

UNIVERSIDAD SAN FRANCISCO DE QUITO

Colegio de Postgrados

Percepciones de adolescentes con déficit atencional con hiperactividad de doce a catorce años, de sus padres y de sus profesores acerca de sus capacidades académicas y sociales

María José Torres Larrea

Tesis de grado presentada como requisito para la obtención
del título de Magister en Educación

Quito, diciembre de 2009

Universidad San Francisco de Quito

Colegio de Postgrados

HOJA DE APROBACION DE TESIS

Percepciones de adolescentes con déficit atencional con hiperactividad de doce a catorce años, de sus padres y de sus profesores acerca de sus capacidades académicas y sociales

María José Torres Larrea

Nascira Ramia, Ed.D.
Directora de la Maestría en Educación y
Directora de Tesis

Ana Zambrano Tola, Master
Miembro del Comité de Tesis

Monserrat Creamer, Master
Miembro del Comité de Tesis

Carmen Fernandez-Salvador, Ph.D.
Decana del Colegio de Artes Liberales

Víctor Viteri Breedy, Ph.D.
Decano del Colegio de Postgrados

Quito, diciembre de 2009

© Derechos de autor
María José Torres Larrea
2009

Dedicatoria

Mi tesis la dedico con todo mi amor y cariño a ti Dios que me diste la oportunidad de vivir y de regalarme una familia maravillosa.

Con mucho cariño, principalmente a mis padres que me dieron la vida y han estado conmigo en todo momento. Gracias por todo papá y mamá por darme una carrera para mi futuro, por creer en mí y por ayudarme a cumplir mis objetivos como persona y estudiante. Gracias porque siempre han estado a mi lado apoyándome y brindándome todo su amor.

Los quiero con todo mi corazón, este trabajo es para ustedes, aquí está lo que me brindaron y solamente les devuelvo lo que ustedes me dieron en un principio.

A mis hermanas Mari y Pati gracias por estar conmigo y apoyarme siempre, las quiero mucho.

A Jorge, quien me brindó su apoyo incondicional, su cariño, su amor y su comprensión, a lo largo de mi carrera; sin su paciencia y motivación no habría logrado mis objetivos.

¡Gracias mi amor!

Agradecimientos

Deseo expresar mi más sincero agradecimiento a todas aquellas personas sin las cuales, este trabajo no habría sido posible:

Quiero agradecer muy especialmente a mi familia el apoyo prestado, no solo durante esta tesis, sino desde siempre. A mi padre y a mi madre por haberme guiado en el camino para mi futuro y por darme los recursos necesarios para hacer posible mis sueños. Gracias también por sus sabios consejos y por su amor incondicional.

Gracias a Jorge porque son cinco años de conocernos y en los cuales hemos compartido tantas cosas, hemos pasado tanto que ahora estas conmigo en este día tan importante para mi. Solo quiero darte las gracias por todo el apoyo y la comprensión que me has dado para continuar. Gracias por ayudarme a lograr mis objetivos y a seguir con mi camino; gracias por estar conmigo y recuerda que eres muy importante para mi.

Gracias a mi Directora de Tesis, Nascira Ramia, para mi es un honor haber realizado este trabajo bajo su dirección y le estaré siempre muy agradecida porque ha dedicado su valioso tiempo a ello. Gracias a mis profesores por su apoyo incondicional a lo largo de mi carrera, por sus enseñanzas y por guiarme en el camino de la docencia.

Gracias a mis compañeras Catalina, María Isabel y María José, porque siempre me han brindado su apoyo de manera desinteresada. Sin duda su ánimo para terminar este trabajo fue fundamental. Gracias también por su cariño y amistad.

Por último, quiero agradecer a los participantes del estudio de caso, ya que sin ellos habría sido imposible la realización de mi tesis.

Y no me puedo ir sin antes decirles, que sin ustedes a mi lado, no lo habría logrado. Les agradezco con toda mi alma el haber contribuido con un granito de arena para hacer mi sueño realidad.

Resumen

El Trastorno por Déficit Atencional con Hiperactividad (TDAH), es uno de los trastornos psiquiátricos de mayor prevalencia de inicio en la infancia y continuidad en la adolescencia. Este estudio de caso tuvo como finalidad describir y analizar las percepciones de cinco adolescentes con TDAH de 12 a 14 años en relación a sus capacidades académicas y sociales. Se examinó el desempeño académico en las aulas de clase, y el desempeño social en las relaciones con sus profesores, compañeros y amigos desde tres perspectivas: la de sus profesores, la de sus padres, y la de ellos mismo. De los cinco participantes, solamente un adolescente con TDAH fue percibido con capacidades académicas altas y con relaciones sociales aceptables. Mientras que cuatro adolescentes con TDAH fueron percibidos con capacidades académicas limitadas y predominaron las relaciones sociales aceptables.

Abstract

Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) is one of the most prevalent psychiatric disorders of childhood onset and continuity in adolescence. This case study aimed to describe and analyze the perceptions of five adolescents with ADHD between 12 and 14 years old in relation to their academic and social skills. Academic performance was examined in the classroom, and social performance in their relationships with their teachers, peers and friends from three perspectives: their teachers, their parents and themselves. Out of the five participants, only one teenager with ADHD was perceived with high academic abilities and acceptable social relations. While four adolescents with ADHD were perceived with limited academic skills and social relations prevailed acceptable.

Tabla de contenidos

Introducción	1
Planteamiento del Problema y Pregunta de Investigación	2
Revisión Literaria	4
Déficit Atencional con Hiperactividad en Adolescentes	4
Definición del Déficit Atencional con Hiperactividad	5
Diagnóstico del Déficit Atencional con Hiperactividad	5
Características del Déficit Atencional con Hiperactividad	6
Causas del Déficit Atencional con Hiperactividad	8
Consecuencias del Déficit Atencional con Hiperactividad	8
Tratamiento del Déficit Atencional con Hiperactividad	10
Tratamiento del Déficit Atencional con Hiperactividad con fármacos	10
Apreciaciones de Adolescentes con Déficit Atencional con Hiperactividad	12
Entorno familiar de adolescentes con déficit atencional con hiperactividad	13
Entorno escolar de adolescentes con déficit atencional con hiperactividad	15
Conclusiones	17
Metodología	21
Diseño	21
Sitio	21
Participantes	23
Descripción de los participantes	23
Estrategias de Muestreo	26
Estrategias de Recolección de Datos	26
Encuestas a adolescentes con déficit atencional con hiperactividad	26
Encuestas a padres de familia	27
Encuestas a profesores	27
Observaciones a adolescentes en el aula de clase	28
Observaciones a adolescentes en el recreo	28
Diario de campo	29
Rol de la Investigadora	29
Estrategias de Análisis de Datos	29
Limitaciones del problema	29
Análisis de Resultados	31
Percepciones de Adolescentes con Déficit Atencional con Hiperactividad	38
Capacidades Académicas Altas	39
Trabajos, tareas y actividades	40
Participación en clase	44
Capacidades Académicas Bajas	42
Trabajos, tareas y actividades	43
Participación en clase	44

Capacidades Sociales	46
Capacidades Sociales Buenas	47
Relación con sus profesores	47
Relación con sus compañeros	48
Relación con sus amigos	48
Capacidades Sociales Aceptables	49
Relación con sus profesores	49
Relación con sus compañeros	50
Relación con sus amigos	51
Capacidades Sociales Limitadas	51
Relación con sus profesores	52
Relación con sus compañeros	52
Percepciones de Padres de Familia	53
Capacidades Académicas Altas	54
Trabajos, tareas y actividades	54
Frustración	55
Capacidades Académicas Limitadas	55
Trabajos, tareas y actividades	56
Frustración	56
Capacidades Sociales Buenas	57
Relación con sus profesores	58
Relación con sus compañeros	58
Relación con sus amigos	59
Capacidades Sociales Limitadas	60
Relación con sus profesores	61
Relación con sus compañeros	62
Relación con sus amigos	63
Percepciones de Profesores	63
Capacidades Académicas Altas	64
Trabajos, tareas y actividades	65
Participación en clase	65
Calificaciones académicas	66
Capacidades Académicas Bajas	67
Trabajos, tareas y actividades	68
Participación en clase	70
Calificaciones académicas	71
Capacidades Sociales Aceptables	73
Relación con sus profesores	74
Relación con sus compañeros	75
Relación con sus amigos	76
Capacidades Sociales Limitadas	78
Relación con sus profesores	78
Relación con sus compañeros	80
Relación con sus amigos	81
Conclusiones y Recomendaciones	
Perspectiva General	84
Conclusión de las Percepciones de Adolescentes, Padres de Familia y Profesores por Participante	90

Recomendaciones	90
Estrategias de manejo para adolescentes con déficit atencional con hiperactividad en casa	91
Estrategias de manejo para adolescentes con déficit atencional con hiperactividad en el aula de clase	95
Referencias	101
Anexo A: Consentimiento Informado para el Escenario	104
Anexo B: Consentimiento Informado para Adolescentes	105
Anexo C: Consentimiento Informado para Padres de Familia	107
Anexo D: Consentimiento Informado para Profesores	109
Anexo E: Encuesta para Adolescentes con Déficit Atencional con Hiperactividad	111
Anexo F: Encuesta para Padres de Familia	112
Anexo G: Encuesta para Profesores	113
Anexo H: Ficha de Observación de Clase	114
Anexo I: Ficha de Observación de Recreo	115

Lista de figuras

Tabla 1. Percepciones Académicas de Adolescentes con Déficit Atencional con Hiperactividad	39
Tabla 2. Percepciones Sociales de Adolescentes con Déficit Atencional con Hiperactividad.....	47
Tabla 3. Percepciones Académicas de Padres de Familia de Adolescentes con Déficit Atencional con Hiperactividad.....	54
Tabla 4. Percepciones Sociales de Padres de Familia de Adolescentes con Déficit Atencional con Hiperactividad	57
Tabla 5. Percepciones Académicas de Profesores de Adolescentes con Déficit Atencional con Hiperactividad	64
Tabla 6. Percepciones Sociales de Profesores de Adolescentes con Déficit Atencional con Hiperactividad	73

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN, PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

Introducción

Vivimos una época en la cual el Trastorno por Déficit Atencional con Hiperactividad (TDAH) es uno de los trastornos psiquiátricos de mayor prevalencia de inicio en la infancia y continuidad en la adolescencia (Martínez, 2008). Cada vez existen más personas diagnosticadas con Déficit Atencional e Hiperactividad. Estudios llevados a cabo en Estados Unidos y en otros países, sobre todo en Nueva Zelanda y Alemania, indican que entre el 3 al 6 % de la población en edad escolar padece de TDAH. Esta estadística es una de las más aceptadas por el momento (Martínez, 2008). Se estima que el 4,1% son niños y adolescentes (American Psychiatric Association, 2000 en Stormont, 2008). Estos niños y adolescentes tienen dificultades para mantener la atención y concentrarse, son inquietos, no paran de moverse, hablan hasta cuando no es su turno, nunca encuentran tiempo para realizar sus trabajos y siempre los hacen en el último momento (Barkley, 1993).

Simplemente no pueden controlarse y a veces este comportamiento repercute en su rendimiento académico. La integración de estos estudiantes en las rutinas del colegio suele poner en evidencia este trastorno que en ocasiones crea problemas de adaptación social y de aprendizaje; y lo que hacen padres de familia y profesores para ayudar a que estos chicos superen el trastorno del Déficit Atencional e Hiperactividad es remitirlos a donde un psicólogo/a o psico-pedagogo/a en donde van a tener el tratamiento, la ayuda necesaria y las estrategias para manejar al estudiante en forma adecuada (Estrella, 2003).

El tratamiento realizado por un profesional es primordial para aquellos jóvenes que padecen el trastorno de Déficit Atencional con Hiperactividad, ya que este tiene como fin la curación o el alivio de la patología que se presente (Muñiz, 2007). También es

importante y significativo tomar en cuenta cómo se sienten y cómo se perciben los adolescentes que atraviesan por esta situación y cómo los perciben sus padres y sus maestros en cuanto a sus capacidades. Pues recordemos que la adolescencia en sí puede ser una etapa de desarrollo difícil en la cual algunos muchachos son impulsivos y rebeldes, no se identifican con nada, tienen resistencia a las normas familiares y sienten que nadie los comprende, por lo que se les dificulta vivir en armonía con sus familias (Cuevas, 2008).

Planteamiento del Problema y Pregunta de Investigación

El Déficit Atencional con Hiperactividad es más complicado en adolescentes, debido a que ellos pueden experimentar un profundo malestar porque les cuesta mucho hacer las cosas como los demás y pueden dar continuos disgustos a su familia. Pueden sentirse como una auténtica calamidad y aunque lo intentan no logran poner remedio a sus fracasos, reciben comentarios negativos por parte de la familia, los profesores y los compañeros. Es posible que en clase los tilden de maleducados (Barkley, 1993), y además tienen la cualidad de ignorar la autoridad sin poder controlar su impulsividad, y si los padres y profesores intentan corregirlos mediante castigos o chantajes sólo obtendrán resultados contraproducentes. Pues aunque el adolescente tenga el deseo de cambiar la imposibilidad de modificar su conducta tiene como consecuencia baja autoestima y frustración (Barkley, 1993).

Pese a esto, no se ha considerado como realmente se sienten y se perciben estos adolescentes; pues la mayoría de estudios relacionados al Déficit Atencional con Hiperactividad están enfocados simplemente a los efectos que este trae en su rendimiento académico, en sus familias o en diversas áreas (Muñiz, 2007). Por esto surge un problema de investigación nuevo que pretenderá analizar las percepciones de adolescentes con Déficit Atencional con Hiperactividad de doce a catorce años, de sus padres y de sus profesores acerca de sus capacidades académicas y sociales; respondiendo a una pregunta

específica de investigación ¿Cuáles son las percepciones de los padres, de los profesores y de los adolescentes de doce a catorce años con Déficit Atencional con Hiperactividad sobre su desempeño académico y social?. Mejor desarrollada después en la metodología. Este estudio es sumamente importante porque permite conocer como se aprecian y se sienten los adolescentes con Déficit Atencional con Hiperactividad respecto a sus capacidades académicas y sociales, al igual que sus padres y sus profesores. Además que servirá para ayudar a los adolescentes que padecen este trastorno a controlar mejor su comportamiento y a sobrellevar las dificultades asociadas a esta condición (Mitman y Lash, 1998), debido a que obtendrán herramientas que serán proporcionadas y aplicadas por los profesores y adolescentes con el objetivo de superar las dificultades que trae el trastorno. Más importante aún, a ser motivados por sus profesores y padres de familia para salir adelante y ser mejores cada día, ya que gracias a la información obtenida en este estudio de caso, los maestros tendrán acceso a conocer como trabajar de manera óptima con estudiantes con TDAH y a incentivarlos constantemente en las diferentes asignaturas. No olvidemos que los adolescentes más jóvenes con Déficit Atencional con Hiperactividad, usualmente son menos cooperativos para cuando se buscan formas de salir adelante (Asociación Malagueña de Adultos y Niños con Déficit de Atención con Hiperactividad, 2006). De igual manera beneficia a profesores el obtener herramientas de ayuda adecuadas para el desarrollo de adolescentes con TDAH, que permitirán ayudar a mejorar el síndrome y a ser mejores cada día en el aspecto académico y social.

CAPÍTULO II: REVISIÓN LITERARIA

Déficit Atencional con Hiperactividad en Adolescentes

El Trastorno por Déficit Atencional con Hiperactividad (TDAH) es un trastorno neurológico que se pone de manifiesto desde la infancia y que afecta a niños, adolescentes y adultos de todas las edades; del 3 al 7 % de la población de estudiantes que asiste a la escuela lo tiene con la posibilidad de que se manifieste tres veces más en hombres que en mujeres (American Psychiatric Association, 2000; Barkley, 2006 en Gureasko-Moore, DuPaul & White, 2007). Su elevado porcentaje y su tendencia a mantenerse en el tiempo lo convierten en un gran problema y ponen en evidencia la necesidad e importancia que tanto maestros como padres de familia y las personas que comparten cotidianamente la vida con estos niños/as y adolescentes estén familiarizados con el tema. Estos niños y adolescentes necesitan estímulos adecuados, actitudes claras y firmes, apoyo, cariño y sobre todo ser comprendidos en sus características individuales.

Sin embargo, a menudo la tarea se torna difícil debido a que estas personas pueden tener una variedad de problemas colaterales como rendimiento académico pobre, dificultades para tener buenas relaciones sociales, incremento de agresión y no cumplimiento de actividades y tareas (Barkley, 2006 en Gureasko-Moore, DuPaul & White, 2007). Por lo que comprender que les sucede y saber como comportarse con niños/as o adolescentes que presentan este síndrome es bastante complejo y esta dificultad confunde, estresa y pone de mal humor a los adultos cercanos. Inclusive muchas veces lleva a los adultos a ponerse en contra de los niños y adolescentes y a rechazarlos simplemente porque no encuentran la forma adecuada para manejar al chico/a. Por ello se presenta información amplia sobre el tema que incluye estrategias de manejo para adolescentes con Déficit Atencional con Hiperactividad y sugerencias

Definición del Déficit Atencional con Hiperactividad

El Déficit Atencional con Hiperactividad puede ser definido como un trastorno de base neurobiológica que se manifiesta por grados inapropiados de atención, hiperactividad e impulsividad con dificultad para prestar atención en el colegio, en la casa o al realizar distintas actividades (Armstrong, 1999; Barkley, 1993; Joselevich, 2003; Muñiz, 2007;

Pfiffner, 1996). Es decir que, las pautas de atención, impulsividad y/o actividad motora no se ajustan a la edad cronológica del niño o niña. Es importante mencionar que el Déficit de Atención con Hiperactividad no es un bloqueo o un problema emocional ni tampoco un problema específico de aprendizaje (Joselevich, 2003). Sin embargo el Déficit Atencional con Hiperactividad si es un trastorno de orden neurológico, que en la mayoría de casos puede conducir a los estudiantes al fracaso escolar (Joselevich, 2003).

