de niños y niñas que no interrumpen la actividad del grupo ni demandan la atención del adulto; pareciera más bien que no están escuchando, que están pensando en algo muy distinto y lejano a la actividad o que no han logrado interesarse en la actividad para seguir el ritmo de trabajo del grupo. Son los niños y niñas que parecieran estar siempre distraídos y a los cuales se debe estar siempre llamando para que atiendan.

³Condemarín, M.; Gorostegui, M. y Milicic, N., 2005: Déficit Atencional: Estrategias para el diagnóstico y la intervención psicoeducativa. Editorial Planeta Chilena, Santiago, Chile.

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

- **Corto tiempo de atención a un determinado estímulo, situación o tarea, con mucha susceptibilidad a distraerse frente a cualquier otro estímulo que esté a su alrededor.**

Si bien todos los niños y niñas se distraen en algún momento, en estos niños/as esta condición es permanente y por tanto muy notoria. En los párvulos que aún no desarrollan el lenguaje oral, se observa que se aburren fácilmente, se ponen irritables si no encuentran uno y otro juguete a la mano, por lo que los adultos suelen tener que cambiarlos de lugar y ofrecerles mayor cantidad de juguetes o estímulos que a otros niños y niñas.

- **Hiperactividad, inquietud manifestada por un alto nivel de energía, dificultad para permanecer tranquilos y, cuando son mas grandes, por una verbalización excesiva, en tono de voz muy alto.**

Es difícil que permanezcan en su sitio como lo hace el resto de sus compañeros y compañeras. Son niños y niñas que realizan una serie de movimientos que son innecesarios para lograr los fines de una tarea.

- **Dificultad para seguir instrucciones.**

Que se manifiesta tanto en las tareas como en la adaptación a las normas de convivencia y a las reglas de los juegos. Puede dar la impresión de que no han escuchado bien.

- **Acciones precipitadas para alcanzar algo, sin evaluar las consecuencias.**

Suelen ser niños o niñas poco cuidadosos/as en situaciones de riesgo y por tanto, con altas probabilidades de accidentarse.

- **Conductas impulsivas tanto en lo corporal, como en lo emocional y, en la medida que adquieren el lenguaje, en lo verbal.**

En general se observa que son niños y niñas que tienen dificultades para esperar su turno, suelen adelantarse y ocupar el espacio o los juguetes de otros, aún cuando se haya reglamentado distinto, les cuesta tolerar la frustración, se enojan con facilidad cuando no se les da lo que desean y luego en las experiencias de diálogo interrumpen a compañeros y adultos sin esperar su turno.

¿Cuáles son las causas del trastorno de déficit atencional?

El trastorno de déficit atencional tiene su origen en factores ligados al desarrollo del sistema nervioso (neurobiológicos): alteraciones de la forma del sistema nervioso central (neuroanatómicas) y alteraciones respecto de cómo se transmite la información por las vías nerviosas (disfunción de los sistemas de neurotransmisión).

Estos factores neurobiológicos pueden estar determinados por la herencia y/o por dificultades durante el embarazo y/o el nacimiento. Otros factores como la alimentación, la ingesta de aditivos químicos como colorantes y preservantes, o el estrés, no constituyen causas del SDA⁴.

¿Cómo influyen los factores psicosociales en el TDA?

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

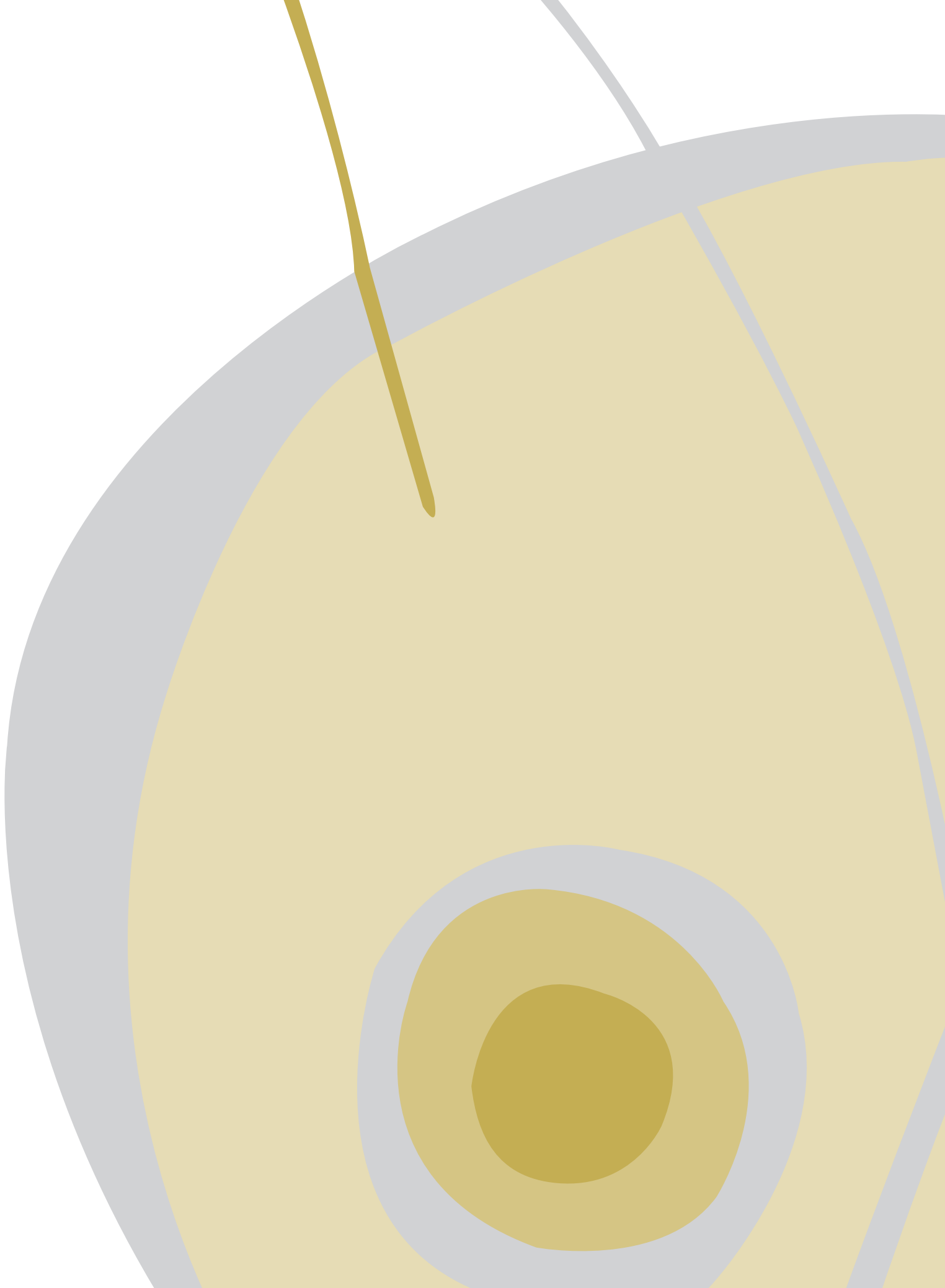
Es decir;

Un niño o niña con manifestaciones leves de TDA puede empeorar si carece de soporte emocional de la familia y está inserto(a) en contextos educativos sin apoyo.

Un niño o niña con dificultades severas asociadas al TDA puede evolucionar positivamente si tanto la familia como el centro educativo se centran en sus fortalezas y otorgan una guía clara para mejorar su adaptación en el ámbito social, educativo y familiar.

Por tanto, el principal desafío tanto para el centro de educación parvularia como para la familia, es ofrecer al párvulo un ambiente educativo con tal calidad de respuestas, que las conductas de Inatención, Hiperactividad e Impulsividad no se traduzcan en otras dificultades mayores en su adaptación social y educativa, y en los aprendizajes esperados expresados en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia chilena.

⁴Condemarín, M.; Gorostegui, M. y Milicic, N., 2005: Déficit Atencional: Estrategias para el diagnóstico y la intervención psicoeducativa. Editorial Planeta Chilena, Santiago, Chile.



2. Sugerencias para la detección y derivación oportuna

Reconocer oportunamente las dificultades de atención e hiperactividad en los niños y niñas del nivel de educación parvularia, permite incorporar tempranamente los apoyos específicos que requieren y por sobretodo evitar dificultades emocionales, conductuales y de aprendizaje asociadas. Está demostrado que el apoyo específico en el ámbito emocional, interaccional, pedagógico y conductual cuanto más temprano se inicie es más efectivo.