Diagnóstico del Déficit Atencional con Hiperactividad

Si bien, el TDAH es un trastorno de orden neurológico, para poder diagnosticarlo se requiere fundamentalmente de una evaluación clínica. Esta, debe incluir una entrevista con los padres sobre el desarrollo y comportamiento del niño o niña, un análisis de su funcionamiento en el ámbito escolar y un examen directo del niño/ña (DSM-IV, 2001). Es esencial tomar en cuenta que para realizar un diagnóstico correcto del Déficit Atencional con Hiperactividad es más importante realizar una buena historia clínica acerca de la conducta del individuo que el examen directo del mismo y además tomar en cuenta que los estudios de laboratorio no hacen el diagnóstico. Las pruebas psicológicas complementan el mismo. Según el DSM-IV (2001) seis o más síntomas de inatención, hiperactividad e impulsividad, deben estar presentes antes de los siete años de edad. No obstante una regla práctica es que los síntomas del trastorno deben estar presentes en un grado moderado en al menos dos o tres situaciones diferentes (por ejemplo, la casa, el colegio y la consulta médica).

Asimismo se debe tener presente que la conducta de estos niños/as es muy dependiente del contexto por lo que puede existir discrepancias entre los padres y profesores (Ramos & González, 2007). Por lo tanto, es indispensable, investigar dificultades de aprendizaje y problemas relacionales que se manifiestan en el contexto escolar para asegurarse de que el diagnóstico sea el correcto y no cometer errores que podrían tener consecuencias graves a futuro.

Características del Déficit Atencional con Hiperactividad

Es importante mencionar que por lo general las características principales de los adolescentes con Déficit Atencional con Hiperactividad consisten en problemas de atención selectiva en las actividades más relevantes lideradas por la profesora o por el resto de estudiantes para poder empezar y participar de manera exitosa (Barkley, 1998). Problemas de atención sustancial ya que se les dificulta mantener la suficiente atención en un tema determinando para adquirir la idea principal o para completar sus tareas o trabajos (Barkley, 1998). La impulsividad que alude a los problemas que tienen al trabajar en una actividad e ignorar aquellas actividades de competición o el deseo por hacer algo más. Finalmente poseen altos niveles de actividad motriz y verbal (American Psychiatric Association, 2000; Barkley, 1998; Raymond, 2004; Zentall, 2006, citado en Stormont, 2007). Adicionalmente, según Joselevich (2003) es importante tener en cuenta que la adolescencia conforma naturalmente un período de novedades, de búsqueda de identidad, de transformaciones biológicas en donde el joven adquiere más independencia para manejar su vida, sus estudios, sus relaciones sociales, etc. Pese a esto, para un adolescente con TDAH este proceso madurativo se ve directamente afectado por su sintomatología ya sea leve o severa. Más de un 50% de ellos continuarán sufriendo efectos de este trastorno a lo largo de su vida, con variaciones complejas de sus signos (Joselevich, 2003). Por esto es esencial que tanto padres como hermanos, docentes y amigos tengan en cuenta que a estos

jóvenes se les dificulta el cumplimiento de reglas, el manejo de reacciones, el esperar su turno, el reconocer el efecto de su comportamiento sobre los demás, el prestar atención al otro y el manejar el tiempo de manera adecuada (Joselevich, 2003). Por lo que puede decirse que durante la adolescencia la problemática del TDAH se vuelve más compleja.

En relación al ámbito académico, el adolescente con TDAH se caracteriza por tener dificultades para mantener la atención en tareas o actividades lúdicas. A menudo parece no escuchar cuando se le habla directamente. Por lo general no sigue instrucciones y no finaliza tareas escolares. Tiene dificultades para organizar tareas y actividades. Le disgusta realizar tareas que requieren un esfuerzo mental sostenido como trabajos escolares. Se distrae fácilmente. Extravía objetos necesarios para tareas o actividades escolares (DSMV-IV, 2001). Esto tiene como resultado bajas calificaciones, desmotivación, frustración y muchas veces el fracaso escolar. Similares características presenta en cuanto al ámbito social, es rechazado por sus compañeros, por lo general nadie quiere trabajar con el o ella, habla en exceso, no respeta los turnos para hablar, suele actuar como si tuviera un motor, se inmiscuye en las actividades del resto, por lo que ocasiona que el grupo se agobie de este estudiante y cree un rechazo total dejándolo completamente solo.

Desafortunadamente maestros, padres de familia y la comunidad educativa en sí no están bien preparados para proporcionar el apoyo necesario a niños o adolescentes con TDAH, debido a que sus demandas y características son bastante complejas sobre todo porque interfieren con el aprendizaje y con la terminación de sus actividades en el aula de clase y en casa (Barkley, 1998 y Zentall, 2006 en Stormont, 2007). Pues la mayoría de adolescentes que poseen el trastorno TDAH tiene problemas de atención, hiperactividad e impulsividad (Barkley, 1993) y son pocas las personas que los saben manejar y que realmente pueden hacer algo por ayudar a este tipo de estudiantes.

Causas del Déficit Atencional con Hiperactividad

Es primordial dar a conocer las causas del TDAH con el fin de tratar de disminuir el porcentaje de niños/as y adolescentes con TDAH. Estudios actuales mencionan que la causa principal por la se produce este trastorno es genética, debido al efecto combinado de varios genes. Lo que significa que si un papá tiene TDAH, su hijo o hija tiene el 50% de posibilidad de ser diagnosticado con esta anomalía (Netnews, 2007). Sin embargo existen otras causas como los diferentes agentes que pueden dar lugar a lesiones cerebrales o anomalías en el desarrollo del cerebro tales como traumatismos, enfermedades, exposición fetal al tabaco, etc.; así como también la actividad disminuida en determinadas regiones cerebrales (Barkley, 1999). Por otro lado, los expertos en el tema descartan la posibilidad de que el TDAH se produzca por aditivos en la comida, exceso de televisión o destrezas pobres por parte de los padres de familia (Netnews, 2007). No obstante ciertos autores establecen que las causas a nivel funcional se producen debido a la falta de ejercicios y a una alimentación cargada de azúcares (Muñiz, 2007). La mas común es la desorganización que pudiera ocurrir de manera extrínseca y que por ende se refleja de manera intrínseca, como la desorganización en casa, falta de horarios establecidos. Si da lo mismo comer en el dormitorio que en el comedor, si no tiene formación de hábitos y disciplina, si su papá lo regaña, le grita y su mamá los consiente y permite que haga lo quiera (Muñiz, 2007). Esto quiere decir que si no existe un orden en el hogar, el niño o la niña presentará actitudes de déficit de atención.

Consecuencias del Déficit Atencional con Hiperactividad

A pesar de los tratamientos aplicados a adolescentes con TDAH siempre va a existir una consecuencia. En el caso del Déficit Atencional con Hiperactividad las consecuencias que existen en cuanto a las capacidades académicas de los adolescentes son preocupantes, pues las desviaciones de conductas pueden aparecer en distintas áreas y ser

frecuentes: se manifiestan olvidos, desorganización, postergar tareas, en particular aquellas que no les interesa o que le resultan difíciles por sus limitaciones, presentar bajos niveles de rendimiento por debajo de su capacidad potencial (Barkley, 1993). Ello conlleva a la pérdida de autoestima, en ocasiones a la deserción escolar, al frecuente bajo desempeño y a la percepción de que las habilidades propias y los logros son insuficientes (Barkley, 1993).

Igualmente las consecuencias en cuanto a las capacidades sociales hacen referencia a tener problemas para ser aceptados por el resto, es decir, dificultades en relaciones personales tanto con sus compañeros como con los adultos, limitaciones para tratar una meta propia o influir en su destino, menor capacidad para interpretar los mensajes sociales no verbales y sutiles de sus compañeros. También les puede resultar difícil terminar un juego o saber dónde encontrar sus pertenencias (Barkley, 1993) por lo que desencadena un gran conflicto en la vida de los adolescentes. Si no son tratados y manejados correctamente no tendrán éxito en la escuela solamente conseguirán frustrarse lo que les llevará al fracaso escolar.

Finalmente es importante tener una base fundamental para tratar a estos jóvenes, reconocer y mencionar sus logros de una manera concreta y sencilla con el objetivo que sean visibles para ellos mismos y para su familia y se sientan apoyados por la comunidad educativa. Igualmente es de vital importancia llevar un registro donde se expliquen las áreas, maneras y situaciones en las cuales el adolescente funciona satisfactoriamente (Ericsson & Stevens, 1998) para sí poder ayudarlos constante y permanentemente. Adicionalmente es importante tener presente que gracias a las percepciones se pueden apreciar las capacidades de los adolescentes con Déficit Atencional con Hiperactividad, lo cual es muy importante para ayudar a incentivar a los muchachos en su vida diaria a tener éxito y salir adelante sin mayores dificultades.

Tratamiento del Déficit Atencional con Hiperactividad

Si bien es cierto, que el Déficit Atencional con Hiperactividad no tiene cura (Barkley, 1998) el abordaje del tratamiento ayuda a superarlo, y por ende favorece a que el adolescente tenga una mejor adaptación académica, social, familiar y personal, y afronta los problemas con la intención de evitar que más adelante se compliquen.

Generalmente el tratamiento del Déficit Atencional con Hiperactividad se centra en el niño y se basa en un enfoque multi-modal, es decir, que los ofrecimientos del tratamiento varían según las dificultades que presente el individuo y cómo éstas afecten su vida cotidiana (CH.A.D.D., s.f.). Además involucra de manera frecuente a padres, profesores, médicos y profesionales de salud mental y comportamental (Barkley, 1998). Este tratamiento incluye cuatro aspectos que son la planificación educativa, el manejo médico, la modificación del comportamiento y la psicopedagogía (CH.A.D.D., s.f.). y se debe tener en cuenta que dentro de éste se trabajará el área conductual, la misma que se enfocará en fomentar las conductas positivas, el área cognitiva que ayudará a formar un pensamiento organizado en el cual el adolescente esté en la capacidad de prever los efectos de su comportamiento y pueda buscar alternativas que lo ayuden de manera positiva. También es imprescindible que se brinde apoyo a los padres de familia a través de cursos de formación referentes al Déficit Atencional con Hiperactividad, asesoramiento a profesores mediante cursos de capacitación en el tema y finalmente refuerzo escolar al adolescente, de tal modo que el trabajo en conjunto tenga como resultado acciones positivas para el paciente con TDAH.

Tratamiento del déficit atencional con hiperactividad con fármacos

Además del tratamiento psicopedagógico, el Déficit Atencional con Hiperactividad también cuenta con un tratamiento farmacológico, el cual básicamente involucra que el médico prescriba pastillas con el objetivo de promover la atención y disminuir la enorme

actividad motora en un corto plazo (Muñiz, 2007). No obstante, es importante recalcar que si se desea obtener resultados óptimos, el tratamiento con fármacos debe ser acompañado del tratamiento psicopedagógico que enfatiza un enfoque multi-modal en el contexto de su familia, escuela y comunidad (Barkley, 1993).

Por lo general, los fármacos más utilizados son los psicoestimulantes, específicamente el Metilfenidato como la Ritalina, la Concerta, el Focalin XR o el metadate CD, esto debido a que existen estudios comprobados que indican que dichas medicinas modifican las señales químicas del sistema nervioso central, por lo que sugieren que pueden ayudar a sujetos con TDAH porque eleva el nivel de dopamina y de norepineprina (Muñiz, 2007). Generalmente el Metilfenidato se encuentra disponible en píldoras, pero también existe un parche denominado Daytrana, el mismo que se coloca sobre la piel, para que el organismo absorba el remedio (Muñiz, 2007).

Adicionalmente, existen otros medicamentos que resultan factibles para el tratamiento del déficit atencional con hiperactividad como las anfetaminas, entre estos se encuentran el Adderall, el Dextrostat y el Dexedrine, puesto que éstos actúan de manera similar que los Metilfenidatos (Programa para el Éxito, 2003). Para que el tratamiento farmacológico del TDAH tenga éxito, es indispensable que los médicos trabajen en conjunto con el paciente para poder determinar el medicamento adecuado de acuerdo con los síntomas que la persona presente y teniendo en cuenta si tiene otro problema de salud.

Finalmente es fundamental que los medicamentos sean tomados únicamente bajo la supervisión de un psiquiatra o médico entendido en el tema del TDAH para evitar posibles consecuencias, puesto que la sobre dosis de fármacos puede causar graves problemas de salud como el aumento de la presión arterial y del ritmo cardíaco, así como también temblores y mareos incontrolables, entre otros, y esto ocurre especialmente si se toma los medicamentos por temporadas sumamente largas y en dosis elevadas (Programa para el

éxito, 2003). Por ello, es esencial que este tratamiento se lleve a cabo con la ayuda de un experto y además sin dejar de lado que también se debe hacer modificaciones en la casa y en la escuela y simultáneamente la intervención terapéutica del TDAH.

Apreciaciones de Adolescentes con Déficit Atencional con Hiperactividad

Para aquellos adolescentes que han sido diagnosticados con TDAH, la vida se vuelve complicada debido a que su proceso madurativo se ve directamente afectado por su sintomatología ya sea leve o severa (Joselevich, 2003). Lo que significa que si estos chicos se plantean expectativas no realistas, probablemente no puedan cumplirlas. Y si ellos acumularon metas u objetivos, también sufrirán fracasos en relación con dichos modelos ideales (Joselevich, 2003; Pfiffner, 1996).

Existen algunos testimonios de adolescentes con Déficit Atencional con Hiperactividad, mencionados por Joselevich (2003). En este caso hablaremos de un chico de trece años de edad que sufre de este trastorno y que reconoce que el colegio es un castigo y que hay que buscar algo que a uno le interese mucho y lo distraiga y compense los problemas que ocasiona el TDAH (Joselevich, 2003). Sugiere que hay que buscar y encontrar elementos compensatorios, por ejemplo la calculadora ya que muchas veces es difícil aprenderse las tablas de memoria. También es fundamental tener en cuenta que aquellos estudiantes todo lo que hagan les cuesta más esfuerzo que al resto del grupo, es importante reconocer que se tiene TDAH para que no afecte a la autoestima general (Joselevich, 2003). Los chicos que padecen de TDAH sienten que no son aceptados socialmente, sus compañeros los rechazan y se burlan lo que hace que aquellos chicos se sientan inseguros y tengan baja autoestima, es importante recordar que las personas que son diagnosticadas con Déficit Atencional con Hiperactividad tienen dificultad en sus destrezas sociales, por esto es muy difícil que hagan amigos y la mayoría de veces no se sienten motivados para ir al colegio.

Por esta razón es fundamental que tanto el colegio como los padres de familia trabajen de manera conjunta manejando el mismo idioma y estrategias adecuadas para así poder ayudar, apoyar y motivar al estudiante, pero sobre todo tratar de hacerle sentir mejor y hacer todo lo que sea posible para facilitar su inserción vital exitosa.

Entorno familiar del adolescente con déficit atencional con hiperactividad

Puede ser difícil criar a niños/as o adolescentes que poseen el Trastorno con Déficit Atencional e Hiperactividad, ya que ellos pueden tener dificultad para comprender instrucciones y para seguir reglas (Barkley, 1993). Aquellos niños o adolescentes que están en un estado constante de actividad pueden representar un reto para los adultos. Inclusive los padres suelen tener que cambiar su vida un poco para ayudar a su hijo/a y dedicarle el tiempo que sea necesario. Por esto es esencial que los padres tengan conocimiento de que el comportamiento positivo del adolescente con TDAH se determinará junto con las formas en que éstos lo reconozcan y fomenten (Programa para el Éxito, 2003).

De igual manera, la familia que tiene un hijo/a que haya sido diagnosticado con Trastorno de Déficit Atencional con Hiperactividad debe brindar al adolescente todo su apoyo, ya que ésta cumple con dos funciones esenciales en la vida de las personas: una directa a nivel psicosocial, porque es la encargada de transmitir valores universales y favorecer su identidad cultural y nacional (Muñiz, 2007). La familia es el pilar en la vida del ser humano, favorece u obstruye el desarrollo de la personalidad de los hijos. Además es en donde surgen los primeros traumas y complejos, o el inicio de una vida llena de éxitos (Muñiz, 2007).

Sin embargo no sólo se caracteriza por sus dos funciones; también puede existir un carácter disfuncional, como en el caso de familias desunidas, con límites muy rígidos, por contar con padres autoritarios o bien, con límites poco claros o difusos (Muñiz, 2007). Por esto es importante tener presente que como padres de familia resulta benéfico tomar

conciencia de los resultados de la actitud para con los hijos/as y las consecuencias que dejan a nivel afectivo, académico y social.

Razón por la cual la familia del niño/a o del adolescente con TDAH debe partir del supuesto básico de que son aliados de la educación de su hijo (Joselevich, 2003), si bien es cierto que pueden estar sobrecargados por los esfuerzos que deben hacer para afrontar la situación, los costosos tratamientos que no necesariamente dan buenos resultados, las presiones de otros padres, el sentimiento de culpa o frustración frente a los problemas que presenta su hijo y, frecuentemente la falta de información adecuada y pertinente (Joselevich, 2003). Los padres son quienes deben poner mucho empeño para sacar adelante a su hijo/a y para esto deben estar entrenados en cómo afrontar este problema para poder manejar al chico/a de manera óptima. Durante el entrenamiento parental, el profesional tiene como objetivo explicar muchos comportamientos aparentemente contradictorios, proporciona una descripción detallada de los fundamentos neurobiológicos del TDAH y los comportamientos sintomáticos (Joselevich, 2003). Para usar una metáfora simple, los padres aprenden que el hijo/a no se asemeja a un auto descontrolado que tiene un motor demasiado poderoso y está dirigido con malicia, sino que más bien tiene frenos menos potentes de lo necesario (Joselevich, 2003), es decir, requiere de un poco de control y orientación.

Los padres que han sido correctamente informados sobre el Trastorno con Déficit Atencional con Hiperactividad son los principales representantes de los niños, y deberán evitar cualquier tipo de maltrato por parte de un sistema educativo que aún no está bien preparado para enfrentar las necesidades de un niño con problemas de atención, hiperactividad e impulsividad (Robuck, 2007). Por esta razón cada vez que inicia un nuevo año escolar los padres que tienen un niño/a con Déficit Atencional con Hiperactividad sienten ansiedad, preocupación y hasta temor.

Una de las mayores preocupaciones para los padres es saber si el maestro del adolescente está informado sobre el tema (cómo aprende mejor el chico, que dificultades tiene y que necesita en el aula para tener éxito) para que esto suceda es imprescindible que los padres se pongan en la situación de educar al profesor de su hijo/a sobre el tema (Robuck, 2007).

Finalmente es necesario mencionar que si se consideran los aspectos mencionados anteriormente se tendrá la capacidad de mediar y saber qué estrategias utilizar para el mejor desarrollo de los adolescentes con TDAH, no sólo en casa sino de manera integral trabajando con el colegio y los profesionales.

Entorno escolar del adolescente con déficit atencional con hiperactividad

El colegio es el sistema que comparte funciones sociales con la familia, con el fin de preparar al educando para enfrentarse a la vida; por lo tanto, tiene que ser integrador y, sobre todo, respetuoso con las diferencias pero, al mismo tiempo, brindar óptimos niveles de formación integral (Muñiz, 2007). El colegio va más allá del espacio en el que se juega o se aprende; brinda la posibilidad de desarrollar las habilidades de cada estudiante, de destacar las capacidades, destrezas y talentos de cada adolescente. Enseña la alegría de crecer, hacer y aprender en la vida cotidiana (Armstrong, 1999). La interacción, los recursos didácticos, el personal y el tiempo para lograr los objetivos educativos componen el principal medio para transmitir las habilidades sociales y culturales que favorecen el pensar, el actuar y el sentir.

Por otra parte, el colegio no debe ser motivo de angustia, miedo o preocupación; el educando debe sentirla segura, querida, respetada, ya que es el lugar donde pasan más tiempo y tienen la oportunidad de socializar, convivir y desarrollar su propio potencial y personalidad, es decir, el colegio viene a ser su segundo hogar y es en él en donde los profesionales que pertenecen y actúan en diferentes subsistemas tales como la escuela, el

ciclo escolar, el grupo, los padres de familia y el entorno social de todos y cada uno de sus estudiantes (Muñiz, 2007), tienen la responsabilidad de potenciar el desarrollo del chico mediante el aprendizaje de diversos contenidos; es orientador, transmisor de valores, formador de hábitos y principios, mediador en el desarrollo de las capacidades y competencias que le servirán para enfrentarse a la vida (Barkley, 1993). Por esta relación tan estrecha con el estudiante, el colegio es quien en la mayoría de casos detecta el Trastorno con Déficit Atencional con Hiperactividad.

No obstante para que el desempeño académico y social del adolescente con TDAH tenga éxito tanto en el colegio como en el hogar, es indispensable realizar un trabajo multidisciplinario, en donde uno de los pilares es, el profesor, quien brindará apoyo al estudiante, al padre de familia y al especialista, con quienes mantendrá una comunicación estrecha y viceversa (Programa para el éxito, 2003). El modo de funcionamiento de la familia y el colegio es de máxima importancia para la calidad de vida de los chicos con TDAH, puesto que sus síntomas son variables y de aparición situacional, por lo cual merecen una comprensión específica de parte del entorno (Joselevich, 2003).

Se sabe que la familia y los establecimientos educativos son el marco de referencia inmediato para los estudiantes. Por un lado el colegio desempeña un importante papel en sus vidas como reguladora del aprendizaje. Por el otro, la vida familiar y la calidad de las relaciones personales son, desde el nacimiento y a lo largo de toda la vida, constituyentes de la subjetividad (Joselevich, 2003).

Dado que ésta se construye en relación con los otros, familia y escuela cumplen un rol decisivo en el momento de diseñar formas de vida, de alcanzar éxitos o tolerar fracasos. Los docentes necesitan, un adecuado asesoramiento para ejercer una tarea tan compleja, como es la de guiar y educar a un adolescente con TDAH y para que tenga éxito los padres encomiendan muchas de las responsabilidades diarias del tratamiento a las

autoridades del colegio y junto con el especialista deben defender al alumno ganando la cooperación de directivos y maestros, haciendo que la comunidad educativa forme parte del equipo del tratamiento (Programa para el éxito, 2003) con el fin de que el adolescente pueda salir adelante y sin necesidad de causar problemas.

Por lo general se obtiene la colaboración del personal docente, porque los maestros están dispuestos a enfrentar las dificultades ocasionadas por el TDAH. Sin embargo a veces, puede existir resistencia de algún profesor para ayudar en el caso, no siempre son comprensivos, ni están abiertos a tener un diálogo para discutir las necesidades del chico (Programa para el éxito, 2003), simplemente no les interesa porque representa más trabajo para ellos.

Con este tipo de objeción los padres deben intentar educar a los profesores de su hijo/a sobre el trastorno, compartiendo el conocimiento que han adquirido y haciéndole entender que esto beneficia tanto al estudiante como al docente (Programa para el éxito, 2003), ya que a partir de ello se elaborará un plan de trabajo, junto con el especialista, el educador y los padres de familia, para asesorar al mismo en el aula de clase.

Guiando el tema bajo esta concepción de trabajar en equipo, no sólo se dará una mano a los profesores y padres, sino también al adolescente. Tengamos presente que familia y colegio son lugares privilegiados donde se aprende a aprender (Joselevich, 2003).

Conclusiones

Después de haber analizado a profundidad el Déficit Atencional con Hiperactividad, queda claro que no tiene cura, pero que a pesar de ello se puede brindar intervención o tratamiento a los pacientes con el fin de promover la atención, de disminuir la actividad motora y de mejorar en el aspecto académico, social y familiar (Armstrong, 1999).

El Déficit Atencional con Hiperactividad es un problema de gran preocupación tanto para maestros como para padres de familia y para médicos, debido a que existe un

porcentaje elevado que lo posee y cada vez aumenta el número de pacientes diagnosticados (American Psychiatric Association, 2000). Por ello se debe tener en cuenta la eficacia de las intervenciones para niños en edad escolar con el trastorno, a fin de evitar mayores dificultades a futuro y tratar de optimizar la vida de estas personas.

De igual manera, se sabe que el diagnóstico es un primer paso fundamental para un tratamiento eficaz, si bien la medicación funciona mejor cuando se usa en conjunto con otro tipo de intervenciones como la psicoterapia, la educación de los padres, o la formación profesional. También se sabe que para muchos niños pueden existir barreras para tener acceso a los mejores tratamientos, debido a la falta de recursos económicos y a la falta de instrucción en el tema.

Si bien en el Ecuador no existen estadísticas específicas sobre el Déficit Atencional con Hiperactividad, se conoce sobre la existencia de varios casos de estudiantes que padecen el trastorno pero que desafortunadamente por falta de conocimiento sobre el tema por parte de profesores y padres de familia, y en ocasiones por falta de recursos económicos no logran acceder a un tratamiento adecuado que permitiría la superación de los síntomas. Por ello, es imprescindible que tanto maestros como padres de familia tengan acceso a este tipo de información que evitaría a los pacientes con Déficit Atencional con Hiperactividad tengan problemas más graves a futuro, y sobre todo el difundir los aspectos más importantes respecto al tema.

Adicionalmente, se debe creer firmemente que el hecho de que una persona presente algún tipo de discapacidad, en este caso el Trastorno con Déficit Atencional con Hiperactividad no significa que sea incapaz de tener éxito en su vida, por el contrario si tiene la oportunidad de acceder a un tratamiento adecuado logrará superar los síntomas y será una persona que aprenderá a convivir con el síndrome, en cambio si el sujeto no tuvo la suerte de poder acceder a un tratamiento seguramente le costará adaptarse a la vida

escolar, teniendo como resultado la frustración y en ocasiones el fracaso escolar.

Del mismo modo, sería muy interesante considerar tener escuelas integradoras en el Ecuador como un modelo educativo, que tenga como fin la incorporación escolar de niños con necesidades educativas especiales a escuelas regulares, recordemos que la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos* propone que independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales o lingüísticas, las escuelas, o colegios reciban a todos los niños para que aprendan juntos (Serrano & Ramos, 2004). Por lo tanto, la labor docente debe estar enfocada a compensar los problemas de aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales y adaptar curricularmente el material didáctico y los recursos utilizados en el aula. Aunque se sabe que la integración es un proceso complicado del cual no todos pueden formar parte, es indispensable tener en mente que cada niño o adolescente es un caso particular que requiere atención y que el contexto familiar y social influyen notablemente de manera permanente. Por ello es de vital importancia concienciar y educar a la sociedad acerca del Trastorno con Déficit Atencional con Hiperactividad para que en lugar de ser objeto de burla sean personas ejemplares y con éxito tanto en el ámbito personal como en el ámbito escolar.

Por último, es imprescindible mencionar que si bien se conoce mucho sobre el tema de Déficit Atencional con Hiperactividad existe información escasa sobre cómo se sienten los adolescentes que padecen el trastorno y cómo los perciben sus padres y profesores en relación a su desempeño académico y social, por ello es indispensable recordar que toda la literatura investigada y analizada sobre el TDAH, tiene como fin ayudar a responder a la pregunta de investigación ¿Cuáles son las percepciones de los padres, de los profesores y de los adolescentes con TDAH sobre su desempeño académico y social?

Aquella pregunta será de gran aporte para resolver el objetivo de este estudio de caso, es decir, conocer sobre las percepciones de adolescentes con TDAH, de padres de

familia y de profesores con respecto a las capacidades académicas y sociales, y de esta manera contribuir a tener información válida y substancial sobre el tema.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

Diseño

Para esta investigación, se propuso un diseño cualitativo, interactivo. Se hizo un estudio de caso, que pretendió enfocarse en las características de un individuo o fenómeno (Mills, 2003). Este diseño se utilizó con el objetivo de responder a una pregunta en particular ¿cómo se sienten los adolescentes con Déficit Atencional con Hiperactividad de 12 a 14 años acerca de su desempeño académico y social?, y, a dos sub preguntas ¿cómo perciben los profesores a sus estudiantes adolescentes con Déficit Atencional con Hiperactividad en su desempeño académico y social? y ¿cómo perciben el desempeño académico y social los padres de adolescentes con Déficit Atencional con Hiperactividad?. Por lo que específicamente este estudio se centró en adolescentes que padecen el Trastorno con Déficit Atencional con Hiperactividad, con el propósito de conocer las percepciones que tienen tanto ellos como sus padres y sus profesores de sus capacidades académicas y sociales.

Sitio

El escenario de este estudio de caso fue una institución educativa privada que fue fundada hace dieciséis años y que cuenta con un campus estudiantil de 45.000 metros cuadrados. Se encuentra localizada en el valle de Tumbaco y acoge a 700 estudiantes de pre-escolar, pre-primaria, primaria y secundaria (Aguirre, 2007). Su propósito en la sociedad es educar a niños, jóvenes y adolescentes para la vida; está dirigida a personas de un nivel social medio alto. Brinda a sus estudiantes diferentes actividades como aprender el idioma del futuro que es el Mandarín, así como también inglés como segunda lengua, arte, música entre otras.

No obstante para la aplicación del estudio de caso el escenario se enfocó específicamente en cinco aulas del establecimiento educativo, un paralelo de octavo de

básica, dos paralelos de noveno de básica y dos paralelos de cuarto curso. Dichas aulas son bastante acogedoras ya que fueron construidas en madera, son bastante soleadas pues el clima del valle de Tumbaco por lo general es cálido, tienen iluminación suficiente para realizar cualquier tipo de actividad. Dentro de ellas se vive un ambiente de alegría y respeto puesto que los chicos son muy colaboradores y valoran todo esfuerzo realizado. Son aulas amplias, es decir, cuentan con el espacio suficiente para poder sentar a los estudiantes en semi-círculo con el objetivo de que el profesor tenga la oportunidad de interactuar con todos sus estudiantes; las aulas también tienen lockers en donde los chicos guardan todos sus materiales de trabajo.

Por esta razón es importante mencionar que el haber trabajado en estas aulas fue una experiencia muy rica no sólo porque son muy bien ambientadas y cuentan con todo lo necesario para un aprendizaje óptimo sino porque dentro de ellas existieron relaciones de amistad muy estrechas en donde se demostraba lo que en verdad significa trabajar en equipo.

La investigadora tuvo acceso a este lugar porque desempeñaba la labor de profesora de inglés de primero, segundo, tercero y cuarto curso lo que le permitió estar en contacto permanente con adolescentes de doce, trece y catorce años de edad. Sin embargo, cabe mencionar que, se envió al Director del colegio una carta de consentimiento informado para el desarrollo del estudio de caso (ver anexo A), el mismo que sugirió que para realizar esta investigación de manera óptima, se trabajara conjuntamente con el Departamento de Orientación de Bienestar Estudiantil del colegio (DOBE), que es un área que forma parte de William Shakespeare School y que está conformada por cuatro psicólogas educativas, cada una para las diferentes secciones de la institución.

El DOBE mantiene un archivo de los estudiantes del colegio que han sido diagnosticados con diferentes problemas de aprendizaje o que presentan dificultades de

otro tipo; por lo que tiene como función ayudar y orientar a aquellos estudiantes.

Adicionalmente, el Departamento de Orientación y Bienestar Estudiantil realiza una ardua tarea con estudiantes que tienen familias disfuncionales, problemas conductuales y con chicos que se encuentran inmersos en problemas de drogadicción o alcoholismo.

Gracias a la información que el DOBE brindó a la investigadora sobre los casos que existían de adolescentes con Déficit Atencional con Hiperactividad en el colegio, se seleccionaron los participantes apropiados para la ejecución del estudio de caso y se procedió a trabajar en la recolección de datos a fin de determinar resultados.

Participantes

Se contó con quince participantes para este estudio de caso, cinco adolescentes con TDAH; uno de doce años; dos de trece años y uno de catorce años de edad, y uno de quince años. Adicionalmente participaron por cada estudiante un profesor de aula; también participaron los padres de familia de los adolescentes, solamente papá o mamá.

El criterio de selección de los participantes adolescentes con TDAH, fue llevado a cabo mediante la ayuda y la orientación del Departamento de Bienestar Estudiantil del Colegio (DOBE), quienes ya tienen el diagnóstico de los estudiantes que presentan algún trastorno o problema de aprendizaje. Igualmente los profesores fueron seleccionados de acuerdo al tiempo que compartieron con el estudiante y de acuerdo al número de horas clase que tenían a la semana con los participantes.

Es importante indicar que se envió a cada uno de los participantes del estudio de caso (adolescentes, profesores y padres de familia) una carta de consentimiento informado para obtener el permiso de participación en esta investigación (ver anexos B, C, D).

A continuación se describirá en detalle a cada uno de los participantes. El primer participante fue un estudiante de octavo año de educación básica, era un niño de doce años de edad recién cumplidos y que ha asistido a William Shakespeare School desde que tuvo

cuatro años de edad, fue diagnosticado con Déficit Atencional con Hiperactividad por la psicopedagoga de la escuela a la edad de seis años. Fue llevado a terapia de ayuda y tanto sus profesores como sus padres aplicaban distintas estrategias para apoyarlo en diversas áreas que presentaba dificultades. Durante la etapa escolar de escuela primaria el niño presentaba frecuentemente bajo rendimiento académico y disciplinario especialmente en las áreas de inglés y matemáticas. Al llegar a octavo año el chico continuó presentando dificultades y lamentablemente la mayoría de profesores lo tenían etiquetado, se caracterizaba por no finalizar las actividades la mayoría de veces, no entregaba deberes, no prestaba atención en clase y reiteradamente era llamado la atención por sus maestros. El estudiante era de un hogar con dinámica familiar disfuncional, sus padres eran separados lo que también trajo consecuencias en él. Finalmente su nivel socio-económico es bastante alto.

La segunda participante que formó parte del estudio de caso fue una estudiante de noveno año de educación básica que tenía trece años de edad, al momento del estudio fue estudiante de William Shakespeare School desde los cuatro años de edad. Fue diagnosticada con Déficit Atencional con Hiperactividad a la edad de cinco años por la psicóloga del colegio debido a que presentaba características típicas de este trastorno, bajo esta sospecha fue enviada a realizarse un diagnóstico y en efecto resultó positivo. Proviene de un hogar muy bien formado, su padre y madre la apoyan constantemente en todo lo que ella realiza. Presentaba dificultades académicas y disciplinarias en las diferentes asignaturas, sus maestros se quejaban constantemente sobre su actitud. Se puede decir que su nivel socio-económico es medio alto, lamentablemente tiene pocos amigos pues la mayoría del grupo la rechaza debido a su comportamiento.