¿Qué indicadores pueden ayudar a reconocer la presencia de un posible déficit atencional?

Antes de responder a esta pregunta, es importante considerar que cualquier indicador de sospecha de TDA que se observe, debe ser considerado tan sólo como un dato de referencia, que indica la conveniencia de indagar con mayor profundidad y/o detención, y derivar a los especialistas competentes. En ningún caso estos indicadores deben ser tomados como pruebas inequívocas de la existencia de dificultades, sólo pueden orientar ante la sospecha de déficit atencional e hiperactividad.

Cuadro N° 1

Indicadores para la detección de dificultades asociadas a:

Inatención, Hiperactividad e Impulsividad

CRITERIOS GENERALES

La inatención, impulsividad e hiperactividad en los niños y niñas:

- No se pueden atribuir a cambios en el ambiente, como por ejemplo, un cambio importante en la estructura familiar.
- Se inician tempranamente y son persistentes en el tiempo.
- Se presentan en múltiples situaciones (centro educativo, hogar, cumpleaños, etc.).
- No se ajusta a lo esperado para la edad y nivel de desarrollo, pareciera que es más "inmaduro(a)".
- Interfiere en otras áreas del desarrollo: social, afectiva, cognitiva.
- No es secundaria a otros cuadros, es decir no se atribuye a trastornos sensoriales, problemas intelectuales globales, trastornos de ansiedad, entre otros.

Indicadores para la detección de dificultades asociadas a: Inatención, Hiperactividad e Impulsividad

De 0 a 3 años	De 3 a 6 años
<ul style="list-style-type: none"> ■ Dificultades para organizarles los horarios de alimentación y sueño, incluso desde el nacimiento. ■ Muy sensibles, irritables y difíciles de confortar. ■ Humor cambiante. ■ Pérdida muy rápida del interés por los estímulos, se aburren fácilmente. ■ Inquietos y temerarios desde que comienzan a caminar. ■ Están en constante movimiento y parecen inagotables. ■ Da la impresión de que no escuchan. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Dificultades para acomodar su actividad motriz a las exigencias del ambiente, movimiento constante. ■ Se levantan de su asiento aún cuando se les pida lo contrario y lo comprendan. ■ Muy impacientes, les cuesta esperar su turno en juegos o situaciones grupales, interrumpen de manera insistente las actividades de los otros. ■ Se distraen fácilmente sin completar las tareas o juegos que están realizando. ■ Da la impresión de que no escuchan. ■ Evitan actividades que requieren un esfuerzo de atención. ■ Cometen errores por descuido en las tareas. ■ Pierden y olvidan sus materiales.

¿Por qué resulta tan importante iniciar un plan de apoyo lo antes posible?

La detección temprana de las dificultades es determinante en el curso y pronóstico de ellas.

A edad temprana los niños y niñas tienen menos exigencias, y por tanto, menos experiencias de fracaso acumulado. Esto quiere decir que también su imagen personal está menos deteriorada por experiencias repetidas de fracaso.

Como tienen menos experiencias de fracaso acumulado, la motivación por el descubrimiento, el juego y la tarea también está más intacta por lo que es más factible interesarlos por las tareas, con menos probabilidades de abandono de ellas por desmotivación.

En los padres y educadores de los niños más pequeños suele ser más frecuente encontrar mayor compromiso y disposición para apoyarlos de manera sistemática en sus dificultades.

¿Qué hacer frente a niños y niñas que muestran niveles importantes de desatención, impulsividad e hiperactividad?

En estos casos, se torna central planificar una entrevista con la familia o adultos responsables del párvulo para señalarles la inquietud y sugerir, como parte de un plan de apoyo, que el niño o niña sea evaluado(a) por los especialistas que corresponda.

Recuerde que la evaluación por parte del especialista no es la solución al problema; sólo es parte de la estrategia global de apoyo que se les presta al niño y a su familia.

En la entrevista con los padres o la familia de los niños/as, es de suma importancia que usted:

- Comunique con cautela sus sospechas a fin de no angustiar innecesariamente a los padres. Para ello enfatice que se está sólo ante una sospecha, hable en términos relativos utilizando expresiones como "es posible que (Sebastián - Andrea) esté mostrando dificultades para mantener su atención en una situación y/o tarea de acuerdo a lo esperado para su edad, como también, presenta conductas que pueden estar dando cuenta de algún grado de hiperactividad, que sería conveniente evaluar para prestar los apoyos específicos". Evite utilizar expresiones absolutas como "trastorno de déficit atencional" o "hiperkinético". Recuerde que el diagnóstico deben efectuarlo los especialistas correspondientes.
- Para lograr establecer una relación de cooperación mutua que beneficie el desarrollo del niño o niña, es esencial planificar cuidadosamente la entrevista con la familia. Es recomendable contar con una sistematización de la información que se le va a presentar a los padres y prever la mejor forma de plantear la situación de manera que no sea percibida como "llamado de atención" por las conductas del párvulo o como una condicionante a su permanencia en el centro educativo.
- Exprese con total claridad que el objetivo de la entrevista es comprender mejor al niño(a) e iniciar un proceso de apoyo especial.
- Oriente a los padres acerca de cómo acceder a la red de apoyo con la cual el centro educativo tiene convenio u otras alternativas disponibles a la familia. También es posible orientar a los padres a otros espacios y programas específicos de apoyo existentes en cada comuna. Para esto es importante que el centro educativo cuente con la información actualizada.

¿Qué hacer cuando los padres no asisten a las citaciones?

Se debe recordar también, que en muchas ocasiones los padres pueden tener dificultades de distinto tipo, que no les permiten acudir a las entrevistas y citaciones que solicita el centro educativo.

Ante esta situación, lo primero es comprender que aún cuando usted piense que la primera prioridad de los padres debiera ser acudir a las citaciones del centro educativo, existen situaciones reales que impiden que éstos puedan asistir o pensar de la misma manera. Esto no quiere decir que no se deba insistir, muy por el contrario, se pueden buscar otras alternativas como ampliar el horario de atención para facilitar su asistencia, o utilizar las redes de apoyo del centro educativo en la comunidad: un apoderado, por ejemplo, que voluntariamente pueda cuidar de hijos menores o enfermos, o se pueda hacer cargo, momentáneamente, como apoderado del niño o niña.

En segundo término, se debe ofrecer al niño o niña y a su familia, los apoyos específicos, que de acuerdo a la experiencia lo beneficiarían, aun cuando todavía no se cuente con el diagnóstico del especialista. Es necesario revertir la situación en el aula lo antes posible.

¿Qué decisión no es recomendable tomar?

Condicionar los apoyos que pueda brindar el centro educativo a la asistencia del apoderado a la citación que se le ha hecho. Esto sólo puede dificultar aún más el proceso.



3. Fortalezas y dificultades de los niños y niñas con déficit atencional

A continuación, con el propósito de identificar y especificar los desafíos educativos que enfrenta un centro de educación parvularia, se presenta una descripción comprensiva del desarrollo de los niños y niñas que se caracterizan por presentar sistemáticamente conductas de desatención, hiperactividad e impulsividad en los ámbitos cognitivo, socio-conductual y afectivo.

Ámbito Cognitivo:

Una de las variables cognitivas que suelen dificultar el aprendizaje de estos niños y niñas, es la forma específica en que perciben y procesan la información. Ellos y ellas cuentan, generalmente, con lo que se ha denominado un estilo cognitivo impulsivo⁵, que se caracteriza por:

- La rapidez de sus procesos de percepción de la información
- El análisis superficial de la información
- Las dificultades para distinguir la información central y relevante de la información secundaria y periférica.
- La dificultad para "frenar" o inhibir una respuesta que está activada y por tanto, generar respuestas alternativas.
- La tendencia a actuar por ensayo y error y a dar repuestas con pobreza de contenidos y falta de precisión.
- La tendencia a repetir las mismas respuestas, aún cuando éstas no sean exitosas.

Es importante recordar que su desarrollo intelectual es normal e incluso superior, sin embargo, su rendimiento académico se ve muchas veces disminuido por variables cognitivas, conductuales y afectivas.

Por otra parte, **una de las grandes fortalezas de los niños y niñas con TDA es su capacidad creativa**, la que es central reconocer y potenciar, al servicio de su desarrollo cognitivo, como de su desarrollo afectivo y social.

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

⁵Condemarin, Gorostegui y Milicic, 2005.