El tercer participante fue otro estudiante de noveno de básica, de trece años de edad que se integró al colegio desde hace un año atrás, es decir, ingresó a octavo de básica. Fue

diagnosticado con Déficit Atencional con Hiperactividad a la edad de seis años, cuando sus profesoras de primaria notaron que era un niño bastante inquieto y que además no podía mantener la atención que un niño debe tener durante esos años de edad. Afortunadamente cuenta con todo el apoyo de sus padres y gracias al seguimiento que ha tenido no presentó mayores dificultades solamente era un tanto inquieto, sus profesores lo admiran y tratan de ayudarlo cada día utilizando distintas estrategias viables para su aprendizaje.

El cuarto participante fue un estudiante de décimo de básica de catorce años de edad, fue diagnosticado con TDAH a la edad de siete años, pero fue tratado a tiempo. Ha sido estudiante del colegio desde preescolar. Pertenece a una familia de un nivel socio-económico medio alto y la dinámica familiar de su hogar es muy estable. En cuanto a su rendimiento académico fue sumamente bajo en la mayoría de materias, especialmente en Matemáticas e Inglés. Su comportamiento disciplinario trajo problemas, puesto que era bastante inquieto y se distraía con mucha facilidad, lo que ocasionaba que sus maestros lo llamen la atención permanentemente y como resultado tenía bajo aprovechamiento en disciplina.

El quinto participante fue un estudiante de cuarto curso de quince años de edad. Se integró al colegio desde cuarto año de básica. Fue diagnosticado en su colegio anterior con Déficit Atencional con Hiperactividad. Proviene de un hogar donde su familia es disfuncional, es decir, es una familia donde los conflictos aumentan a medida que las comunicaciones desaparecen por completo (Torres, 2009). Generalmente, se caracterizan por no respetar a los miembros como individuos únicos, los padres son inconsistentes. No son buenos modelos a seguir. Se pierde la comunicación y la honestidad. La negación y el engaño son partes esenciales de este tipo de familias. Los problemas se mantienen escondidos. Se incentiva a los miembros de la familia a mostrar una buena cara al mundo (Torres, 2009).

Como consecuencia de haber formado parte de una familia disfuncional se le complicaron los estudios, ya que presentó dificultades constantes en las asignaturas de Matemáticas, Física, Química e Inglés, tanto que perdió tercer curso. Proviene de un hogar de un nivel socio-económico medio alto.

Adicionalmente participaron cinco maestros, tres del área de español de las asignaturas de Ciencias Naturales, Matemáticas, Lenguaje y Comunicación y dos del área de Inglés de las asignaturas de Reading y Social Studies; los maestros de español trabajan allí desde hace siete años, mientras que los maestros de inglés desde hace tres y cuatro años atrás es por eso que fueron seleccionados y trabajan directamente con adolescentes.

Finalmente formaron parte del estudio de caso los padres de familia respectivos de los adolescentes con Déficit Atencional con Hiperactividad. Tres participantes fueron representados por su mamá y dos participantes fueron representados por su papá. En total colaboraron un total de cinco padres de familia, en ningún caso participaron ambos padres debido a que no tuvieron tiempo por su trabajo o tenían actividades distintas que no les permitían colaborar con el estudio de caso.

Estrategias de Muestreo

De una población de 700 estudiantes que tiene el sitio donde se llevó a cabo el estudio de caso, se escogió una muestra de cinco participantes empleando la estrategia de muestreo por conveniencia (Mills, 2003), ya que específicamente se requirió de adolescentes de 12 a 14 años de edad que fueron previamente diagnosticados con Déficit Atencional con Hiperactividad.

Estrategias de Recolección de Datos

Encuestas a adolescentes

Originalmente se planteó aplicar entrevistas profundas dirigidas exclusivamente a adolescentes con Déficit Atencional con Hiperactividad, las cuales iban a ser llevadas a

cabo con el objetivo de obtener información que no era posible conseguir a través de la observación (Mills, 2003), pero debido a la falta de tiempo del investigador y de los participantes para realizar la entrevista, se procedió a aplicar encuestas que tenían las mismas preguntas y el mismo propósito de la entrevista. Las encuestas fueron abiertas y abordaron el tema sobre cómo los adolescentes se percibían en relación a sus capacidades académicas y sociales y sobre cuáles eran sus sentimientos ante diferentes situaciones que se propiciaron en el aula en relación al ámbito académico y social. Estas encuestas fueron aplicadas y resueltas de manera escrita y estudiadas para el análisis de datos. La duración en promedio fue de media hora por encuesta (ver anexo E).

Encuestas a padres de familia

Originalmente se planteó aplicar entrevistas profundas a los padres del adolescente con TDAH, las mismas que iban a ser llevadas a cabo, a fin de obtener información que no era posible conseguir a través de la observación (Mills, 2003). Sin embargo debido a la falta de tiempo del investigador y de los participantes para concretar las entrevistas, se procedió a aplicar encuestas, las cuales tuvieron el mismo propósito y las mismas preguntas que las entrevistas. Tuvo diez preguntas abiertas y abordaban el tema de cómo los padres de familia percibían y apreciaban a sus hijos/a que padecían TDAH respecto a sus capacidades académicas y sociales. Estas encuestas fueron aplicadas y resueltas de manera escrita, y estudiadas para el análisis de datos. La duración promedio de las encuestas fue de veinte minutos por encuesta (ver anexo F).

Encuestas a profesores

Originalmente se planteó aplicar entrevistas profundas a profesores, con el fin de obtener información que no era posible conseguir a través de la observación (Mills, 2003). No obstante, debido a la cantidad de trabajo de los profesores y por ende la falta de tiempo, se procedió a aplicar encuestas con el mismo propósito de las entrevistas. Tuvo nueve

preguntas abiertas y abordaban el tema sobre como los profesores de distintas asignaturas apreciaban a sus estudiantes que padecían TDAH respecto a sus capacidades académicas y sociales. Estas encuestas fueron aplicadas y resueltas de manera escrita, y estudiadas para el análisis de datos. La duración promedio fue de media hora por encuesta (ver anexo G).

Observaciones a adolescentes dentro del aula de clase

Las observaciones durante clases, fueron realizadas a los cinco participantes adolescentes con TDAH durante una hora de clase diaria (45 minutos), por dos meses y por parte de un observador externo, gracias a que se pudo constatar el desarrollo de sus capacidades académicas y sociales durante una hora clase. Para esto se utilizó una ficha de observación, que sirvió para tener un récord de cómo se sintieron los adolescentes con TDAH en el aula de clase. En esta se anotó la descripción del escenario, como trabajó el estudiante, como se relacionaba con sus compañeros y maestros, entre otros aspectos (ver anexo H). Con la información recopilada, se narró en la tesis lo ocurrido con cada uno de los participantes, y debido a los resultados obtenidos, la investigadora consideró necesario implementar la teoría de la autoeficacia de Albert Bandura.

Observaciones a adolescentes durante el recreo

Las observaciones durante el recreo, fueron realizadas a los cinco participantes adolescentes con TDAH durante el segundo recreo que duró media hora, por dos meses y por parte de un observador externo. La observación fue llevada a cabo por parte de un observador externo, gracias a ello, se pudo constatar el desarrollo de sus capacidades sociales durante el recreo. Para esto se utilizó una ficha de observación que sirvió para tener un récord de cómo se sintieron los adolescentes en el recreo (ver anexo I). En esta se anotó la descripción del escenario, las actividades, juegos que efectuó, la relación que mantuvo con sus compañeros y amigos, entre otros aspectos. Con la información recopilada, se narró en la tesis lo ocurrido con los participantes, y debido a los resultados

obtenidos, la investigadora consideró necesario implementar la teoría de la autoeficacia de Albert Bandura.

Diario de campo

El diario de campo fue de gran utilidad, ya que sirvió para que el observador reflexione sobre todas las experiencias, pensamientos, etc. que tuvo durante el estudio de caso, específicamente sobre las percepciones de los adolescentes con TDAH, sus profesores y padres de familia. Se utilizó un cuaderno con fechas, que fue destinado exclusivamente para escribir las reflexiones del observador y una vez que se obtuvo la información, se procedió a narrar en la tesis.

Rol de la Investigadora

Debido a las estrategias de recolección de datos seleccionadas, el rol que desempeñó el investigador en este estudio fue el de encuestador primario, ya que aplicó algunas encuestas a los participantes del estudio de caso. Igualmente fue un observador externo, puesto que observó a los cinco adolescentes, sin embargo fue externo porque no participó en el estudio de caso, únicamente observó desde fuera. Adicionalmente reflexionó sobre las experiencias vividas durante el estudio de caso. El tiempo que duró este estudio fue de un año lectivo, es decir, de diez meses.

Estrategias de Análisis de Datos

El análisis de datos del estudio de caso, fue inductivo, debido a que fue realizado por categorías de datos desde tres perspectivas: la de los adolescentes, la de los padres de familia y finalmente la de los profesores. Posteriormente se llevó a cabo un análisis profundo de las percepciones que tuvo cada uno de ellos.

Limitaciones del Problema

La investigación propuesta no procuró hacer generalizaciones, ya que fue un estudio de caso que específicamente se enfocó en un aspecto, que fue el de conocer cuáles

eran las percepciones de adolescentes con Trastorno de Déficit Atencional con Hiperactividad, de sus padres y de sus profesores acerca de sus capacidades académicas y sociales, es decir, no se refirió en lo absoluto a evaluar a adolescentes con TDAH así como tampoco tuvo que ver con los efectos del TDAH en el rendimiento académico o disciplinario. Las características éticas y éticas que tuvo este estudio de caso, se conocerán y utilizarán en el momento que se tenga los datos que inicialmente se separaron en tres perspectivas.

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE RESULTADOS

Después de haber llevado a cabo el estudio de caso, que pretendió enfocarse en las características de un individuo o fenómeno (Mills, 2003); el mismo que fue diseñado con el objetivo de responder a una pregunta en particular ¿cómo se sienten los adolescentes con Déficit Atencional con Hiperactividad de 12 a 14 años acerca de su desempeño académico y social?, y, a dos sub preguntas ¿cómo perciben los profesores a sus estudiantes adolescentes con Déficit Atencional con Hiperactividad en su desempeño académico y social? y ¿cómo perciben el desempeño académico y social los padres de adolescentes con Déficit Atencional con Hiperactividad?.

La investigadora obtuvo como resultados diversas percepciones desde tres perspectivas: la de los adolescentes con TDAH, la de sus padres de familia, y la de sus profesores. Cada uno de ellos contribuyó con información que fue recopilada mediante encuestas, observaciones de clase, observaciones de recreo y un diario de campo, el cual ayudó a reflexionar sobre las diferentes situaciones que se propiciaron a lo largo del estudio de caso. Así, después de analizar a profundidad toda la información, se obtuvieron los resultados que serán explicados a continuación.

Percepciones de Adolescentes con Déficit Atencional con Hiperactividad

La auto percepción de los adolescentes con Trastorno con Déficit Atencional con Hiperactividad (TDAH) en relación a sus capacidades académicas, fue que de cinco adolescentes con TDAH que formaron parte de la investigación, únicamente dos se auto percibieron con capacidades académicas altas, es decir el 40% de los participantes; mientras que tres de cinco participantes con TDAH, es decir el 60% se auto percibieron con capacidades académicas bajas. Lo que significó que el 60% de los participantes apreciaron que son limitados en sus capacidades académicas, debido a que no hay una orientación adecuada por parte de sus profesores y padres de familia. Simplemente han

sido tratados como el resto de estudiantes, y no se han cubierto sus necesidades e intereses. Además mantienen una autoeficacia sumamente pobre, lo que quiere decir que tienen baja confianza en relación a la capacidad que tienen para hacer las actividades encomendadas, o que tienen que realizar por obligación.

De igual manera, los adolescentes con TDAH, auto percibieron en relación a sus capacidades sociales que, solamente uno de los cinco participantes mantuvo buenas relaciones sociales con sus profesores, es decir el 20% de los participantes; mientras que dos de cinco adolescentes apreciaron que mantuvieron buenas relaciones con sus compañeros de aula, es decir el 40% de los participantes. Finalmente, tres de cinco adolescentes con TDAH, auto percibieron que tuvieron buenas relaciones sociales con sus amigos y amigas, es decir el 60% de los implicados en el estudio de caso.

En el caso del estudiante que consideró que mantuvo relaciones sociales buenas con sus profesores, es evidente que se debió a que existió apoyo por parte de ellos en el ámbito académico, por ende en el ámbito social. Los profesores cumplieron la misión de involucrarlo en la clase, proporcionando herramientas de apoyo y adecuadas para su problema, que más tarde contribuyeron para que el alumno sienta confianza y seguridad con ellos. Logrando que el alumno perciba que la relación alumno-profesor fue positiva, gracias al apoyo brindado a lo largo del año escolar.

Del mismo modo, los dos estudiantes con TDAH que percibieron que tuvieron buenas relaciones con sus compañeros, fue porque sintieron apoyo permanente y constante del grupo, sintieron que formaron parte de las actividades de integración, y que eran importantes para sus compañeros en todo momento; aunque en varias ocasiones la investigadora constató lo contrario. Igualmente, tres de los cinco adolescentes que auto percibieron que tuvieron buena relación con su grupo de amigas y amigos, fue porque consideraron que compartieron con ellos en todo momento, que eran aceptados y apoyados

por sus amigos en momentos difíciles, y que los hacían sentir parte de su grupo tomándolos en cuenta para las diversas actividades escolares y sociales, por tanto la relación desde su punto de vista fue buena.

Por otro lado, la investigadora obtuvo como parte de los resultados dentro de las capacidades sociales, que tres de cinco participantes tuvieron una relación aceptable con sus profesores, es decir el 60% de los adolescentes con TDAH; entendiendo como aceptable que la relación osciló entre moderada y buena. Mientras que dos de cinco adolescentes, ósea el 40% percibieron que tuvieron una relación aceptable con sus compañeros. Igualmente, dos de cinco participantes apreciaron que tuvieron una relación aceptable con sus amigos, es decir el 40% de los adolescentes.

Esto se debió, a que existieron ocasiones en que los adolescentes que mantuvieron una relación aceptable con sus profesores, sentían que ellos no los trataban de manera adecuada. En cambio en otras veces sentían apoyo y comprensión por parte de su maestro. En el caso de los estudiantes que percibieron que tuvieron relaciones sociales aceptables con sus compañeros, fue debido a que en ocasiones sentían que fueron objetos de burla de sus compañeros y eran utilizados para hacer actividades impuestas por ellos; mientras que en otros momentos sentían que formaban parte del grupo de compañeros, gracias al apoyo y a los consejos brindados.

Asimismo, el 40% de los adolescentes que consideró que tuvo relaciones aceptables con sus amigos, se debió a que en ocasiones no fueron involucrados en actividades sociales llevadas a cabo afuera del colegio. Además se burlaron de ellos dejándolos en ridículo. Sin embargo existieron momentos en que sus amigos brindaron el apoyo necesario, para superar sus dificultades, sobre todo en el ámbito escolar.

Finalmente, una de las cinco adolescentes con TDAH percibió que mantuvo relaciones sociales limitadas o malas, tanto con sus compañeros, como con sus profesores,

es decir, únicamente el 20% de los participantes. Esto se debió a que la alumna mantuvo una actitud negativa durante el desarrollo de las diversas clases, y sus maestros optaron por no tomarla en cuenta, y en momento en que rebasó los límites de las reglas de clase, fue expulsada del aula, lo que tuvo como consecuencia la mala relación entre alumno-profesor, perjudicando su ámbito social, y al mismo tiempo escolar. En el caso de sus compañeros, no existió ningún tipo de interacción, por lo que la alumna apreció, que en general fue ignorada por sus compañeros. Adicionalmente, es indispensable expresar, que ningún participante con TDAH mantuvo relaciones sociales malas con sus amigos, lógicamente desde su perspectiva.

Desafortunadamente, es triste conocer que existen adolescentes que sienten desconfianza en sí mismos, porque ello propicia que pongan el mínimo esfuerzo en las actividades que realizan; mientras que aquellos que sienten confianza en sí mismos, dan lo mejor de ellos porque tienen la convicción de que pueden obtener logros positivos en su vida cotidiana.

Percepciones de los Padres de Familia

Después de que la investigadora analizó los resultados de los padres de familia, obtuvo que de los cinco padres participantes, solamente uno percibió a su hijo con capacidades académicas altas, es decir el 20% de los participantes; mientras que cuatro padres de familia, percibieron que sus hijos tuvieron capacidades académicas limitadas, ósea el 80% de los adolescentes con TDAH.

En el caso del padre de familia que percibió que su hijo tuvo capacidades académicas altas, se debió a que existió total apoyo de casa, es decir, utilizaron permanentemente estrategias adecuadas para el manejo del estudiante, con el fin de ayudarlo en su vida escolar, y evitar que se frustre y se desmotive. En cambio, en relación a los cuatros padres de familia que percibieron a sus hijos con capacidades académicas

bajas, se evidenció que no existió apoyo a sus hijos en ningún momento, más bien se dedicaron a reprocharles lo sucedido, más no a ayudarlos a superar sus dificultades.

Por otro lado, en lo que se refiere a las percepciones de los padres de familia de los adolescentes con TDAH, en relación a las capacidades sociales, los resultados arrojaron que los padres de familia de dos de cinco participantes, percibieron que sus hijos mantuvieron relaciones sociales buenas o satisfactorias con sus profesores, ósea el 40% de los participantes. En cambio, los cinco padres de familia coincidieron en que ninguno de los participantes con TDAH mantuvo buenas relaciones con sus compañeros. Además, tres de cinco padres de familia apreciaron que sus hijos tuvieron buenas relaciones sociales con sus amigos, es decir, el 60% de los participantes.

Los padres de familia percibieron que sus hijos tuvieron relaciones sociales buenas con sus profesores, gracias al apoyo brindado por sus maestros, tanto en el ámbito académico como en el ámbito social. Mientras que aquellos que apreciaron que sus hijos tuvieron buenas relaciones con sus amigos, fue porque han podido evidenciar que los involucraron en actividades dentro y fuera del colegio, y que existió constante comunicación con sus hijos.

Por último, los padres de familia de los adolescentes con TDAH, percibieron que dos de cinco participantes tuvieron relaciones sociales limitadas con sus profesores, ósea el 40%. Mientras que el 100% de los participantes tuvo relaciones sociales limitadas con sus compañeros, y el 40% tuvo relaciones sociales limitadas con sus amigos.

Lamentablemente, es inconcebible encontrar que existen padres de familia que consideran que sus hijos son incapaces de lograr lo que se proponen en su vida académica o social; ya que lo único que logran con ello es contribuir a la inseguridad de los estudiantes, teniendo como resultado que sean personas frustradas, desmotivadas, con baja autoestima y sobre todo dependientes de sus padres para toda la vida. En último caso, ya

que tienen esa percepción de sus hijos, deberían buscar la manera de apoyarlos y hacerlos sentir que son seres humanos valiosos en la vida.

Percepciones de los Profesores

La percepción de los profesores, en relación a las capacidades académicas de los adolescentes con TDAH, fue que solamente uno de los cinco participantes tuvo capacidades académicas altas, es decir el 20% de los adolescentes; mientras que cuatro de los cinco participantes fueron apreciados con capacidades académicas bajas, es decir el 80% de los estudiantes con TDAH.

El estudiante que fue apreciado con capacidades académicas altas, fue gracias a que los maestros evidenciaron que estuvo involucrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, colaboró en clase emitiendo opiniones y aportando con ideas, mantuvieron actitudes positivas frente a dificultades que aparecieron, se esforzó durante la elaboración de tareas, trabajos y actividades; y en general se interesó por ser mejor cada día. Es importante recalcar que los profesores no emplearon estrategias diferenciadas con este alumno; por lo que seguramente los llevó a percibirlo de esa forma fue que se esforzó mucho en el día a día, logrando resultados positivos. En cambio, con respecto a los cuatro adolescentes que fueron percibidos por sus profesores con capacidades académicas limitadas, se debió a que realmente demostraron que sus destrezas fueron bastante pobres, no se esforzaban, estaban desmotivados, jamás se involucraron en el desarrollo de clase, en general mostraron desinterés por el colegio. Sin embargo, tampoco existió ningún apoyo, ni herramientas por parte de los profesores, para que haya un cambio radical por parte de estos chicos. Los profesores únicamente se preocuparon por dictar conocimientos, pero no estaban comprometidos con su labor de docente y todo lo que ello implica.

Del mismo modo, en relación a las capacidades sociales de los adolescentes con TDAH, los profesores percibieron que dos de cinco estudiantes tuvieron relaciones

sociales aceptables con sus maestros, ósea el 40% de los participantes; mientras que tres de cinco participantes tuvieron relaciones sociales aceptables con sus compañeros, es decir, el 60% y el 80% de los participantes tuvo relaciones aceptables con sus amigos, es decir, cuatro de cinco participantes.

Adicionalmente, los profesores apreciaron que cuatro de cinco participantes con TDAH, tuvieron relaciones sociales limitadas con sus profesores, es decir el 80%; mientras que el 60% de los participantes fue percibido por sus profesores con relaciones sociales limitadas con sus compañeros; y el 20% de los participantes, fue apreciado con relaciones sociales limitadas con sus amigos.

Al respecto, es indispensable manifestar que el estudiante que fue percibido con capacidades académicas altas por sus profesores, fue gracias al desempeño que mantuvo durante el desarrollo de case, si bien hubieron ocasiones en las que no terminó sus trabajos, la mayoría de veces mantuvo una actitud positiva, colaborando con su profesor. En cambio, aquellos estudiantes que fueron percibidos por sus maestros con capacidades académicas bajas, fue debido a que no se interesaron por sus actividades académicas en lo absoluto; pero tampoco existió interés por parte de los profesores para ayudarlos a superar el trastorno, no emplearon estrategias adecuadas, ni tampoco brindaron apoyo constante a los alumnos, en general mantuvieron bajas expectativas de los adolescentes, lo cual fue sumamente negativo; recordemos que los profesores deben mantener altas expectativas de su grupo de alumnos, de ese modo recibirán lo que sus maestros esperan.

De igual manera, en cuanto al ámbito social, las apreciaciones de los profesores sobre los estudiantes que mantuvieron relaciones sociales aceptables con ellos, fue debido a que en ocasiones los adolescentes presentaron actitudes negativas en clase, mientras que otras veces, pusieron su mejor esfuerzo demostrando que fueron capaces de mantener una relación aceptable, es decir entre buena y limitada.

Mientras que aquellos participantes que mantuvieron relaciones sociales aceptables con sus compañeros, según la perspectiva de sus profesores, se debió a que pudieron observar que existieron ocasiones en las que los adolescente no fueron integrados en trabajos en grupo. De la misma manera, los adolescentes con TDAH que tuvieron una relación aceptable con sus amigos, fue porque no eran integrados al grupo en su totalidad, en ocasiones los dejaban de lado.

Finalmente, los profesores apreciaron que cuatro estudiantes tuvieron capacidades sociales limitadas en la relación con los maestros, debido a la falta de interés demostrado en el ámbito académico. Mientras que tres participantes tuvieron relaciones sociales limitadas con sus compañeros, debido a que jamás los involucraron en actividades grupales, y el maestro debía rogar para que sean aceptados en un grupo. Finalmente una de las participantes fue apreciada con relaciones sociales limitadas con sus amigos, debido a que mantuvo una actitud difícil con el grupo, y no fue apoyada en las dificultades que se presentaron.

Para evitar este tipo de percepciones, es necesario que los profesores se involucren en la tarea de educar, preocupándose por cada uno de sus estudiantes, empleando estrategias adecuadas, y haciendo lo que esté a su alcance para lograr que sus alumnos sean personas de éxitos en un futuro, más no que sean individuos desinteresados por la vida y sin convicciones. A continuación, se explican los resultados en detalle de cada una de las perspectivas.

Adolescentes

Una vez aplicadas las encuestas a los cinco adolescentes con TDAH, surgieron dos subcategorías que fueron esenciales para conocer como se percibieron los participantes en relación a sus capacidades académicas y sociales. Dentro de las capacidades académicas se descubrió que dos de cinco adolescentes con TDAH se apreciaron con capacidades

académicas altas; mientras que tres de cinco adolescentes con TDAH apreciaron que capacidades académicas son bajas.

Tabla 1.

Percepciones Académicas de Adolescentes con TDAH

Categorías	Altas	Bajas	Limitadas
Trabajos, Tareas, Actividades	2	3	0
Participación en Clase	2	3	0

Torres, 2009

Capacidades Académicas Altas

Se constató que únicamente Álvaro y Karina , es decir, dos de cinco adolescentes con TDAH se percibieron con capacidades académicas altas. Álvaro manifestó “cuando hago las cosas me gusta hacerlas bien, no sólo por las notas, sino porque yo se que soy muy capaz de hacer lo que sea cuando me propongo”; mientras que Karina mencionó “soy capaz de hacer lo que me propongo, y casi siempre los consigo”. Adicionalmente ambos participantes mencionaron que no les gusta recibir calificaciones bajas porque ellos saben que pueden ser mejores y que se esfuerzan al máximo para obtener mejores resultados en cada asignatura. Al respecto, la investigadora observó que en efecto los estudiantes que se consideraron con capacidades académicas altas se esforzaron durante la clase, participaron, y aunque a veces se equivocaban continuaron tratando de ser mejores cada vez. Además se descubrió que los dos estudiantes con capacidades altas eran hermanos, lo cual fue muy curioso, pues ambos fueron diagnosticados con Déficit Atencional con Hiperactividad desde edades tempranas, sin embargo ello no ha sido una limitación para que puedan ser

mejores en su vida diaria, y ello es el resultado de que se consideren que tienen capacidades académicas altas.

Trabajos, tareas y actividades

En lo referente a trabajos, tareas y actividades desarrolladas en el aula de clase, tanto Álvaro como Karina expresaron que no les gusta dejar los trabajos sin terminar, no solamente por obtener una buena nota, sino por saber que lo hicieron bien y sentirse satisfechos. Sin embargo, la investigadora pudo evidenciar que existieron ocasiones en las que los dos participantes entregaron sus tareas incompletas o no hicieron la tarea asignada a lo largo de la clase, porque se encontraban distraídos o desconcentrados y no les alcanzó el tiempo para finalizar lo encomendado por el maestro. Igualmente, evidenció que en la mayoría de los dos adolescentes con TDAH clases se esforzaban por hacer bien las cosas, y estaban muy motivados. Pese a esto, es importante recordar que padecen el trastorno del TDAH, y que por tanto les cuesta más trabajo que al resto del grupo, y no se debe olvidar que pueden cometer errores como cualquier otro estudiante.

Por otro lado, ambos participantes dieron su opinión al respecto de las tareas, actividades y trabajos realizados en clase; Álvaro dijo “me parece que son entretenidas, te ayudan a pensar un poco más, pero personalmente son pocas las que te van a servir de algo en la vida”. Mientras Karina afirmó “siento que son una buena iniciativa para practicar más los temas aprendidos y reforzarlos con actividades entretenidas”. Del mismo modo, manifestaron que cada vez que sus profesores entregaban un trabajo o una tarea con baja calificación, se sentían frustrados y desmotivados. Álvaro enunció “me molesta porque si me importan mis notas, pero se que tengo mala nota por algo en lo que no me esforcé al máximo”; mientras que Karina dijo “mal porque se que no estoy dando todo mi esfuerzo o a veces me da ganas de superar esa nota y empiezo a esforzarme más”. Ante esto, gracias al diario y a las fichas de observación de la investigadora, se pudo reflexionar que los dos

participantes se molestaron mucho al momento de recibir bajas calificaciones en la clase, argumentando que no entendían el motivo de ello, si hicieron su mejor esfuerzo; lo que tuvo como resultado que tomaran una actitud agresiva de reclamo hacia los maestros.

Por último, Karina manifestó, que si bien considera que tiene capacidades académicas altas, la materia de matemáticas es bastante compleja para ella, por lo que tal vez sería bueno que el colegio aplique un sistema de evaluación diferenciada en la materia respectiva.

Ante los resultados obtenidos, sería bueno que los profesores de Álvaro y Karina aprovechen que se perciben con capacidades académicas altas, para explotar su potencial al máximo y motivarlos constantemente dándoles apoyo en clase y guiándolos para que sean mejores personas.

Participación en clase

En cuanto a su participación en clase, tanto Álvaro como Karina se apreciaron con capacidades académicas altas, por ello expresaron que su participación en clase es pobre, porque sus compañeros los molestan cuando se equivocan. Además sus profesores los hacían quedar mal cuando no conocían la respuesta a sus preguntas. Por ejemplo, la investigadora constató que en clase de matemáticas Karina fue llamada al pizarrón a resolver una ecuación con dos incógnitas, y no pudo hacerlo, ante esto sus compañeros afirmaron “que fácil porque no puedes si las ecuaciones son lo más fácil del mundo”, la participante no dijo nada al respecto, mientras que el maestro manifestó “allí está por distraída, no sabes donde estás parada en la clase”; lo que generalmente hacía que la estudiante se sienta insegura en la clase y desinteresada en la misma. Adicionalmente, la investigadora evidenció que la participación de clase de estos alumnos, fue sumamente limitada, ya que aunque se consideran capaces no lo hacen por temor a ser objeto de burla de sus compañeros.

Finalmente es importante mencionar, que un estudiante con alta autoeficacia, que hace referencia a la confianza que una persona tiene en sí misma para hacer las cosas. Se compromete más con las actividades que se le encomiendan y muestra un mayor involucramiento y persistencia, a pesar de las dificultades que se puedan encontrar (Bandura, 1977). En este caso, la investigadora descubrió que dos adolescentes se autopercebieron con capacidades académicas altas, debido a que mantuvieron un alta confianza en su persona; y que a pesar de algunas adversidades como la falta de participación en clase por miedo a ser objetos de burla, y la entrega de tareas incompletas ocasionales, se sienten capaces de hacer un buen trabajo en su vida académica.

Capacidades Académicas Bajas

Se evidenció, que Saulo, Juan Diego y Camila, es decir, tres de los cinco adolescentes con TDAH, percibieron que tienen capacidades académicas bajas, expresando que se sienten mal porque hacen su mejor esfuerzo y no logran realizar un trabajo que los haga sentir satisfechos. Así, Juan Diego dijo “me siento mal ya que pensé que me esforcé mucho y siempre me dan una calificación baja”; Camila mencionó “me siento mal porque mis papás hacen lo posible por mantenerme en un colegio bueno, pero a veces no es mi culpa porque no entiendo nada”, y Saulo comentó “me siento mal porque no entiendo como hacer las cosas”. La investigadora observó que los tres participantes que se perciben de esa forma, durante la clase se esforzaban e intentaban dar lo mejor de ellos para sentirse contentos, sin embargo no fue suficiente ya que no realizaban bien los trabajos, se distraían con mucha frecuencia y les costó mucho trabajo seguir instrucciones de los profesores, lo que tuvo como resultado que se sientan incapaces de hacer algo bien; y sus maestros, en lugar de apoyarlos solamente contribuyeron a que se sientan más inútiles, recriminando todo lo que hacían mal delante del resto de la clase. Así, la investigadora consideró importante mencionar que estos resultados aluden exactamente a lo que se conoce con el

nombre de desamparo aprendido, el mismo que es un problema de tipo emocional que enfrentan las personas después de haber fallado uno o dos intentos en el pasado (Hunziker, 2003), lo que hace creer al individuo que es incapaz de mejorar sus habilidades para no fallar una próxima vez. En el caso de los adolescentes con TDAH la investigadora evidenció su esfuerzo, sin embargo se sintieron incapaces de lograr cumplir con sus expectativas y las del resto porque seguramente han existido ocasiones previas en las que han fallado una y otra vez. Por ello, es sería indispensable que los estudiantes reciban la ayuda necesaria a tiempo, ya que este tipo de problemas puede empeorar en la edad adulta y la persona pensará que es incapaz de controlar su entorno y esta falta de control le impedirá alcanzar otras metas en diferentes contextos (Hunziker, 2003).

Trabajos, tareas y actividades

En cuanto a las tareas, trabajos y actividades del aula de clase, los tres participantes que se perciben con capacidades académicas bajas, mencionaron en general que son muy difíciles y largos, y que por ello se les complica mucho el obtener buenas calificaciones. Por ejemplo, la investigadora durante las observaciones de clase constató que los estudiantes se esforzaban, pero que enseguida perdían el interés en realizar la tarea asignada por el profesor, ya que no entendían como hacerla o se aburrían y optaban por realizar otras actividades como dibujar, mirar por la ventana, molestar en la clase; en lugar de acudir al profesor en busca de su ayuda, ya que casi nunca existía el apoyo por parte del profesor hacia los estudiantes con TDAH, la mayoría de veces los ignoraban.

De igual manera, Saulo manifestó “me siento mal porque se que estoy decepcionando a mis papás y no estoy dando todo de mi, pero no puedo porque no se como hacer”, Camila comentó “no me gustan las clases porque son muy estrictas y difíciles para mi y no puedo hacer nada”. La investigadora observó que entregan trabajos incompletos, con mala organización, carecen de contenido, no cumplen con los requisitos de los

profesores. Además se sienten frustrados porque cuando se realizan trabajos en grupo, los alumnos con TDAH, no son aceptados en ningún grupo, debido a que sus compañeros dicen que solamente van a molestar y no van a hacer nada del trabajo y no que eso no es justo para ellos. Ante esto se observó que los profesores que trabajan con aprendizaje cooperativo impusieron los grupos de trabajo en varias ocasiones, causando malestar en el grupo.

Finalmente, se llegó a la reflexión de que los profesores deben utilizar estrategias adecuadas con aquellos alumnos que padecen el trastorno del TDAH, y brindar todas las facilidades del caso para que tengan éxito en su vida escolar, recordemos que el colegio es el segundo hogar de los estudiantes, y por tanto se debe hacer lo imposible para que se sientan felices y seguros.

Participación en clase

Camila, Saulo, Juan Diego comentaron que nunca emiten opiniones en clase, no hacen preguntas, ni aportan con ideas; porque la mayoría de veces no entienden el tema y sienten temor de que sus compañeros se burlen, o de que sus profesores se molesten con ellos por preguntar algo que ya había sido explicado con anterioridad. La investigadora, evidenció en varias clases de los estudiantes con TDAH, que nunca participan en clase, y que los profesores tampoco hacen ningún esfuerzo para involucrarlos en la clase. Sin embargo, cuando están distraídos haciendo otra actividad que no es parte de la clase, los maestros, llaman la atención a los alumnos muy duramente haciéndolos quedar en ridículo delante de sus compañeros. En lugar de ello, los profesores deberían cumplir su labor de educadores guiando a este tipo de personas hacia el éxito, y más no hacía el fracaso.