Sin embargo, tanto las características conductuales como cognitivas descritas, conllevan a que la adquisición de hábitos de trabajo en el niño o niña se vea dificultada, y a que exista una considerable variabilidad en sus tareas en términos de calidad, cantidad y rapidez. No obstante, se ha observado, que la motivación por la tarea es un factor que puede jugar un rol clave en la persistencia y calidad de su trabajo escolar.

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

¿Cómo inciden los factores motivacionales en el rendimiento de los niños y niñas con dificultades asociadas a inatención, impulsividad e hiperactividad?

La motivación es un factor altamente determinante en el aprendizaje infantil y en los niños y niñas con TDA cobra aún mayor relevancia. De hecho, uno de los factores que más incide en que los párvulos persistan en una tarea y logren llevarla a buen término, es la motivación con que cuenten para hacerlo.

No obstante, uno de los problemas que se generan en este ámbito es que con frecuencia los niños y niñas que tienen conductas impulsivas y de baja atención, a pesar del esfuerzo que pongan en la tarea, perciben que su trabajo está más incompleto, o que es de menor calidad que el de sus compañeros y compañeras: "más feo", "más sucio, arrugado", "no me resulta", etc. y que lo interpreten como fracaso personal, asociando las tareas con algo que no les da satisfacción. Cuando esta percepción de fracaso se repite una y otra vez, se refuerzan en el niño o niña, sentimientos de incompetencia y falta de control para conseguir éxito, disminuyendo sus expectativas de logro y por tanto el esfuerzo y motivación dedicados a la tarea.

Ámbito Socio-conductual

Ser cooperadores, cariñosos y con muy buenas ideas en el juego son cualidades que caracterizan a estos niños y niñas.

El desafío, tiene que ver fundamentalmente con autorregular su comportamiento de acuerdo a las instrucciones, normas y reglas propias de la interacción grupal, respetando turnos, el espacio del otro y resolviendo situaciones de conflicto de acuerdo a los principios establecidos.

Como ésto no les resulta fácil, es fundamental que los adultos les presten **apoyo permanente** a través de:

- Proporcionarles determinadas “señales” que les recuerden, por ejemplo, que se deben respetar los turnos para que sus compañeros/as no los dejen fuera;
- Participar junto a él o ella en los juegos, “modelando” los comportamientos que se desea que aprenda, y
- Señalar para todo el grupo formas de conseguir un juego y realizar un trabajo sin agresiones.

Dado que no siempre logran autorregular su comportamiento, frecuentemente se les describe como “niños/as difíciles” y reciben recriminaciones y rechazo desde los primeros encuentros sociales. Por lo tanto, también constituye un desafío que los compañeros/as logren comprender sus dificultades y los apoyen, por ejemplo, a través de recordarles las reglas al momento de iniciar un juego u otra actividad.

Ámbito Afectivo

En términos generales su desarrollo socioafectivo está influenciado por los mismos factores que en el resto de los niños/as, sin embargo, las dificultades de adaptación que presentan desde temprana edad inciden en que se observen mayores indicadores de estrés y de ansiedad. En la mayoría de los casos el estrés y la ansiedad están asociados a la sobreexigencia que perciben, tanto de su ambiente familiar como del centro educativo, respecto a mejorar su conducta.

¿Es cierto que la autoestima es uno de sus aspectos más sensibles?

La autoestima es uno de los aspectos más sensibles y más vulnerables durante la niñez y por lo tanto, requiere del mayor cuidado. En la mayoría de los niños y niñas con TDA con y sin hiperactividad la autoestima se ve disminuida tempranamente por la acumulación de repetidas frustraciones y llamados de atención por su conducta. Los mensajes que más frecuentemente reciben, hacen alusión a **conductas no logradas**: “otra vez no terminaste tu trabajo”, “ya tienes todas tus cosas desordenadas”, o a **conductas disruptivas** como “quédate quieto”... “deja tranquila la silla”, “no le quites el juguete a tu compañero”, “te quedarás sin salir a recreo”, etc. y a críticas que suelen escuchar en los comentarios acerca de su conducta, que realizan los padres y familiares entre ellos y/o con los/as educadores,.

¿Cuál es el desafío entonces?

Favorecer la autoestima de los niños y niñas con TDA, ya que es determinante para la superación progresiva de sus dificultades, intencionando mensajes que destaquen sus fortalezas y posibilidades y no solamente sus debilidades.

Para recordar...

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

Por otro lado, un niño o niña que se siente poco querido(a) sólo tendrá una actitud defensiva frente a sus dificultades y reaccionará sin motivación a las invitaciones para mejorar.

Vea el siguiente ejemplo:

Un niño o niña que logra construir un discurso como el siguiente, lo más probable es que logre ir superando progresivamente sus dificultades:

"Tengo cualidades y me las reconocen" → "también tengo defectos pero me aceptan como soy" → "con ayuda voy a mejorar en aquello que no soy tan bueno/a"

Y un caso distinto sería:

Un niño o niña que se desenvuelve con el siguiente discurso:

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



SEGUNDA PARTE

1. Propuestas educativas para niños y niñas con dificultades de atención, impulsividad e hiperactividad

Como se señaló con anterioridad, los niños y niñas que presentan dificultades de atención, impulsividad e hiperactividad, tienen características particulares en su desarrollo, en lo que respecta a la interacción con otros, estilo cognitivo y posibilidades de adaptarse a las regulaciones del comportamiento.

También se ha enfatizado en que si bien estas dificultades pueden tener una base biológica, su manifestación depende en gran parte de las características del contexto educativo, social y familiar en que el niño o niña estén insertos. Y por último, se ha dicho también que tomar en cuenta éstas, constituye el punto de partida para el diseño de las respuestas educativas en la institución educacional.

A partir de estas consideraciones se describen a continuación algunos criterios generales que pueden servir de base para el diseño de cualquier actividad de trabajo que se quiera implementar.

Criterios generales para el diseño de la respuesta educativa

Cuidado y fortalecimiento de la autoestima

La autoestima o valoración que cada persona hace de sí misma, es un aspecto central y que influye de manera importante en el deseo e impulso para salir adelante y enfrentar con éxito dificultades de diverso tipo, pero también, es un aspecto muy sensible y vulnerable a las excesivas críticas y experiencias sistemáticas de frustración y/o fracaso.

La autoestima en los niños/as pequeños se forma inicialmente en base a los mensajes - verbales y no verbales- que los padres y otros adultos significativos les comunican respecto a sí mismos. Si el niño o la niña reciben mensajes que les comunican que son valiosos como personas podrán desarrollar una autoestima positiva, de lo contrario, ésta se verá disminuida y afectará todas las realizaciones que emprenda. Por ello, favorecer un autoconcepto positivo y fortalecer la autoestima en los párvulos es fundamental y responsabilidad de los adultos significativos y cercanos con los cuales se relaciona diariamente.

Los párvulos no siempre están en condiciones de modificar su comportamiento, por lo que el reto educativo es buscar nuevas formas de apoyo para que alcancen las conductas esperadas y no hacerlos sentir solamente que no cumplen con las expectativas. Esto último no contribuye en nada cuando el niño o la niña, aún cuando lo intente, no logra modificar por sí solo su comportamiento.

¿Cómo prevenir la disminución de la autoestima en los niños y niñas que presentan conductas impulsivas y/o hiperactivas que resultan disruptivas en su medio?

Como primer paso se proponen algunas ideas para reflexionar:

- Las conductas disruptivas que presentan estos niños y niñas, ponen a prueba la paciencia de los adultos, por lo que hay que estar muy conscientes de que estas conductas obedecen a las dificultades que ellos y ellas tienen para controlar sus impulsos y **no a que estén desafiando al adulto y/o a las normas que éste haya puesto.**
- La crítica y la sobreexigencia NO modifica la conducta, no es suficiente el sólo deseo de modificarla, ni de parte del adulto ni de parte del niño o la niña. Comprender esto es fundamental para poder desarrollar una interacción de mayor tolerancia y que no esté basada en exigir comportamientos que el niño o niña no puede lograr sino paulatinamente y con el apoyo de adultos comprensivos y cercanos .
- Las permanentes críticas, amenazas y sobre exigencias sólo contribuyen a disminuir aún más una autoestima ya disminuida por las repetidas experiencias de “fracaso”.
- Los adultos que están a cargo de la educación de los niños y niñas son quienes tienen la responsabilidad y las mejores posibilidades para fortalecer su autoestima.
- Evitar los llamados de atención en público. En muchas ocasiones las conductas disruptivas generan una tensión importante en el adulto que dirige la actividad. Para estos casos se sugiere poner la energía en recuperar el clima de trabajo y hablar posteriormente con el niño o niña que ha generado el conflicto. Los llamados de atención en público suelen menoscabar la autoestima y no disminuir la conducta disruptiva. Es necesario dialogar y ofrecer al niño o niña la posibilidad de evaluar sus conductas y las consecuencias de ellas.
- Respetar el carácter de privacidad que tienen las evaluaciones de especialistas y sus resultados. Asimismo, si existe apoyo farmacológico, esta información debe ser confidencial y manejada sólo por los adultos que juegan algún rol en el cuidado directo del niño o niña. Es fundamental respetarlos y no etiquetarlos.