Si bien, los estudiantes con TDAH tratan de esforzarse, no es suficiente; ya que es evidente que sus destrezas académicas son muy bajas, y están conscientes de ello; por lo que los profesores deberían trabajar aplicando estrategias adecuadas en clase, creando un

ambiente seguro de clase, apoyando constantemente durante el desarrollo de la clase, con el fin de sacarlos adelante y evitar un posible fracaso escolar, que más tarde podría empeorar la vida de estos alumnos.

En relación a la baja percepción que tienen los adolescentes con TDAH, sobre sus capacidades académicas, la investigadora consideró necesario mencionar que la teoría de la auto eficacia de Albert Bandura, definida como "las creencias en la propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones requeridas para manejar las situaciones futuras" (Bandura, 1997, p. 2), es decir, que las personas crean y desarrollan sus propias autopercepciones acerca de su capacidad; y las mismas vienen a ser los medios por los cuales siguen sus objetivos, y controlan lo que ellos pueden hacer, y a su vez su propio ambiente donde se desenvuelven (Bandura, 1997). En este sentido, los participantes del estudio de caso, autopercebieron que sus capacidades académicas fueron bajas, por ende ello lo aplicaron en su vida escolar diaria tal como lo mencionó Bandura, sus autopercepciones se convirtieron en el pilar fundamental de su vida, para lograr alcanzar sus metas, lo que quiere decir que como los adolescentes se apreciaron de mala manera, sus fines en la vida escolar y cotidiana fueron igual de pobres que sus capacidades académicas y que sus actitudes.

Adicionalmente, dentro de la teoría de la auto eficacia, los individuos, tienen un sistema interno propio que les capacita para tener control sobre sus pensamientos, sentimientos, motivaciones y conductas (Bandura, 1977). Este sistema, provee a la persona de un mecanismo de referencia que es la base sobre la cual los seres humanos perciben, regulan y evalúan su conducta. De acuerdo con Bandura (1977), la forma en que la gente interpreta los resultados de sus acciones proporciona información acerca de ello, y altera, sus ambientes, así como a sus creencias personales, que a su vez proporcionan información acerca de, y alteran, su desempeño posterior (Bandura, 1977). En el caso de los adolescentes con TDAH, que autopercebieron sus capacidades académicas como bajas, se

evidenció que la manera de pensar que tuvieron alteró su ambiente escolar, ya que mantuvieron una actitud negativa durante el desarrollo de clase, lo que más tarde afectó su desempeño social con los profesores, compañeros e inclusive en algunos casos con sus amigos.

Además, como se dijo anteriormente, la auto eficacia se refiere a la confianza que posee una persona de que tiene la capacidad para hacer las actividades que trata de hacer. Los juicios que el individuo hace sobre su autoeficacia son específicos de las tareas y las situaciones en que se involucran (Bandura, 1977), y las personas las utilizan para referirse a algún tipo de meta o tarea a lograr. En este sentido, se define a la autoeficacia relacionada a la elaboración de las tareas propias de la escuela como "los juicios personales acerca de las capacidades para organizar y conductas que sirvan para obtener tipos determinados de desempeño escolar" (Zimmerman, 1995, p. 203). De tal modo, que la autoeficacia para el colegio, es un concepto muy concreto que se refiere a la estimación que el estudiante hace respecto a sus capacidades para realizar las actividades propias de la escuela. En este sentido, la investigadora descubrió que tres adolescentes consideraron que su autoeficacia para el colegio era mala, por ende se sintieron desmotivados y frustrados, pues esta afecta la elección de las actividades, el esfuerzo que se requiere para realizarlas, y la persistencia del individuo para su ejecución (Bandura, 1986). Lo que significa, que de acuerdo con esto un estudiante que tiene dudas acerca de sus capacidades de aprendizaje, posee una baja autoeficacia y probablemente evitará participar en las actividades que le sean asignadas, como se evidenció con los adolescentes con TDAH.

Capacidades Sociales

En lo que se refiere al ámbito social, luego de haber analizado las encuestas de los cinco participantes con TDAH, surgieron tres sub-categorías: relaciones sociales buenas, relaciones sociales aceptables, y relaciones sociales malas; las mismas que fueron

discernidas desde tres aspectos: la relación con sus profesores, la relación con sus compañeros de clase, y la relación con sus amigos, y que posteriormente ayudarán a conocer las percepciones que tienen los adolescentes con TDAH de sí mismos en cuanto a sus capacidades sociales.

Tabla 2.

Percepciones Sociales de Adolescentes con TDAH

Categorías	Buenas	Aceptables	Limitadas
Profesores	1	3	1
Compañeros	2	2	1
Amigos	3	2	0

Torres, 2009

Capacidades Sociales Buenas

Dentro de las capacidades sociales buenas, en la relación con sus profesores, solamente Álvaro percibió que mantuvo relaciones sociales buenas con sus profesores; del igual manera, se descubrió que Juan Diego y Karina tuvieron buenas relaciones sociales con sus compañeros; y finalmente Juan Diego, Álvaro y Karina tuvieron relaciones sociales buenas con sus amigos.

Relación con su profesores

Como se mencionó anteriormente, solamente Álvaro percibió que mantuvo buena relación con sus profesores, ya que manifestó “yo no tengo problemas con mis profesores, con la mayoría puedo tener una relación más abierta, me apoyan y ayudan en clase cuando necesito”. La investigadora observó que el estudiante se relacionó bien con sus profesores

durante el desarrollo de clase, ya que fue apoyado constantemente, motivado mediante diversas actividades, y en general el profesor mostró interés en el alumno, algo que se repetía permanentemente en las observaciones de clase; logrando que el adolescente se sienta en un ambiente seguro. Ante esto, la investigadora reflexiona en su diario que la situación es sumamente curiosa, debido a que el participante del que se habla, fue el mismo que percibió que tiene capacidades académicas altas, por ende, podría ser que la relación con sus profesores es buena, dado que el alumno es percibido como capaz e inteligente, y no se convierte en un elemento negativo en el aula de clase.

Relación con sus compañeros

Del mismo modo, se evidenció que dos de los cinco adolescentes con TDAH, percibieron que tuvieron buenas relaciones con sus compañeros, Karina mencionó “estoy en una clase muy unida donde todos se llevan con todos y si soy aceptada en el grupo, conozco muy bien a todos ya que estoy en el colegio nueve años”; mientras que Juan Diego manifestó “si soy aceptado por mis compañeros porque me llevo bien y siempre me ayudan en lo que no puedo”. Al respecto, la investigadora observó que los compañeros de clase los aceptaban en su mayoría, pero que igual los ponían sobre nombres, en el caso del un participante era llamado dogala, mientras que la otra participante era conocida como nutria; inclusive existieron varias ocasiones en las que se burlaban de ellos cuando hacían algún comentario fuera del lugar. Adicionalmente la investigadora comenta que más que tener buena relación con sus compañeros, como los participantes lo perciben, se reduce a tener a alguien a quien puedan molestar, y con quien divertirse muchas veces dejándolos en ridículo.

Relación con sus amigos

En cuanto a las relaciones con sus amigos, como se dijo anteriormente tres de cinco participantes con TDAH mantuvieron buenas relaciones con sus amigos. Al respecto Juan

Diego expresó “me llevo bien porque estamos juntos en todo lo que nos pasa”; Álvaro mencionó “si con mi grupo de amigos me relaciono muy bien”; y Karina manifestó “si mantengo buenas relaciones sociales con mi grupo de amigos los conozco desde pequeños y nos llevamos muy bien entre todos”. Así, la investigadora pudo observar que durante los recreos los estudiantes eran integrados en el grupo, se veían contentos y compartían diversas actividades como hacer deportes, sentarse en la cafetería a almorzar, conversar en el patio principal, jugar barajas, ping-pong, reírse, comentar de distintos temas, entre otras. Sin embargo, no faltó el momento en que discutieron o que los trataron mal burlándose de ellos, o riéndose de los comentarios que hacían. Ante esta situación, los adolescentes con TDAH en ocasiones reaccionaban de manera agresiva, pero la mayoría de veces solo discutían y no pasaba a mayores. La reflexión final de la investigadora fue que los participantes con TDAH permiten que sus amigos tengan ese tipo de actitudes, justamente para ser aceptados de buena manera dentro del grupo, de lo contrario no serían parte de él.

Capacidades Sociales Aceptables

Dentro de las capacidades sociales aceptables, se constató que solamente Juan Diego, Saulo y Karina, es decir, tres de los cinco participantes percibieron que tuvieron una relación aceptable con sus profesores; igualmente Saulo y Álvaro percibieron que mantuvieron relaciones aceptables con sus compañeros; y Camila y Saulo percibieron que mantuvieron relaciones sociales aceptables con sus amigos. Saulo mantuvo una relación aceptable o tolerable con sus profesores, y también lo hizo con sus compañeros.

Relación con su profesores

Como se dijo anteriormente, tres de los cinco participantes con TDAH percibieron que tuvieron una relación aceptable con sus profesores, Juan Diego mencionó al respecto “no tengo una relación muy buena con mis profesores, porque si bien he mejorado, aún me falta un poco más”; Saulo manifestó “si tengo una relación más o menos buena, pero a

veces no porque en vez de ponerme a estudiar me pongo a molestar”; y Karina afirmó “mantengo buenas relaciones sociales con aquellos profesores que vienen a enseñar con entusiasmo y que te permiten ser tus amigos y dejar que los conozcas más”. La investigadora observó durante el desarrollo de clase de las diferentes asignaturas, que los profesores toleraban a los estudiantes con TDAH, pero en algunas ocasiones perdieron la paciencia porque los estudiantes estaban distraídos, conversando, o haciendo cualquier otra actividad que interrumpía constantemente la clase. Por ello expresa la investigadora era como que no deseaban que formen parte de la clase, ya que algunas veces se molestaban con ellos, y los trataban mal.

Relación con sus compañeros

Del mismo modo, se descubrió que dos de los cinco adolescentes con TDAH perciben que tuvieron relaciones sociales aceptables con sus compañeros. Saulo manifestó “me llevo más o menos, porque ellos también son molestosos y en ese sentido no entendemos”, mientras que Álvaro dijo “me llevo más o menos, porque muchas veces me desesperan y ellos muchas veces no me entienden”. Así, se entiende que su apreciación es que mantuvieron una relación aceptable, debido a que tienen características similares con sus compañeros, pero hay ocasiones en las que se frustran porque no son entendidos del todo.

Adicionalmente, la investigadora observó que los compañeros de los dos participantes, trataban de integrarlos al grupo, en los trabajos de clase o proyectos grupales, y ellos se sentían aceptados. Asimismo en el recreo jugaban fútbol con sus compañeros, pero no mantuvieron una relación estrecha, simplemente aceptable, en donde existía cordialidad y en ocasiones apoyo. Sin embargo, también se constató que hubo momentos en que los compañeros de clase no los toleraban y preferían ignorarlos, pero por fortuna eso sucedió tres veces de las cuarenta veces que la investigadora observó las clases,

ya que la mayor parte del tiempo los adolescentes con TDAH se sentían como parte del grupo de compañeros, pero siempre con temor a que los hagan daño, ya que existió mucha confianza entre ellos.

Relación con sus amigos

Igualmente, se evidenció que dos de los cinco adolescentes con TDAH, percibieron que tiene relaciones aceptables con sus amigos; Camila mencionó “a veces siento que me hacen a un lado, se dicen secretos que yo no se”; mientras que Saulo comentó “sí pero a veces, porque me molestan mucho, y eso no me gusta”. Al respecto la investigadora observó en el recreo, que en efecto Saulo es tolerado en el grupo de amigos, pero lo molestan demasiado, diciéndole apodos y burlándose de él, lo que frustra al estudiante y por ello en ocasiones, se evidenció que estuvo solo durante el recreo.

En el caso de Camila, se observó que durante los recreos únicamente estuvo acompañada de una amiga, sin embargo la participante expresó tener un grupo de amigas mayores que ella, que no le quieren mucho porque no le cuentan todo, ya que según ella siempre le esconden secretos. A pesar de ello, la investigadora únicamente vio a la adolescente con TDAH tres veces con sus amigas mayores durante el recreo, de las cuarenta veces que la observó.

Lamentablemente, tanto la relación de Camila, como de Saulo con sus amigos fue percibida simplemente como aceptable, es decir, los toleran; y ello propicia que los chicos se sientan más frustrados que de costumbre, y no quieran asistir al colegio.

Capacidades Sociales Limitadas

También se evidenció que una de los cinco participantes con TDAH, Camila, percibió que mantuvo mala relación con sus profesores; y mala relación con sus compañeros.

Relación con sus profesores

Desafortunadamente, Camila, percibió que mantuvo mala relación con sus profesores, comenta “en este colegio los alumnos no conocemos a los profesores, por lo que me llevo mal con ellos”. Ante esto, la investigadora observó que la participante tuvo mala relación con sus profesores, debido a que mantuvo una actitud negativa constante durante el desarrollo de las diferentes clases, es decir, interrumpió todo el tiempo, conversó, se rió, no tenía materiales, no entregaba sus trabajos ni tareas, no seguía las instrucciones ni reglas que los profesores pedían, en general mostró un desinterés total por aprender; y esta era una actitud repetitiva en las distintas clases de la estudiante con TDAH, por lo que sus profesores perdían la paciencia y la expulsaban del aula de clase.

Si bien el sacar de clase a la estudiante no solucionaba su problema en lo absoluto, permitía al maestro desarrollar su clase sin perturbaciones. Sin embargo considero que no era la mejor opción, por el contrario los profesores debían conversar con Camila y hacerle sentir segura y apoyada, y seguramente su actitud negativa habría mejorado en algo.

Relación con sus compañeros

Como se mencionó anteriormente, Camila percibió que tuvo malas relaciones con sus profesores, también las tuvo con sus compañeros, ya que expresó “que se lleva mal porque no son sociables”. Así, por ejemplo la investigadora observó que la estudiante jamás era tomada en cuenta en el aula de clase, era como si no existiera, jamás fue integrada al grupo, y cuando hacían grupos de trabajo nadie quería trabajar con ella, por lo que pedía a los profesores que la dejen trabajar sola, y la mayoría de veces accedían para evitarse el problema que propiciaban el resto de estudiantes porque no querían que la participante forme parte de su grupo.

Considero que los profesores debían haber trabajado con la estudiante y el grupo de clase, para que al menos exista una relación cordial entre compañeros, y no sea tan difícil

para la estudiante con TDAH asistir a clases sabiendo que se siente mal porque sus compañeros la ignoran.

Finalmente, es imprescindible mencionar que ninguno de los participantes con TDAH percibió que mantuvo relaciones sociales malas con sus amigos. En este sentido, es indispensable manifestar que nuevamente se evidencia que la teoría de la auto eficacia de Bandura jugó un papel esencial en la vida de los adolescentes con TDAH, ya que auto percibieron que tuvieron relaciones sociales malas y aceptables con sus compañeros, profesores y amigos. Lo que influyó poderosamente en la manera en que ellos actuaron a lo largo del año escolar, en su clase y en el recreo, considerándose que no son capaces de hacer nada bien. Con esto, Bandura (1977) afirma que la forma en que actúa la gente es producto de la intervención de sus creencias acerca de sus capacidades.

Así, la investigadora evidenció en varias ocasiones, situaciones en donde los estudiantes con TDAH fueron rechazados por sus compañeros y amigos, e ignorados por sus maestros. Lo que demuestra que su forma de proceder, en este caso sus actitudes negativas en clase, y en general en su vida escolar y social, llevaron a que los participantes se aprecien con relaciones sociales pobres.

Padres de Familia

Al obtener respuestas a las preguntas realizadas a los padres de familia en relación a las capacidades académicas, se evidenciaron dos subcategorías importantes trabajos, tareas y actividades y frustración. Además se descubrió que uno de cinco adolescentes con TDAH es percibido por sus padres con capacidades académicas altas; mientras que cuatro de cinco adolescentes con TDAH mantuvieron capacidades académicas limitadas.

Tabla 3.

Percepciones Académicas de Padres de Familia de Adolescentes con TDAH

Categorías	Altas	Bajas	Limitadas
Trabajos, Tareas, Actividades	1	0	4
Frustración	4	0	1

Torres, 2009

Capacidades Académicas Altas

Se evidenció que únicamente la madre de Álvaro, percibió que las capacidades académicas de su hijo son altas, mencionó “siento que mi hijo tiene un gran potencial como estudiante, pero la mayor parte del tiempo no lo demuestra a causa de que los profesores no manejan una metodología apropiada durante el desarrollo de la clase”, tal como la investigadora observó en las diferentes clases, que los adolescentes con TDAH son tratados de la misma manera que el resto del grupo, y menciona que “el hecho de que se aplique una evaluación diferenciada a los adolescentes no significa que sea la solución para superar el trastorno”.

Trabajos, tareas y actividades

En relación a los trabajos, tareas y actividades del estudiante, el padre expresó que reconoce que si bien las tareas de Álvaro son desorganizadas y mantienen mala presentación, la mayor parte del tiempo las termina, el contenido es bueno y coherente y se esfuerza constantemente por mejorar, por lo que menciona “mi hijo es muy capaz de hacer lo que el desee, solamente es cuestión de motivarlo y darle las herramientas para que se sienta seguro”. Manifestó también, que los profesores deberían utilizar una metodología adecuada con su hijo. Ante esto la investigadora observó que el adolescente trabajó en

clase bajo los mismos parámetros que le resto de compañeros. Por ello, es indispensable que el colegio aplique instrucción diferenciada.

Frustración

En relación a la frustración, el padre de Álvaro mencionó que cada vez que su hijo obtiene una calificación académica baja o experimenta algún incidente ocurrido en el colegio se siente decepcionado y frustrado. Al respecto, la investigadora observó en algunas ocasiones que cuando el estudiante recibió trabajos o tareas con calificaciones bajas se frustró, a tal punto de desesperación que se acercó donde sus profesores a pedir algún trabajo de recuperación para mejorar su nota.

Capacidades Académicas Limitadas

Los padres de familia descubrieron que cuatro adolescentes con TDAH son percibidos con capacidades académicas limitadas, demostraron un rendimiento académico bajo en las distintas asignaturas. Así por ejemplo manifestaron que tuvieron problemas en Matemáticas e Inglés debido al grado de dificultad de las mismas, ante esta la madre de Juan Diego dijo “mi hijo no entiende nada de matemáticas tiene profesor, y aún así mantiene calificaciones bajas”. Además mencionaron que no realizan tareas en casa, el padre de Saulo comentó que su hijo dice “no tengo tareas porque ya hice todas en el recreo”. Del mismo modo, los padres y madres de familia aludieron a que sus hijos tienen un grado de comprensión de las materias bajo, y que por ello se frustran, sienten angustia, inseguridad y decepción, y manifiestan “no quiero ir al colegio porque no entiendo nada y me aburro”.

Adicionalmente explicaron que por lo general sus hijos no enseñan las calificaciones obtenidas diariamente en el colegio, debido a que dicen “mis papás me van a castigar y se van a poner muy molestos por mis bajas notas”; por ello los padres

enunciaron que sus hijos son muy inseguros al momento de comunicarse con ellos y en general con la gente que los rodea en su vida diaria.

Trabajos, tareas y actividades

Respecto a los trabajos, tareas y actividades realizadas en casa y en el aula, los padres de familia percibieron que existe un desinterés por parte de los adolescentes con TDAH en las responsabilidades de la escuela, puesto que argumentaron “recibimos notificaciones del colegio de incumplimiento de deberes, de tareas en el aula, de falta de material en clase”, lo que significa que no les interesa el colegio en lo más mínimo; ante esto un padre dijo “si quisieran esforzarse si podrían hacerlo ya que no son tontos, únicamente padecen de un trastorno que puede ser superado con una buena intervención psicopedagógica, siempre y cuando exista la voluntad y el apoyo del colegio, de la familia y del adolescente”.

Además manifestaron, que las tareas son elaboradas con pésima presentación, carecen de contenido y tienen mala presentación, no siguen las instrucciones encomendadas por los profesores al momento de realizarlas, por lo que la mayoría de veces los maestros piden que repitan su trabajo o tarea, explicando nuevamente los pasos a seguir para los trabajos.

Frustración

En relación a la frustración, cuatro de cinco padres de familia percibieron que sus hijos se sienten frustrados en el colegio cada vez que reciben bajas notas, son llamados la atención por sus profesores o sufren algún incidente durante el día con el cual se sienten afectados de alguna manera, inclusive mencionaron que sienten miedo al fracaso escolar. Ante esto la investigadora evidenció que cada vez que sus profesores entregaban una calificación baja, los estudiantes se sentían desanimados y simplemente optaban por no

trabajar, expresando que no van hacer porque siempre sacan mala nota y su esfuerzo no sirve de nada.

Finalmente, es importante mencionar que los padres de familia de los cuatro estudiantes con TDAH, expresaron que aprecian a sus hijos como vagos y perezosos y que no les da la gana de hacer las cosas porque se sienten muy cómodos con la vida que llevan.

En cambio, un estudiante con alta autoeficacia se compromete más con las actividades que se le encomiendan y muestra un mayor involucramiento y persistencia, a pesar de las dificultades que se puedan encontrar.

Capacidades Sociales Buenas

En cuanto a las capacidades sociales de los adolescentes con TDAH, se obtuvo que los padres de familia percibieron que dos de los cinco participantes mantienen buena relación con sus profesores, ninguno de sus hijos mantuvo buena relación con sus compañeros, y tres de cinco participantes tuvieron relaciones satisfactorias con sus amigos de grupo; a causa de varios factores que serán analizados a continuación, y que fueron constatados por la investigadora durante las observaciones que llevó a cabo.

Tabla 4.

Percepciones Académicas de Profesores de Adolescentes con TDAH

Categorías	Altas	Bajas	Limitadas
Trabajos, Tareas, Actividades	1	4	0
Participación en clase	1	4	0
Calificaciones Académicas	1	4	0

Torres, 2009

Relación con sus profesores

La relación con el profesor es uno de los factores principales dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que forma parte del clima de clase, y brinda al estudiante la seguridad y confianza para sentirse parte de la clase, o por el contrario la inseguridad de sentirse mal, y por ende tener una actitud negativa durante la clase. Lamentablemente la percepción de los padres de familia fue que únicamente Álvaro y Juan Diego mantuvieron una relación satisfactoria con sus maestros que fueron parte del estudio de caso, y argumentan, que es gracias a que “el profesor brinda apoyo constante y permanente a sus hijos, ofrece varias oportunidades de recuperación, se preocupa constantemente por el estudiante y lo involucra en la clase de manera adecuada”.

De la misma manera, en las observaciones realizadas por la investigadora, se evidenció que durante el desarrollo de la clase los dos estudiantes fueron apoyados constantemente por su profesor, que mantuvieron buena comunicación, que fueron involucrados en la clase a través de preguntas acerca del tema de clase, más no haciéndolos quedar mal ante el resto del grupo. Adicionalmente los padres de familia de los dos estudiantes expresaron su gratitud hacia los profesores por la buena labor que realizaron con sus hijos, y sobre por confiar en ellos. Por ejemplo, un papá añadió en su encuesta “muchas gracias profè por creer en mi hijo y permitir que sea mejor cada día”.

Relación con sus compañeros

Desafortunadamente, los cinco padres de familia que formaron parte del estudio mencionaron “nuestros hijos no son aceptados por el grupo de clase, al contrario los tratan mal, se burlan de ellos, los califican con sobrenombres, no los involucran en las actividades académicas de grupo”. Del mismo modo, la investigadora en sus observaciones constató que la relación de los cinco adolescentes con TDAH con sus compañeros fue mala, es decir, ninguno de ellos mantuvo una relación satisfactoria con sus compañeros. Por

ejemplo presenció durante el desarrollo de una clase de Estudios Sociales, que la profesora pidió que formaran grupos de trabajo para una actividad de aprendizaje cooperativo, y ninguno de los compañeros tomó en cuenta al participante; ante esta situación la maestra impuso los grupos de trabajo y no dio apertura a quejas del grupo de estudiantes.

Además de ello, la investigadora evidenció que Álvaro, Juan Diego y Karina fueron tratados por su sobrenombre (dientes de cuy, dogala, chivo), lo cuál daba lugar a una discusión entre compañeros; así expresaron que “no quieren ser llamados así y que no molesten, que si algo necesitan los llamen por su nombre”, ante este tipo de reacciones sus compañeros simplemente se burlaban de ellos, y buscaban el mínimo detalle para sacarlos en cara. También se observó que cuando el profesor pidió a Camila que pase al pizarrón a resolver un ejercicio de matemáticas, la alumna no pudo hacerlo, debido a que no entendía; ante esto los compañeros mencionaron “como no vas a poder hacer eso es lo más fácil, que tonta”, Camila reaccionó de manera agresiva utilizando un vocabulario inadecuado “que él no era nadie para que la llamara así y que el único tonto era él mismo”. Todos estos son datos que confirman que los adolescentes no son aceptados por sus compañeros.

Por ello, es importante que los maestros tutores se den el tiempo para buscar y aplicar estrategias adecuadas de integración de grupo con el fin de que los estudiantes que sufren el síndrome del TDAH se sientan aceptados en su clase y sus compañeros tengan la oportunidad de conocerlos, y sus relaciones interpersonales mejoren, no olvidemos que como profesores debemos encontrar la forma de ayudar al alumno constantemente.

Relación con sus amigos

Según las encuestas aplicadas a los padres de familia de los adolescentes con TDAH, se evidenció que tres de cinco participantes mantuvieron relaciones satisfactorias con sus amigos de grupo. Así, la madre de Juan Diego, Karina y Álvaro manifestaron “los amigos los llaman por teléfono a la casa todos los días”, “se van juntos a fiestas”, “siempre

hablan por teléfono”, lo que significa que existe buena comunicación entre ellos, los fines de semana los invitan a pasar en la casa de sus amigos, en general están involucrados en el grupo en su totalidad. La investigadora observó que si bien durante el recreo los estudiantes se encuentran solamente acompañados de uno o dos amigos, mantienen buenas relaciones con sus amigos, disfrutan jugando barajas, comiendo su almuerzo, conversando de diversos temas, mirando partidos de fútbol, volley y básquet, jugando en la sala de Internet, entre otros; lo cual llevó a reflexionar a la investigadora que los estudiantes con TDAH pueden mantener buenas relaciones sociales, si son bien orientados y apoyados por sus profesores.

De igual manera, los padres de familia de los estudiantes, comentaron que ellos están muy conscientes de que el grupo de amigos de Karina, Álvaro y Juan Diego es reducido, sin embargo están contentos y satisfechos con ello, ya que mencionaron que “lo importante es que tengan amigos que los quieren y que los apoyen constante y permanentemente a lo largo de su vida, y que se preocuparían solamente cuando su hijo/a no tenga ningún amigo”, lo que en este caso no sucedió.

Por último es imprescindible que los profesores se encarguen de fortalecer los lazos de amistad entre los chicos, mediante diversas actividades ya que es lo único y más valioso que perdura de la vida del colegio para siempre.

Capacidades Sociales Limitadas

Los padres de familia percibieron que los cinco participantes con TDAH no tuvieron buena relación con sus profesores, es decir, la relación fue bastante limitada debido a varios factores. Asimismo, la relación de los cinco participantes con sus compañeros fue totalmente limitada, ninguno de ellos tuvo una interacción adecuada, ni logró integrarse al grupo. Finalmente dos de cinco participantes demostraron tener una

relación totalmente insatisfactoria con sus amigos. A continuación se presenta el análisis de datos pertinentes.

Relaciones con profesores

Como se mencionó anteriormente Saulo, Karina y Camila tuvieron una relación muy limitada o insatisfactoria con sus profesores. La investigadora pudo constatar que durante el desarrollo de la clase no existió apoyo alguno por parte del profesor, no utilizó estrategias que podían ayudar a los estudiantes a tener una mejor comprensión del tema, y un mejor desarrollo de las actividades de clase; no se interesó por los alumnos, no existió comunicación, no intentó involucrarlos en la clase en ningún momento; por el contrario, los ignoró y cuando uno de ellos, Saulo interrumpió la clase pidió que abandonarán la misma afirmando que el “no tenía porque soportar a ningún majadero en su clase”.

Igualmente los padres de familia de los participantes expresaron que sus hijos Saulo y Karina no mantuvieron buena relación con sus profesores, debido a que no crearon un ambiente seguro en la clase, no se percataron de las necesidades e intereses de cada uno de sus estudiantes, no utilizaron estrategias adecuadas para manejar adolescentes con TDAH, no hicieron ni siquiera el esfuerzo por conocer a sus alumnos, es decir, en general no se interesaron por ellos en lo más mínimo. No obstante, los padres de cada uno de los participantes comentaron que ellos estaban muy conscientes de la realidad de sus hijos, que eran sumamente inquietos, distraídos, no respetaban las reglas de clase, no hacían el mínimo esfuerzo por formar parte de la clase activamente, tenían una actitud negativa y agresiva, y en general mostraban desinterés en las distintas clases. Razón por la cual enunciaron que ellos entienden la actitud del profesor, pero que parte de su labor es saber manejar y aceptar a cada uno de sus estudiantes con sus fortalezas y debilidades, y que por ello estaban en total desacuerdo con la relación que había construido con los dos estudiantes. Ante esto, la investigadora reflexionó la situación, y consideró que debe existir

un cambio de actitud radical de los profesores, ya que ellos como adultos deben tener el control de las circunstancias del caso, y no permitir que los chicos se sientan inseguros y frustrados en la clase; más bien hacerlos sentir queridos y aceptados tal como son.

Relaciones con compañeros

Las relaciones de Juan Diego, Camila, Álvaro, Saulo y Karina con sus respectivos compañeros de clase fueron percibidas por sus padres como limitadas, como se expresó anteriormente ninguno de los adolescentes con TDAH fue aceptado en el grupo, sino más bien fueron objeto de burla y de entretenimiento para los compañeros. Al respecto los padres de familia afirmaron que “los compañeros no permitieron que trabajen con ellos, no mantuvieron comunicación, los molestaban continuamente, no demostraron interés en sus cosas, no fueron integrados en las actividades de curso”. Del mismo modo, gracias a las observaciones la investigadora comprobó que cuando los profesores y profesoras realizaban una actividad grupal ninguno de los participantes fue aceptado, aludiendo a que solamente se dedicaban a molestar, más no a trabajar. Adicionalmente evidenció que durante la clase, no existió ningún tipo de relación ni interacción con sus compañeros.

Por otro lado, la investigadora analizó la posibilidad de que el maestro debió inculcar en sus estudiantes valores de solidaridad y respeto, ya que en varias ocasiones observó el maltrato que recibían los adolescentes con TDAH por parte de sus compañeros. Así por ejemplo, uno de los compañeros dijo que “era un tonto y que no sabía para que venía la colegio a perder el tiempo”, debido a que no estaba prestando atención en clase y estaba perturbando a sus compañeros, y fue llamado la atención por el profesor de manera inadecuada.

Por ello, es imprescindible que los profesores se preocupen de mantener un clima de clase adecuado, en donde los estudiantes se sientan seguros de sí mismos, se motiven por aprender y se sientan apoyados por sus maestros y compañeros; y si bien la tarea de

educar no es fácil, se deben utilizar estrategias apropiadas que lleguen a cada uno de los estudiantes que forman parte del salón de clase, y así se podría evitar algunos malos ratos que viven los alumnos de todas partes del mundo

Relaciones con amigos

Lamentablemente, los padres de familia de Camila y Saulo percibieron que sus hijos mantuvieron relaciones muy limitadas con sus amigos; al respecto enunciaron que sus hijos “nunca salen con amigos, no son invitados a ningún lugar, y mantienen comunicación muy escasa”. La investigadora confirmó este enunciado, ya que durante las observaciones del recreo pudo constatar que si bien en ocasiones estaban acompañados por un amigo, no existió integración en el grupo, comunicación, ni interacción de ningún tipo. Más bien se evidenció que los participantes estaban distraídos o entretenidos en alguna otra actividad que no requería de más personas para llevarla a cabo.

Igualmente, la investigadora tuvo la oportunidad de ver que varias veces a Camila sus amigos con los que estaba durante el recreo, trataban de hacerla a un lado, manifestando “ya regresamos no te vayas” y jamás volvían por ella, ocasionando malestar y tristeza en el estudiante. De igual modo, evidenció que varias veces los adolescentes con TDAH estaban solos en el recreo, e inclusive en determinados momentos llegaron a esconderse en lugares del colegio donde generalmente no había estudiantes en el recreo, por vergüenza a ser vistos solos, y sentirse aún más rechazados.

Profesores

Luego de haber analizado los resultados de las encuestas aplicadas a los cinco profesores de adolescentes con TDAH, surgieron dos categorías y tres sub-categorías dentro de las capacidades académicas, mientras que en las capacidades sociales aparecieron dos categorías y tres sub-categorías, respecto a como sus maestros perciben a sus estudiantes en estas dos áreas.

Tabla 5.

Percepciones Académicas de Profesores de Adolescentes con TDAH

Categorías	Altas	Bajas	Limitadas
Trabajos, Tareas, Actividades	1	4	0
Participación en clase	1	4	0
Calificaciones Académicas	1	4	0

Torres, 2009

Capacidades Académicas Altas

Dentro de las capacidades académicas altas, cinco profesores participantes coincidieron en la percepción de que Álvaro tuvo capacidades académicas altas, mencionando “es muy buen estudiante, capaz y colaborador”, “es un alumno que siempre consigue muy buenos resultados en lo que se propone”, “considero que su capacidad académica es extremadamente alta”, “tiene buena capacidad”, “es excelente alumno”. Ante esto, la investigadora constató que durante el desarrollo de clase, el estudiante estuvo involucrado en las diferentes asignaturas, y siempre esforzándose al máximo para mejorar.

Trabajos, tareas y actividades

Con respecto a las tareas, trabajos y actividades de Álvaro que realizó en clase, los profesores tuvieron algunas percepciones; manifestaron lo siguiente: “en realidad siempre los termina y generalmente bien elaborados”, “siento que siempre quiere terminar a la brevedad posible, esperando tener tiempo libre. No lo consigue, pero aparentemente ese es su objetivo”, “el es conciente de que tiene que hacer su trabajo, se preocupa sobre sus

calificaciones pero en ocasiones no entrega trabajos”, “son buenos aunque a veces no los termina, a causa de su distracción”, “son trabajos muy bien realizados, a veces se despreocupa y no los entrega, pero eso sucede rara vez”. En relación a ello, la investigadora evidenció que en general durante el desarrollo de clase, el adolescente con TDAH la mayor parte del tiempo entrega sus trabajos completos y con buena presentación; pregunta al profesor si está bien hecha su actividad. Además si no tiene claro algún punto de lo que debe hacer en la tarea pide explicación sin ningún problema; de igual manera sus trabajos son bien realizados como mencionaron sus profesores, y es muy rara la ocasión en que entrega trabajos incompletos o no los realiza en clase.