¿Cómo fortalecer la autoestima y facilitar el aprendizaje de los niños y niñas?

Explicarle al niño/a que sus dificultades son de concentración, lo cual no significa que tenga menos capacidad intelectual o que tenga alguna "enfermedad". Sería necesario agregar a esta explicación, la reafirmación hacia el niño/a de que todos somos diferentes.

Asimismo es importante, **identificar, reconocer y validar sus intereses y fortalezas** tanto en público como en privado y ofrecerle todas las oportunidades para mostrar sus habilidades frente a sus pares y a los adultos. También tener presente que, en muchas ocasiones, las conductas disruptivas los llevan a ser excluidos de actividades recreativas, culturales, extraprogramáticas, que son justamente las instancias donde pueden mostrar sus habilidades, mejorar la percepción de sí mismos y motivarse por participar de mejor forma en el resto de las actividades.

La organización del centro educativo, sus normativas y las actividades, deben considerar las necesidades de movimiento de los niños y niñas con hiperactividad. El movimiento constante es una de las conductas más persistentes, y no siempre es manejable por el niño o la niña. No considerar esto en la planificación de la actividad puede ocasionar que el grupo completo pierda la concentración y el adulto, la paciencia.

Por ejemplo, si se utiliza un sistema de fichas o refuerzos por conductas, se debe considerar que las exigencias para los niños más hiperactivos deberán ser distintas. Si se utiliza como símbolo una "cara triste" 😞 cada vez que los niños o niñas no respetan su turno o se desplazan por la sala durante una actividad, los niños/as con más dificultades en este ámbito, tendrán rápidamente muchas "caritas tristes" que sólo los desmotivarán. Sería más conveniente reforzar en cambio, con una "carita alegre" 😊 cada vez que logra mantenerse en su puesto o no deambular por la sala en un corto período, esto no sólo aumentará la motivación del niño o niña por lograr la conducta, sino también le dará la noción de lo que se espera de él/ella y de su capacidad de aportar para lograrlo.

Entonces, se torna necesario **planificar alternativas que refuercen los avances y logros de los niños/as**; que permitan capitalizar sus fortalezas, que consideren sus diferentes estilos de aprendizaje y que permitan flexibilizar la manera de trabajar de acuerdo con éstos diferentes estilos de aprendizaje de los aprendices: visuales, auditivos y kinestésicos. Un niño o niña que realiza dibujos o rayas mientras la educadora relata un cuento o explica algún tema, puede estar absorbiendo cada palabra, la actividad motora que el dibujar le posibilita, puede ser justamente lo que le permite poner atención.

Enseñar individualmente a párvulos con necesidades educativas especiales (NEE) requiere saber acerca de cómo piensan, cómo procesan la información y que actividades les resultan motivadoras. Por lo general, los niños y niñas que presentan NEE asociadas a problemas de atención, impulsividad e hiperactividad, suelen aprender muy bien a través de estímulos visuales, en contacto con la naturaleza, a través de la computación, por esto es conveniente incorporar imágenes para trabajar ideas complejas y/o abstractas que les resulten más difíciles de comprender.

Orientar de manera explícita la atención hacia el problema o tarea que se le plantea. Resulta central acercarse al niño o niña y comprobar que comprendió la actividad solicitada. Si no tiene claridad en el punto de partida y hacia donde debe ir, no tendrá ninguna posibilidad de regular su comportamiento hacia la actividad requerida.

Ayudarle a descubrir y seleccionar la información relevante, ayudarle a organizarla y sistematizarla. Las dificultades para mantener la atención le dificultan realizar esta discriminación, por esto, se debe contar con señalamientos específicos que le permitan hacerlo. Por ejemplo, subrayar, marcar con colores diferentes, entregar imágenes, etc.

Entregarle las instrucciones en forma parcelada, marcando de alguna forma los pasos de la tarea. Esto es central, ya que como se ha visto si pierde “el camino”, dirige su atención y su conducta a cualquier otra cosa, perdiendo la motivación por la tarea. Recuerde que la motivación es un factor determinante para ellos y ellas.

Establecer rutinas de trabajo claras y reforzarlas a través de juegos e imágenes. No proponer actividades con tiempo límite dado que aumentarán su impulsividad y desorganización.

Cuando se realizan actividades que requieren tranquilidad se sugiere acordar **previamente con los niños y niñas los momentos en que se pueden desplazar.**

Implementar estrategias de apoyo desde los primeros años para evitar “vacíos” de aprendizaje. En múltiples ocasiones y por las dificultades que tienen para procesar la información, no alcanzan a retener y apropiarse de alguna información. Es importante ayudar a compensarla con información complementaria en otro momento y/o solicitando la colaboración específica de los padres cuando esto es factible. Por ejemplo: disponer de fichas sencillas con los conceptos y aprendizajes esenciales para ser trabajados de manera complementaria en el hogar. Acordar con los padres una ruta de trabajo didáctica, con metas a corto plazo que se vayan realizando y monitoreando de manera sistemática.

Definir las normas de manera participativa. Esto implica que hay ciertas normas o principios para comportarse que la educadora plantea como relevantes, las cuales deben ser explicitadas con ellos y ellas en un diálogo personal y luego ser comentadas, evaluadas y modificadas regularmente de acuerdo al desarrollo, avances y/o retrocesos en su comportamiento.

Recordar que las normas son un medio para propiciar un ambiente adecuado para el aprendizaje y la convivencia de todos y de todas. Cada grupo curso, cada aula, tiene características específicas que estarán dadas por el número de niños(as), sus características personales, las características de la(s) educadoras y/o educadores, los espacios disponibles, etc. Es en función de todo esto que se deben pensar las normas básicas que permitirán el aprendizaje y bienestar de todos. Una regla de conducta que en un aula puede resultar imprescindible por la falta de espacio por ejemplo, en otra aula más espaciosa puede no ser tan relevante.

Por ejemplo: que los niños/as dejen sus mochilas colgadas a la entrada o al lado de sus sillas; que puedan realizar juegos de movimiento al interior de la sala o sólo juegos de mesa, también dependerá de las características del espacio físico, de la cantidad de niños/as, de sus características, de las posibilidades de contar con otros espacios y recursos, entre otros.

Por último, no se debe olvidar que en esta etapa evolutiva, conocida también como edad del juego, es fundamental que en las actividades e instancias de aprendizaje los niños y niñas tengan experiencias positivas de “aprender jugando” y cuenten efectivamente con mayor flexibilidad en la organización de los espacios y rutinas diarias. Recorra a la capacidad lúdica de los párvulos para educar. Aprovechéla en favor de su aprendizaje.

Para recordar...

El exceso de reglas sólo lleva a mayor tensión e interrupciones frecuentes de la actividad, por lo que resulta crucial priorizar sobre aquellas normas más necesarias.

Cualquier estrategia de apoyo que utilice, requiere que usted:

- Esté realmente convencido(a) de la utilidad de la estrategia.
- Esté dispuesto(a) a desarrollarla de manera sistemática.
- Acepte que los avances son progresivos, nunca inmediatos.
- Crea que es del todo necesario su apoyo para el logro de los aprendizajes esperados.

¿Qué hacer cuando las normas no se cumplen?

Para resolver los conflictos que se producen en el aula con los párvulos que presentan dificultades de atención e hiperactividad, enfrentarlos desde un enfoque interaccional contribuye a una mejor comprensión de la situación y a visualizar diversos caminos de solución. En la medida en que se involucra a los distintos actores y al contexto en la comprensión del comportamiento de los niños y niñas, se visualizan mayores posibilidades de intervención por parte de la educadora⁶.

Vea el siguiente ejemplo: **Alexis es un niño nuevo en el nivel de transición. Aproximadamente hace dos semanas, luego de su ingreso, ha comenzado a manifestar conductas de agresividad.**

Si bien, sus conductas de agresividad pueden estar relacionadas en alguna medida con dificultades de atención e hiperactividad, no puede dejar de preguntarse:

⁶Campion, J.: 1987: “Los sistemas conjuntos: el psicólogo, la familia y la escuela”. En: El niño en su contexto. La teoría de los sistemas familiares en psicología de la educación. Ed. Paidós.

- ¿Qué interacciones establece (Alexis) con la educadora?
- ¿Qué interacción establece con los compañeros y compañeras?
- ¿En qué consisten específicamente estas conductas agresivas?
- ¿Cuándo se dan las conductas agresivas: en los recreos o en horas de clase?
- ¿Cuáles son las características del contexto en que se dan las “conductas problema”?
- ¿Ocurre con todos los adultos o sólo con algunos?
- ¿Sólo (Alexis) se comporta de esta manera o hay otros niños o niñas con conductas similares?
- ¿Cuáles son las situaciones inmediatamente previas?
- ¿Tiene amigos/as? ¿Es aceptado o rechazado por sus compañeros y compañeras?

Estas preguntas contribuyen a tomar decisiones sobre las intervenciones y apoyos específicos que necesita el niño/a para resolver la situación de conflicto y no adjudicarlo a un diagnóstico.

Por otra parte, al enfrentar los conflictos en el aula, el análisis y la búsqueda de soluciones, ya constituyen instancias de aprendizaje para los niños y niñas, al menos en dos sentidos:

- Hay modelamiento de parte del educador o educadora acerca de cómo se enfrentan y resuelven las situaciones de conflicto. De qué forma (tranquila o exaltada), qué criterios se utilizan para encontrar una solución (participación o no de los involucrados), el tipo de consecuencia que se toma (uso del castigo como solución o conducta reparatoria), entre otros.
- En la medida que se involucra a los párvulos en el análisis y la solución, se les da también una oportunidad para desarrollar habilidades sociales de comunicación, diálogo, empatía, respeto, entre otros. Por el contrario, si no se les brinda esta instancia de participación, será más difícil que puedan desarrollar esas habilidades sociales tan necesarias, sobretodo en los niños y niñas con TDA/H.

Relaciones interpersonales

Las relaciones interpersonales que se establecen al interior del aula pueden ser determinantes, tanto en el aprendizaje como en el bienestar de los párvulos y la(s) educadora(s).

a) Relación niño(a) – Educador(a)

Se sabe que las conductas disruptivas suelen poner en tensión las relaciones interpersonales generando emociones de rabia e incluso desesperación. Sin embargo, también se sabe que una actitud positiva, de parte del adulto hacia el párvulo, respetuosa de sus características y con altas expectativas respecto a su comportamiento y aprendizaje, puede contribuir de manera significativa a la mejor adaptación y desarrollo de sus capacidades.

Por el contrario, una actitud adulta que denote molestia, decepción y rechazo, puede conllevar a que las dificultades se acentúen y aparezcan otros conflictos asociados y dificultades emocionales en el niño o niña. El enojo expresado en críticas, castigos y rechazo, sólo profundiza las dificultades, la autoimagen se deteriora aún más y pueden emerger conductas defensivas, negativistas y desafiantes, que reflejen el miedo, rabia o resentimiento que los párvulos pueden experimentar.

Para recordar...

Los niños y niñas con dificultades de atención, impulsividad e hiperactividad, no siempre están en condiciones de cambiar su comportamiento, las educadoras en su rol de maestras sí pueden y deben modificar sus actitudes y estrategias de apoyo cuando no obtienen los resultados esperados.

Comprender ésto y actuar por tanto "haciendo vista gorda" de aquellos comportamientos disruptivos que son posibles de obviar, a la vez que se guía proactivamente en aquellas conductas que son imprescindibles para el aprendizaje, es un desafío constante que plantea el rol de educador/a.

Consideraciones y sugerencias para no tensionar la interacción con los niños y niñas:

- El "comportamiento diferente", no necesariamente significa "mal comportamiento".

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

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

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

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

A los niños y niñas que tienen dificultades de atención, se les dificultan las situaciones sociales e interpersonales por los problemas que tienen para monitorear las respuestas del otro/a. Aprenda a esperar antes de responder, a lo que pareciera ser una grosería, repita al niño o niña lo que acaba de decir, señalándole lo que usted escuchó (incluyendo el tono de voz) y pregúntele lo que en realidad le quiso decir.

- El comentario impulsivo o la pregunta fuera de lugar a menudo revelan una mente trabajando.

Los niños y niñas con dificultades de atención, impulsividad e hiperactividad son a menudo creativos y brillantes, sólo que parecen pensar en niveles diferentes. Aprenda a aceptar y valorar esos comentarios que pueden no encajar exactamente en las “respuestas esperadas”. La educadora tiene la posibilidad de abrir una discusión interesante a partir de estos comentarios y luego reorientarla hacia el objetivo de aprendizaje.

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

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

Un reproche automático no ayudará al niño o niña a aprender que su impulsividad, y sus interrupciones afectan a las demás personas, sólo facilitará que no lo intente de otro modo o que inhiba sus intentos de comunicación futura.

b) Relación del niño o la niña con dificultades de atención, impulsividad e hiperactividad con sus pares

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

Por esto, es fundamental no dejar que las interacciones se den sin la mediación del adulto y que los niños o niñas “aprendan en base al rechazo” a sus conductas disruptivas, ya que así no se facilitará que logre modificar esas conductas y desarrolle las habilidades sociales que requiere para interactuar adecuadamente con sus pares.

El modelamiento de interacciones sociales positivas y la generación de un clima de respeto y apoyo entre los niños y niñas es un ámbito de responsabilidad de los adultos a cargo de su educación.

Se debe tener presente que aunque no siempre se esté consciente de ello, el educador(a) modela permanentemente el comportamiento de los niños y niñas, con su conducta verbal como gestual, a través de lo que hace y a través de lo que deja de hacer. En algunos momentos, este modelamiento deberá ser intencionado y explícito, vea el siguiente ejemplo:

Gonzalo es un niño de 3 años que suele interesarse por los objetos que están utilizando otros niños, quitándoselos de manera brusca y repentina.

La educadora además de intervenir y mostrar que esta es una conducta que no está bien, puede guiar a Gonzalo, a través del modelamiento explícito, a pedir a su compañero el objeto que quiere a cambio de otro, a invitar a su compañero a compartirlo o a esperar que el compañero termine de usarlo.

¿Cómo hacerlo? Tomándolo de la mano y diciendo por ejemplo: "Parece que tú también quieres jugar con la pelota que tiene Mario... que te parece si le preguntamos si podemos jugar con él"...(pídale a Gonzalo que le pregunte) ...si Mario dice no...vuelva con Gonzalo y pregúntele si está de acuerdo en que le pidan a Mario que les avise cuando ya no quiera jugar más con la pelota...(se anima a Gonzalo a decirle a Mario) "Mario, me puedes avisar cuando ya no quieras jugar más con la pelota?, etc.

Aún cuando esto pueda parecer obvio e innecesario para los adultos, para los niños y niñas más hiperactivos e impulsivos no es obvio y deben necesariamente ensayar cada uno de estos pasos para poder lograrlo. Realizar este trabajo puede implicar mayor tiempo, al principio, pero se van evitando los conflictos permanentes y el conjunto de los niños y niñas va aprendiendo un modo de relación con respeto por el otro. Recuerde que no basta con decir "respeta a tu compañero(a)", es necesario mostrarle los pasos para poder hacer esto.

Espacios físicos y recursos materiales

La permanencia de los párvulos en la institución educativa debe estar organizada de tal manera que desarrollen sus potencialidades en los ámbitos cognitivo, afectivo, social y corporal, en un ambiente grato, ordenado y con recursos adecuados a su edad y nivel de desarrollo. Esto implica, que tanto el espacio como los recursos con que cuenta la institución educativa, deben ser gestionados de manera flexible y al servicio del logro de estos objetivos.

Algunas preguntas para reflexionar:

- ¿Cuenta la institución educativa con los espacios que permitan a los niños y niñas que presentan NEE moverse con tranquilidad y seguridad?
- ¿Se requiere tener una gran cantidad de normas y reglas para resguardar la seguridad de los párvulos en los espacios físicos?

- ¿Se han delimitado los espacios para distintas actividades o se usan indiferenciadamente?
- ¿Cuenta el establecimiento con los espacios específicos y adecuados donde, por ejemplo, puedan estar los párvulos con necesidad de “aquietarse”, de cambiar de “ambiente” o de moverse enérgicamente?
- En relación a los recursos materiales, ¿se prioriza la utilización y el aprovechamiento de los recursos por parte de los párvulos?

Algunas sugerencias:

Estas sugerencias deben ser ajustadas a la edad de los niños y niñas, al espacio físico con que se cuente y al tipo de actividades que se realicen.

Delimitar espacios: dar a conocer de manera explícita a los niños y niñas cuáles son los espacios que han sido delimitados para el trabajo en silencio, por ejemplo, y cuáles para otras actividades y funciones. No es suficiente señalarlo una vez, es importante instalar letreros o imágenes que recuerden esto, y si se nota que la información no está siendo efectiva, es importante cambiar de estrategia o de señales, e insistir.

Indicar el cambio de actividad en un mismo espacio: si el mismo espacio se debe utilizar para distintos fines, se sugiere de igual forma mostrar con determinadas señales el cambio de actividad, de manera de explicitar como será utilizado el espacio a partir de ese momento.

Utilización de recursos materiales: disponer los recursos materiales de tal modo que estén al alcance y puedan ser utilizados por todos/as de manera libre. Para que los materiales se mantengan en buen estado, es importante señalar verbal y gráficamente cuáles son los cuidados generales y específicos que se deben tener cada vez que se los utilice.

Recuerde que aprender a utilizar y ordenar correctamente los materiales es un proceso paulatino, que requiere varias oportunidades para probar y ensayar. Las primeras veces, por ejemplo, los niños/as probablemente dejarán los libros y juegos en desorden, esto no debe llevar a decidir que no se pueden dejar más a disposición y alcance libre de ellos/ellas, sino más bien, considerar cómo se refuerza el aprendizaje para ordenar.

Materiales especiales: disponer en el aula de implementos como pelotas pequeñas de goma, juegos solitarios, que ayuden a canalizar la hiperactividad de los niños/as en actividades en las que se requiere silencio y concentración como escuchar el relato de un cuento.

Tarjetas recordatorias: provea tarjetas de 3 x 5 en donde “anotar” a través de un dibujo o alguna señal, preguntas que les surjan a los niños/as, mientras se da una explicación o ven una película, si hablar e interrumpir la actividad no está permitido. Esto satisface su necesidad inmediata de preguntar y evita la frustración y preocupación por olvidar lo que quería decir.

Un ejemplo: Carolina de 4 años suele estar muy inquieta a la hora de escuchar cuentos, entréguele en forma previa una tarjeta con dos lápices de colores con la tarea de dibujar en una cara de la tarjeta lo que más le está gustando del cuento y, en la otra, lo que menos le está gustando. Una vez que ha finalizado éste, pregúntele que le ha parecido y si quiere mostrar sus dibujos (como parte del diálogo de todos los niños).

Actividades alternativas: disponer de recursos que permitan actividades alternativas para los párvulos que suelen no perdurar largo tiempo en la misma tarea. En estos niños y niñas, insistir en que perduren puede llevar a tensionar la dinámica completa del aula, sin buenos resultados, ya que la mayoría de las veces persistir al ritmo de los otros niños y niñas no está dentro de sus posibilidades.

Ubicación: La educadora debe ubicarse cerca de los niños/as con estas dificultades, fundamentalmente porque van a requerir de mayor atención, mayores instrucciones para realizar las tareas y mayor diálogo espontáneo, ésto les da mayor seguridad y por tanto, mayor disposición al trabajo. Tenerlos cerca no interrumpe la concentración de los otros niños y niñas que pueden requerir silencio para trabajar y evita los desplazamientos innecesarios. El diálogo con ellos y ellas afianza las relaciones y mejora la comprensión mutua.

Apoyo para la educadora: Utilice el sistema de “partner” para usted! Pídale a una colega que comparta los momentos de estrés. Si se encuentra teniendo uno de esos días en que no puede lidiar con el comportamiento intenso de los niños o niñas, o se encuentra particularmente estresado/a, pídale a un/a compañero/a si puede “invitar” al niño o niña a su clase para “ayudar” (es importante que no lo vivencie como un castigo). La clave es permitirle al niño/a algo de movimiento y a usted algo de aire en esos malos días que a veces se tienen.

Los espacios y recursos deben ponerse al servicio de las necesidades de los/las párvulos y para el logro de los objetivos pedagógicos.

Organización de los grupos, tiempos y rutinas de trabajo

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

Los alumnos impulsivos, pero también los niños y niñas más distraídos y tímidos tienen mejores oportunidades de expresarse y darse cuenta de que sus opiniones son valiosas en un grupo pequeño, en la medida en que pueden expresarse y lo hacen de manera adecuada y son escuchados por sus iguales...

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

Actividades específicas para iniciar la jornada de trabajo, así como para facilitar la transición entre una actividad y otra, son muy necesarias y útiles, no sólo para los alumnos/as con NEE sino para el conjunto de los párvulos. Por ejemplo:

Pasar de pequeñas actividades que contengan movimientos rápidos y enérgicos a actividades con movimientos cada vez más lentos hasta centrar la atención en cada una de las partes del cuerpo y en la respiración.

Partir con ejercicios de respiración y relajación y terminar con ejercicios de focalización de la atención en determinados estímulos.

Establezca una rutina diaria y avise con tiempo a sus niños y niñas los cambios, cuando éstos vayan a ocurrir.

Los niños y niñas por lo general, no pueden manejar bien los cambios o sorpresas en la rutina de trabajo. Más bien necesitan sentirse con capacidad de controlar las situaciones y esta seguridad se pierde cuando algo fuera de regla sucede. Estos niños y niñas necesitan aprender a ser flexibles, pero no es de gran valor si son forzados a ello. Si no quiere hacer saber a toda la clase del cambio, entonces infórmele al padre o madre del niño(a), esto les permitirá prepararlo(a) antes de llegar al centro educativo. Si necesita realizar una sorpresa, entonces pídale ayuda al niño y hágalo parte de la sorpresa.

Organización del trabajo con las familias

No cabe duda que el trabajo conjunto entre el centro educativo y la familia es siempre de suma importancia, y en el caso de estos niños y niñas, es fundamental.

- Las necesidades de trabajo conjunto deben ser explicitadas.
- Las expectativas de apoyo mutuo tienen que ser conocidas y ajustadas por parte de cada uno.
- Se trabaja para lograr un compromiso con la estrategia planificada, considerando que ésta debe ser siempre realista y posible de cumplir. Cuando se acuerdan grandes apoyos que desde un principio se sabe que no se podrán cumplir (por tiempo y recursos de los padres, por ejemplo) se pierde la confianza mutua.
- Se requiere lograr acuerdo sobre los aspectos en que la familia tiene reales posibilidades de apoyar al niño o niña y en cuáles el centro educativo puede hacerlo.

- El diagnóstico de dificultades de atención, impulsividad e hiperactividad de un hijo o una hija, puede generar distintas reacciones en la familia, en función de la intensidad del síndrome, de la estructura y dinámica familiar y de las expectativas hacia el hijo o hija, entre otras.
- La reacción de la familia ante un diagnóstico de este tipo puede ser variable: se pueden encontrar tanto actitudes que den cuenta de no querer asumir las dificultades, actitudes de enojo, de depresión e impotencia, como también de aceptación y proactividad.
- Los padres y madres de los niños y niñas necesitan sentirse escuchados y comprendidos, sin embargo, no quieren sentirse víctimas de la situación y que los demás sientan pena por ellos.
- Es necesario establecer una comunicación permanente con la familia, ya sea escrita o bien oral, para coordinar los apoyos e informar acerca de los progresos del niño o niña.

¿Qué actividades se pueden desarrollar con la familia de niños y niñas con TDA e hiperactividad?⁷

Si bien la política de relación y trabajo con la familia debiera estar explicitada en el Proyecto Educativo Institucional del Centro Educativo, la forma de llevarla a cabo deberá ser flexible y ajustada a las necesidades de los niños y niñas y, en función del logro de los objetivos pedagógicos. Existen distintos enfoques y actividades que pueden ser utilizados, adecuándolos al contexto del centro educativo.

A continuación (cuadro N°2), se muestran una serie de actividades posibles de realizar, categorizadas de acuerdo a si se trata de un trabajo con el grupo de padres o con una familia en particular, y si se trata de un espacio comunicacional por escrito u oral.

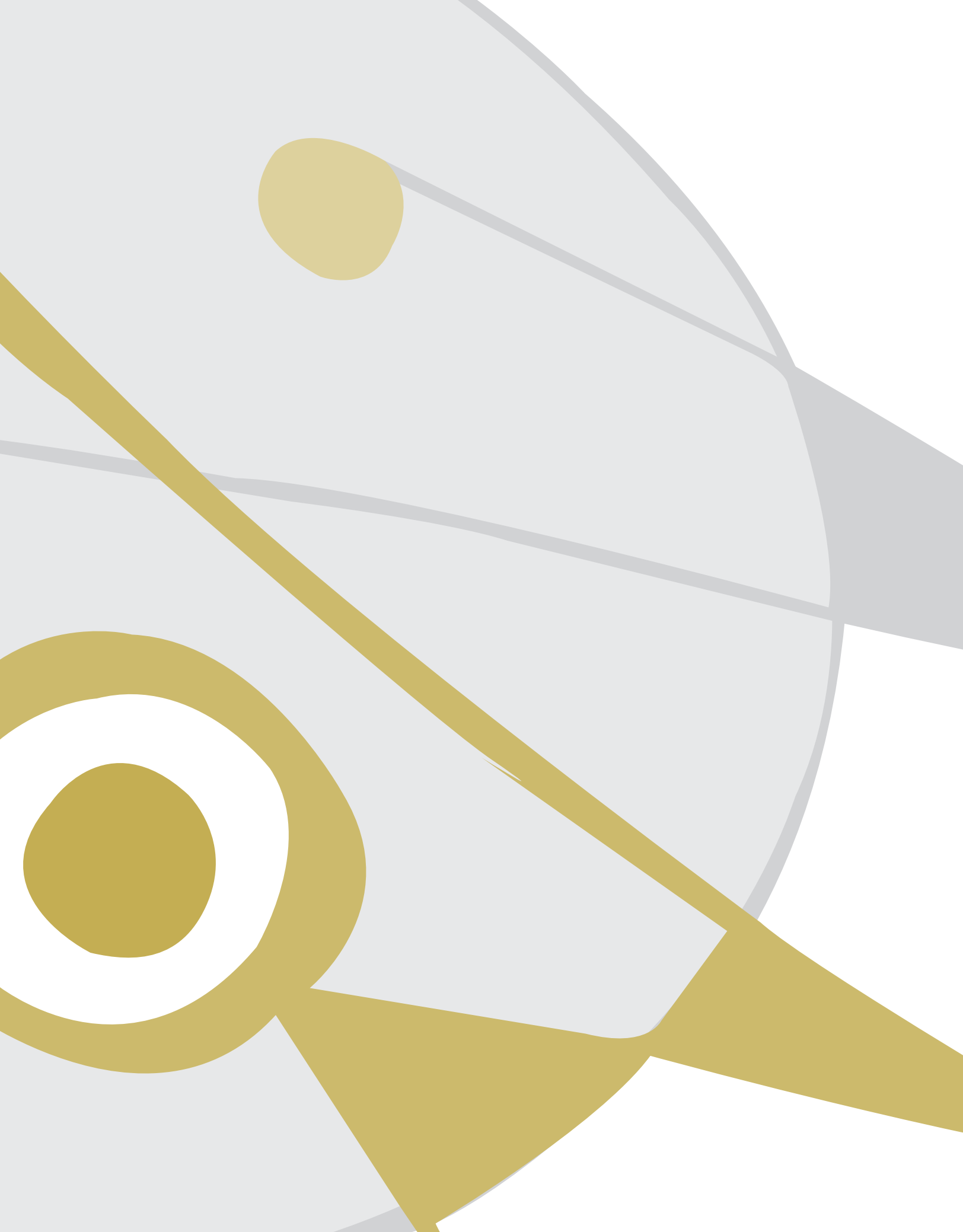
⁷Estas actividades también pueden ser utilizadas con el conjunto de padres y apoderados con y sin NEE; en este caso se han adecuado a familias con niños y niñas con SDA e hiperactividad.

Cuadro N° 2:

Actividades que se pueden realizar con la familia.

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

Cuando los apoyos que se han realizado no dan los resultados esperados, culpase mutuamente con los padres no conduce a una mejor solución, sólo mal dispone la relación. Lo importante es estar siempre dispuesto a buscar un nuevo camino para avanzar.



2. Sugerencias prácticas para la adaptación de la respuesta educativa

A continuación, se ofrecen algunos ejemplos de actividades adaptadas que muestran de qué forma se concretizan los principios orientadores propuestos previamente. Estas actividades se encuentran agrupadas para cada ciclo definido por las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (BCEP), y están asociadas además a un determinado aprendizaje esperado. Es importante considerar, que si bien estas actividades y sus recomendaciones se encuentran asociadas sólo a un aprendizaje, cada una de ellas puede ser tomada en cuenta para el logro de más de un aprendizaje en particular.

En la primera columna, se describe el aprendizaje esperado tal cual está expresado en las BCEP, en la segunda columna, se explicitan las dificultades que se pueden presentar en su logro, y en la tercera columna, se entregan orientaciones específicas a considerar, tanto en el momento del diseño de la actividad, como en su aplicación práctica.

Orientaciones técnico-pedagógicas para trabajar con niños y niñas de 0 a 3 años

Ámbito formación personal y social

AUTONOMÍA: Primer Ciclo (0-3 años)		
Aprendizaje esperado	Especificaciones	Sugerencias prácticas
Adaptarse a ciertas rutinas básicas vinculadas a la alimentación, vigilia, sueño e higiene, dentro de un contexto diferente a su hogar y sensible a sus necesidades personales.	Como se ha señalado en el apartado de los indicadores de detección temprana, la irritabilidad, cambios de humor y luego la manifiesta hiperactividad, les dificulta desde la temprana edad ajustarse a las rutinas básicas.	Si bien es fundamental para la adaptación de los niños y niñas organizarle rutinas estables y previsibles, es de suma importancia avanzar lentamente y con la flexibilidad necesaria. Forzar los ritmos, puede ser contraproducente, ya que los pone más irritables y reactivos a las situaciones, tensionándose la relación con el adulto a cargo.

IDENTIDAD: Primer Ciclo (0-3 años)

Aprendizaje esperado	Especificaciones	Sugerencias prácticas
<p>Interesarse por realizar acciones en relación al cuidado de la imagen de si mismo, a través de su presentación personal, y de los materiales y lugares habituales de trabajo y juego.</p>	<p>Si bien los niños y niñas presentan la capacidad para realizar estas acciones, la hiperactividad e impulsividad no siempre les permite atender a los cuidados consigo mismo y con los objetos que los rodean.</p>	<p>La principal sugerencia está relacionada con la interacción, dado el valor que esta tiene en la conformación de la imagen de si mismo. Frente al descuido consigo mismo y con sus pertenencias, se sugiere no realizar críticas y menos frente a los pares. Es un aprendizaje que seguramente va a tomar más tiempo y va a requerir de apoyo sistemático.</p> <p>Para la adquisición de este aprendizaje, se sugiere trabajar con instrucciones parceladas y entregando apoyo a través de dibujos y señales que le recuerden los objetivos a lograr. Por ejemplo, las manos limpias, la mochila colgada, etc. Lo central en este aspecto, es cuidar las críticas y la sobreexigencia, en el sentido de esperar conductas que sabemos no han sido aprendidas.</p>

CONVIVENCIA: Primer Ciclo (0-3 años)

Aprendizaje esperado	Especificaciones	Sugerencias prácticas
<p>Participar en pequeños grupos de trabajo, realizando proyectos que satisfacen necesidades vinculadas a sus diversos intereses, confortabilidad u otros, en situaciones de su cotidianeidad y de respeto a los demás.</p>	<p>Las dificultades en este ámbito se relacionan fundamentalmente con la hiperactividad y la impulsividad, que no siempre les permite respetar las normas que regulan la armonía al interior de un grupo. Si bien valoran la instancia, quieren participar y estar con los otros, no siempre logran atender a las instrucciones y seguir una secuencia de conductas para lograr el fin propuesto.</p>	<p>Modelar desde las primeras interacciones el tipo de relaciones que se desea construir. Es preciso brindar el máximo de oportunidades para facilitarles su integración y contribución al grupo de acuerdo a sus intereses y posibilidades. No es aconsejable sacarlos del grupo por sus conductas impulsivas, esto sólo genera resentimiento y una dinámica grupal donde él o ella son los expulsados. Cuando se le excluye del grupo, pierden la oportunidad de observar el comportamiento y las interacciones de los otros y también de ejercitar en base a estos modelos. Es importante reforzar a través de cuentos, dibujos y simulaciones los efectos de una conducta que no respeta. Siendo este un aprendizaje fundamental para su adaptación al Centro Educativo, es necesario considerar el suficiente tiempo y actividades específicas para apoyarlo.</p>

Ámbito Comunicación

COMUNICACIÓN: Primer Ciclo (0-3 años)		
Aprendizaje esperado	Especificaciones	Sugerencias prácticas
Comprender progresivamente la intención comunicativa, expresada verbalmente y a través de acciones, de las personas con que interactúa.	<p>En general, las dificultades de atención, impulsividad e hiperactividad, no están asociados a problemas de lenguaje, por lo que no debieran requerir de apoyos específicos en este ámbito.</p> <p>Lo importante aquí, es cuidar que la hiperactividad no impida su participación en las experiencias comunicativas.</p>	<p>Remarcar con imágenes y actuaciones, los conceptos que se quieren entregar. Utilizar ésto, también para la adquisición de conceptos como el respeto y otras habilidades sociales. Utilizar gestos y movimientos.</p> <p>Trabajar activamente los cuentos y relatos de manera de mantener su atención. Pedirles por ejemplo que vayan dibujando las imágenes, actuándolas, comentándolas, graficando las ideas de alguna manera, etc.</p>

Ámbito relación con el medio natural y cultural

En este ámbito de aprendizaje, no existen dificultades específicas para el logro de los aprendizajes esperados. Las dificultades que se pueden presentar son secundarias a las necesidades de apoyo para mantenerse en una actividad, atender a una nueva instrucción, participar en un grupo de juego o de trabajo. Por lo tanto, el apoyo con estrategias en los ámbitos de Formación Personal y Social y de Comunicación, favorece también el logro de los aprendizajes esperados en este ámbito.

Orientaciones técnico-pedagógicas para trabajar con niños y niñas de 3 a 6 años

Ámbito Formación Personal y Social

AUTONOMIA: Segundo Ciclo (3-6 años)		
Aprendizaje esperado	Especificaciones	Sugerencias prácticas
<p>Anticipar algunas de sus acciones, organizándolas para mejorar la realización de sus iniciativas e intereses personales y colectivos.</p>	<p>Este es un aspecto clave a apoyar, en la medida que la impulsividad característica dificulta este aprendizaje, tensionando de manera significativa la dinámica de trabajo del grupo.</p>	<p>Considerar que se deben modelar ya sea de manera directa o a través de imágenes y señales, todos los "pasos" para la realización de una determinada iniciativa. Por obvios que parezcan algunos "pasos", es necesario explicitarlos y mostrarlos hasta que se logre incorporarlos en las acciones.</p> <p>Utilizar cuentos, situaciones y relatos de los mismos niños y niñas para analizar distintas "formas" de realizar algo junto con sus consecuencias, ventajas y desventajas, tanto para uno mismo como para el resto del grupo.</p> <p>Ofrecer apoyos específicos (hojas de trabajo con señalizaciones especiales, con actividades divididas en más pasos, material concreto extra, etc.) para el desarrollo de una determinada actividad que lo requiera.</p> <p>Utilizar el modelamiento de algún compañero o compañera dispuesto(a) a realizarlo.</p>

IDENTIDAD: Segundo Ciclo (3-6 años)		
Aprendizaje esperado	Especificaciones	Sugerencias prácticas
<p>Reconocer progresivamente sus principales fortalezas: conocimientos, temáticas, capacidades y actitudes, expresándolas y aplicándolas en sus actividades diarias.</p>	<p>Este es un aspecto muy sensible, ya que las conductas disruptivas y sus dificultades para organizar las acciones suelen opacar sus fortalezas.</p>	<p>Un aspecto clave, es la actitud del adulto a cargo de los niños y niñas con SDA.</p> <p>Aún cuando las tareas queden inconclusas la mayoría de las veces, se requiere que se mantengan altas expectativas de las posibilidades en todos los planos, y dar señales claras acerca de sus potencialidades. El apoyo específico debe estar orientado a que puedan superar los desafíos, perseverar en la tarea y desarrollar tolerancia a la frustración.</p> <p>Desarrollar actividades que los lleven a reconocer sus características personales y expresarlas en distintos modos.</p>

CONVIVENCIA: Segundo Ciclo (3-6 años)

Aprendizaje esperado	Especificaciones	Sugerencias prácticas
<p>Organizarse grupalmente en torno a un propósito común, desempeñando diferentes roles en juegos y actividades colectivas y construyendo en forma cooperativa normas para el funcionamiento del grupo.</p>	<p>Si bien muchas veces la hiperactividad y la impulsividad dificultan la dinámica de los grupos, es necesario considerar el máximo de oportunidades para este aprendizaje, evitando su exclusión.</p>	<p>Asígnele desde el principio el rol de ayudante en la preparación de una actividad (organización del espacio, distribución de materiales, etc.). Esto le permitirá anticiparle de qué se trata la actividad, comprometerlo con su desarrollo, que anticipe lo que se espera de cada rol y que se sienta en una estrecha relación con usted. Todo esto le permitirá un mejor autocontrol en el desarrollo de la actividad.</p> <p>Modelar, antes de una determinada actividad se puede explicar con imágenes, a través de una mini demostración, o imaginándola en conjunto, abriendo todas las posibilidades de cómo realizarla para elegir la que más interesa a todos.</p> <p>No lo excluya, cuando sea muy necesario asígnele un rol creativo de observador, como el fotógrafo, camarógrafo, de manera que no se sienta excluido, que pueda seguir la secuencia del juego a través de la observación y estar motivado a participar en la próxima oportunidad. Pero por sobretodo evita la frustración y resentimiento que genera el ser excluido.</p>

Ámbito Comunicación

COMUNICACIÓN		
Aprendizaje esperado	Especificaciones	Sugerencias prácticas
<p>Representar gráficamente símbolos y signos (palabras y números) para iniciarse en la producción de textos simples que le son significativos, respetando los aspectos formales básicos de la escritura: dirección, secuencia, organización y distancia.</p>	<p>Esta es una tarea que puede generar desmotivación ya que requiere atención sostenida, paciencia y organización</p>	<p>Comenzar con trazos muy simples pero que tengan un sentido y estimulen la motivación de logro.</p> <p>Cuidar la calidad de la tarea a través de asignar menos cantidad que al resto de los compañeros, e incorporar gradualmente los aspectos formales. Reforzar las formalidades de los trazos, pero no castigarlas. Enfatizar primero la dirección, luego la secuencia y luego la distancia, por etapas.</p> <p>Atender a los intereses y proporcionarles material que asegure la motivación.</p>

Ámbito relación con el medio natural y cultural

En este ámbito de aprendizaje, no existen dificultades específicas para el logro de los aprendizajes esperados. Las dificultades que se pueden presentar son secundarias a las necesidades de apoyo para mantenerse en una actividad, atender a una nueva instrucción, participar en un grupo de juego o de trabajo. Por tanto el apoyo con estrategias en los ámbitos de Formación Personal y Social y de Comunicación, favorece también el logro de los aprendizajes esperados en este ámbito.



Referencias bibliográficas

- BARRAGÁN, E: 2007. 1er Consenso latinoamericano sobre el trastorno por déficit de atención e hiperactividad. Grupo de expertos nacionales para el estudio del trastorno por déficit de atención e hiperactividad (GENPETDHA, A.C). México.
- CAMPION, J: 1987: "Los sistemas conjuntos: el psicólogo, la familia y la escuela". En: El niño en su contexto. La teoría de los sistemas familiares en psicología de la educación. Ed. Paidós.
- CONDEMARÍN, M.; GOROSTEGUI, M. y MILICIC, N., 2005: Déficit Atencional: Estrategias para el diagnóstico y la intervención psicoeducativa. Editorial Planeta Chilena, Stgo, Chile.
- MARCANO, G: Estrategias pedagógicas a considerar en el tratamiento de niños que presentan déficit de atención con hiperactividad a nivel de Educación Básica. Artículo disponible en: <http://www.iprm.upel.edu.ve/tratamiento%20%deficit%20de%20atencion%20com%20hiperactividad.html>.
- MINEDUC, 2004: Unidad de Currículum y Evaluación. Bases Curriculares de la Educación Parvularia.
- PUEYRREDÓN, M: El ADHD y las niñas. Documento traducido y adaptado por María Eugenia Pueyrredón de "Understanding girls with AD-HD" de Kathleen G. Nadeau. Material disponible en: <http://www.adhd.com.ar/publicaciones10.html>
- Ritalín en la sala de clases. Entrevista con la Neuróloga Infantil Amanda Céspedes. Disponible en: <http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/Vercontenido.aspx?ID=106430>