Por otra parte, la investigadora observó, que si bien son raras las veces en que el estudiante no entrega sus trabajos, la mayoría de ellos son de calidad, y bien apreciados por sus profesores, ya que a pesar de que el participante padezca TDAH, los maestros buscan la forma de aplicar estrategias que cubran sus necesidades e intereses; y lo importante es que todos manejan un mismo idioma, es decir, las mismas reglas, parámetros de calificación, oportunidades, y castigos con el alumno, con el objetivo de que su vida escolar sea exitosa.

Participación en clase

En lo que se refiere a participación en clase, los profesores de Álvaro, percibieron que mantuvo una buena interacción durante la clase, emitió opiniones, aportó con varias ideas, aunque expresaron de forma general, que a veces se distraía y perdía el hilo de la clase. Ante esto, la investigadora considera que durante las observaciones de clase, existieron ocasiones en las que el alumno no participaba en clase, por temor a ser criticado por sus compañeros. Sin embargo, cuando interactuó en la clase, expresaba ideas sumamente válidas, recibiendo de sus profesores un halago.

Calificaciones académicas

Respecto a las calificaciones académicas que Álvaro obtuvo en tareas, trabajos, actividades y proyectos de aula, los cinco maestros del adolescente, percibieron que se mantuvo en un promedio de 16/20, e incluso mayor. Consideraron que sus notas en general son buenas, y que podrían ser mejores si se dedicara más a sus estudios, y si se distrajera menos a lo largo de la clase. La investigadora, observó que cuando el estudiante recibió alguno trabajos con calificaciones bajas, enseguida se preocupó por recuperarlas, pidiendo a sus profesores actividades extras. Adicionalmente, los profesores del adolescente con TDAH, expresaron que cada vez que el alumno recibía un trabajo con baja calificación o que obtuvo un rendimiento académico bajo “se sintió frustrado, decepcionado, y enojado”, “se desanimó, pero buscó formas para recuperar esa calificación enseguida, “se sintió un poco frustrado”, “intentó recuperar sus notas”, “estaba decepcionado y frustrado”. La investigadora considera que esto se debió, a que el estudiante mantuvo su rendimiento académico alto, y a que el mismo adolescente se percibió con capacidades académicas altas.

En este caso, las experiencias anteriores de la persona, particularmente el éxito o el fracaso, son la fuente principal de la autoeficacia y ejerce la mayor influencia sobre la conducta del individuo (Bandura, 1986). Así, el participante percibido por sus profesores con capacidades académicas altas, aumentará su autoeficacia debido al éxito escolar; pues esta creencia tendrá implicaciones fundamentales para mejorar el desempeño académico de los estudiantes. Por ello, los esfuerzos de los maestros deberían dirigirse a la modificación de las creencias de autoeficacia de los estudiantes acerca de su propia dignidad o competencia como estudiantes. Para lograrlo, es necesario que los maestros diseñen y apliquen estrategias de aprendizaje que permitan a los estudiantes adquirir confianza y competencia para realizar las actividades que son propias para la adquisición del

aprendizaje. En este sentido, la autoeficacia del profesor es entendida como el grado en que el profesor cree que posee capacidad para influir en el rendimiento de sus alumnos (Berman, 1977), ya que no es suficiente el conocimiento de la materia y el dominio de una serie de destrezas, para garantizar una enseñanza eficaz. La acción docente eficaz también involucra un juicio personal acerca de la propia capacidad para aplicar tales conocimientos y destrezas para enseñar bajo situaciones impredecibles y, a la vez, muy variadas (Bandura, 1986). Por ello, la autoeficacia, debe ser tomada en cuenta dentro de todo proceso de enseñanza-aprendizaje, como mediadora entre el conocimiento y la acción docente.

Capacidades Académicas Bajas

En relación a las capacidades académicas, cinco profesores participantes tuvieron la apreciación, de que cuatro de los cinco adolescentes con TDAH, que fueron Saulo, Camila, Juan Diego y Karina mantuvieron capacidades académicas bajas. Manifestaron que Juan Diego “no entiende nada de los que se le pide hacer en la clase”, “su capacidad es muy reducida y limitada”, “tiene baja comprensión de la materia, no logra asimilar el contenido, le cuesta mucho trabajo”, “su capacidad es muy reducida”, “no asimila el contenido de la materia y presenta baja comprensión”. Respecto a Camila, los maestros argumentaron “su capacidad es reducida, pero creo que si se lo propone puede dar más”, “no es buena, aparentemente tiene dificultades de aprendizaje y comprensión”, “tiene baja concentración y comprensión”, “no entiende la materia, le cuesta asimilar lo aprendido”. En cuanto Saulo, expresaron “tiene una capacidad extremadamente limitada”, “no comprende nada, y no cumple con las expectativas de trabajo”, “tiene dificultad en asimilar el contenido”, “su capacidad es muy limitada”, y “su capacidad es sumamente limitada”. Finalmente los profesores manifestaron que Karina “tiene baja comprensión y concentración”, “su capacidad es moderada, repetitiva, muy reducida”, “se distrae con facilidad y no retiene

nada de contenidos”, “es sumamente limitada”, “tiene baja comprensión y asimilación de contenidos”.

La investigadora observó que en general los cuatro adolescentes con TDAH, apreciados con capacidades académicas bajas por sus profesores, presentaron un rendimiento académico bastante pobre en las diferentes asignaturas. Se evidenció que tuvieron mucha dificultad para entender la materia, especialmente en matemáticas e inglés. Así, por ejemplo Camila no resolvió la prueba de matemáticas, y la entregó en blanco, cuando el maestro preguntó porque no intentas, la alumna dijo es que no se como hacer, no entiendo nada. Saulo durante clase de Language no trabajó en la tarea asignada por la profesora, argumentado que no entiende nada y que por tanto no iba hacerlo, lo cual pone en evidencia que debido a su baja comprensión de las asignaturas, los estudiantes no realizan esfuerzo alguno. A pesar de ello, considero que parte de la responsabilidad del rendimiento académico de los estudiantes la tuvieron los maestros, porque la investigadora constató que ninguno de los profesores manejó estrategias que cubrían las necesidades de los adolescentes con TDAH.

Trabajos, tareas y actividades

En lo que se refiere a trabajos, tareas y actividades de los cuatro participantes percibidos con capacidades académicas bajas, los profesores expresaron sobre Juan Diego que “su desempeño académico es mínimo, o a veces menor que ello”, “no cumplen con las expectativas de trabajo”, “nunca termina sus trabajos a tiempo”, “son muy pobres, no hay esfuerzo, se preocupa solo de llenar espacios y carecen de contenido”, “son incompletos, tienen pésima presentación, no tienen sentido”. En relación a ello, la investigadora observó en clase que el estudiante la mayoría de veces no trabajó, sus trabajos fueron entregados incompletos, tenían mala presentación, sus profesores pedían que repita, pero lastimosamente el alumno no lo hizo, en ocasiones ni siquiera intentaba realizarlos, y

prefería molestar o hacer otra actividad que no tenía nada que ver con a clase

Sin embargo, la investigadora considera que existieron falencias por parte de los profesores, ya que pudo ver que no aplicaron estrategias necesarias para trabajar mejor con el alumno, no existió apoyo para el adolescente, la solución más fácil era ignorarlo en la clase, o sacarlo afuera manifestando que su comportamiento y actitud eran negativos.

En cuanto a Camila, los profesores mencionaron que sus trabajos, tareas y actividades, fueron “incompletos, desorganizados, sin sentido”, “son resueltos en base a lo que entendió”, “no termina las tareas de clase, no hace los trabajos de casa y no participa en los proyectos”, generalmente le llevan más tiempo que al resto y carecen de contenido”, muchos de ellos son incompletos, le falta mejorar la presentación”. La investigadora observó, que en realidad la estudiante tuvo baja comprensión de lo que debía hacer en clase, sus trabajos eran muy desorganizados, y simplemente los completaba por llenar espacio, entregó trabajos mal elaborados, a veces no hacía la actividad asignada por el maestro. Así por ejemplo, en clase de matemáticas debían resolver diez ejercicios de ecuaciones con una incógnita, la estudiante lo único que hizo fue llenar de números sin sentido, y procedió a entregar al profesor, el mismo que dijo está mal resuelto repite, pero la participante comentó no se como más hacer, así está bien.

Por ello, sería importante que los profesores busquen estrategias que motiven a la estudiante en la clase, para hacerla sentir que ella es capaz de hacerlo, más no que no puede.

Del mismo modo, en relación a Saulo, que fue apreciado por sus profesores con capacidades académicas bajas, argumentaron “sus trabajos son muy desorganizados, son incompletos y no tienen sentido”, “rara vez los completa a tiempo, entrega trabajos tarde solamente bajo presión”, “generalmente no presenta trabajos, y si lo hace son muy desorganizados”. Ante esta situación, la investigadora observó que el estudiante no trabajó

en clase, rara vez presentó tareas y trabajos, se dedicó a hacer otras actividades, más no las encomendadas por sus maestros, mostró total desinterés respecto a las obligaciones del colegio, mantuvo una actitud negativa durante la clase, y en general su desempeño fue muy pobre. Así por ejemplo, en la mayoría de clases de las distintas asignaturas, se evidenció que no trabajaba, por lo que se dedicó a molestar existiendo rechazo del profesor y de sus compañeros.

Finalmente, sobre Karina, comentaron “entrega trabajos incompletos por contexto, pero completos en extensión de cantidad, “son muy escasos, pobres, no hay mucha aportación personal”, “más del 50% de veces no termina sus trabajos en clase”, “sus trabajos son desorganizados, incompletos y con bajo contenido, no cumplen los requisitos de la maestra”. La investigadora, observó que la estudiante entregó trabajos incompletos, desorganizados, con poco contenido, inclusive en ocasiones no entregó trabajos. En el caso de la asignatura de matemáticas, se evidenció que la estudiante se esforzó resolviendo los trabajos, pero estaban mal realizados, debido a su escasa comprensión en la materia.

Participación en clase

La investigadora durante las observaciones, constató que Saulo, Juan Diego, Karina, Camila, presentaron una participación sumamente pobre en la mayoría de asignaturas, es decir, no emitieron opiniones, no aportaron con ideas, no interactuaron en lo absoluto con sus maestros. Aparentemente, esto se debió a la baja comprensión y asimilación de los contenidos, por ende sintieron inseguridad para opinar, por temor de dar respuestas erróneas. Ante esto, los profesores comentaron y coincidieron en que era como si ninguno de los cuatro estudiantes estuvieran presentes en clase, y que por más que trataban de que opinaran o formaran parte de la clase, su desmotivación y desinterés eran mayores, y que por tanto no lo hacían. Así, por ejemplo Saulo se dedicó a molestar a sus compañeros, porque como no entendió se aburrió y decidió perturbar la clase. Juan Diego,

estuvo distraído todo el tiempo en la clase y no se interesó en lo absoluto. Camila, no llevó su material de trabajo a las diferentes clases, argumentado que se le perdió y no iba a comprarlo de nuevo; mientras que la cuarta participante jamás se involucró en la clase es decir, no aportó con ideas durante la clase, porque sus compañeros se burlaban de ella.

Creo que este tipo de actitudes de los estudiantes, se debió a que no existió un manejo correcto de la situación por parte de los profesores, ya que jamás buscaron una solución al respecto, únicamente llamaban su atención reiteradas veces, pero no funcionó. Sería bueno que los maestros busquen soluciones en conjunto con el fin de ayudar al estudiante, y evitar un posible fracaso escolar.

Calificaciones académicas

Respecto a las calificaciones de los cuatro participantes percibidos con capacidades académicas bajas, los profesores manifestaron que a Saulo “no le importan en lo absoluto”, “no le interesa porque sabe que recibirá una oportunidad extra”, “se siente frustrado cuando obtiene calificaciones bajas en los reportes mensuales”, “no le interesa, le causa gracia y lo exhibe a sus compañeros”, “no le interesa en lo absoluto”. Ante esto, la investigadora observó en la clase, que cuando el estudiante recibió un trabajo, tarea o proyecto con baja calificación, mostró total desinterés e inclusive en una clase festejó mencionando tengo 03 que chistoso. En general sus calificaciones no suben de 10/20, el alumno mantuvo un rendimiento académico muy bajo sobre todo en la materia de matemáticas, y en las materias de inglés. Como resultado de ello, el alumno perdió el año en matemáticas y social studies y tuvo que retirarse del colegio.

Por otro lado, Camila fue apreciada por sus profesores con bajas capacidades académicas, mantuvo un rendimiento académico general de 10/20 durante el año escolar. Su maestros mencionaron al respecto “se molesta al inicio, luego aparenta que no le importa”, “en ese instante le afecta, pero después no le interesa”, “se siente mal, pero no

hace nada por mejorar, tampoco pide ayuda extra”, “no le importa que su calificación sea baja, ya que recibe calificación diferenciada”, “no le interesa en lo absoluto”. Ante esto, la investigadora observó que en algunas clases la alumna mostró desinterés, al momento que recibió sus notas, optó por mirar y después votó sus trabajos en la basura.

Es importante mencionar, que pese a que la estudiante es evaluada aplicando un sistema diferenciado, en el cual las cuatro áreas que incluyen pruebas, trabajos en clase, trabajos y tareas; y valores y actitudes, valen el 25% de su nota, es decir, cinco puntos cada una, igual mantuvo un promedio académico bajo. Da la impresión de que se siente cómoda con ello y por eso no realiza ningún esfuerzo extra y demuestra desinterés por su notas.

Juan Diego, mostró total desinterés por sus calificaciones, actuando de manera inadecuada, puesto que en la mayoría de clases, optó por mirar su notas y deshacerse de sus trabajos enseguida, dejándolos votados en el aula o en el basurero. Al respecto sus profesores comentaron “se desanima, se preocupa, pero no busca mejorar la baja calificación”, “las acepta como si obtuvo un resultado normal”, “no muestra interés alguno”, “no le interesa”, “no le importa, ya que no busca mejorar”. De igual modo, es importante mencionar que el alumno mantiene un sistema de evaluación diferenciada en cuanto a porcentajes, lo cual es visto por él como una herramienta de salvación, en el sentido de que como lo evalúan diferente sino hace esfuerzo igual va a obtener un buen resultado.

Finalmente, Karina a lo largo del año escolar, mantuvo un promedio general de 14/20. Sin embargo en la materia de matemáticas su calificación más alta por lo general fue de 08/20. Originalmente la estudiante debía perder el año en la materia, debido a que no cumplió con el puntaje requerido obtuvo 21/60. Sin embargo el colegio extendió el pase de año para décimo de básica, y la alumna permaneció en la institución. En ningún momento la estudiante fue evaluada diferente en la materia de matemáticas.

Capacidades Sociales Aceptables

Los profesores de los adolescentes con TDAH, percibieron que dos estudiantes mantuvieron relaciones aceptables con sus profesores, mientras que dos mantuvieron relaciones aceptables con sus compañeros; y cuatro de cinco participantes tuvieron una relación aceptable con sus amigos.

Tabla 6.

Percepciones Sociales de Profesores de Adolescentes con TDAH

Categorías	Aceptables	Limitadas
Profesores	2	3
Compañeros	3	3
Amigos	4	1

Torres, 2009

Relación con sus profesores

Como se mencionó anteriormente, los profesores participantes percibieron que únicamente dos de cinco participantes con TDAH, tuvieron una relación aceptable con ellos. Al respecto, expresaron sobre Álvaro “no tiene buena relación con todos, a veces da la impresión de ser arrogante, y a algunos profesores les molesta su hiperactividad, y creo que eso genera un distanciamiento con el estudiante, por temor más que nada, o desconfianza”, “en mi caso personal sí, aunque cuando obtiene una baja calificación o se le llama la atención argumenta que lo odia, con la mayoría de profesores su relación no es muy buena”, “con la mayoría no, debido a su actitud negativa”, “con algunos profesores es aceptable, otros pierden la paciencia fácilmente debido a su distracción, y en ocasiones a su falta de colaboración”, “con la mayoría tiene una relación normal, pero es solamente

aceptable”. La investigadora, observó que existieron ocasiones durante la clase, en las que el estudiante era agresivo con los profesores, sin embargo la mayor parte de veces dialogaba con ellos respecto a su actitud negativa. Así, por ejemplo en clase de Social Studies, fue llamado la atención reiteradas veces porque estuvo distraído dibujando, por lo tanto no estaba atendiendo a clase, y reaccionó de mala manera mencionando a la profesora que no está haciendo nada que porque lo molesta; la maestra argumentó que estaba haciendo otra actividad que no tenía nada que ver con la clase, y el estudiante se molestó. Sin embargo al final de la clase se acercó donde la profesora y se disculpó por haber tenido esa actitud. Lo que evidencia que el alumno mantiene relaciones aceptables por cuanto no sabe controlar su nivel de agresividad, y en ocasiones no le interesa relacionarse con sus profesores.

Por otro lado, en cuanto a Camila, los profesores expresaron “es muy poco receptiva”, “la relación es muy limitada, a veces está agresiva y eso no le permite ver ni controlar sus acciones, y eso impide que el maestro pueda comunicarse con ella”, “particularmente puedo decir que tiene buena relación conmigo, pero debe ser porque soy su maestra cuatro años, creo que no conocemos más”, “es afectiva, aunque su desarrollo académico es bajo”, “es un poco agresiva, pero generalmente la relación es aceptable”. En relación a ello, la investigadora constató que, la alumna durante clases, mantiene relaciones aceptables con sus profesores, debido a que su actitud durante el desarrollo de clase, no es adecuada, se distrae con mucha facilidad, no se involucra en la clase e interrumpe constantemente. Existieron ocasiones en que la estudiante no interactuó con los profesores, sin embargo la apreciación general radica en que mantiene relaciones aceptables. Por ejemplo, se observó que en clase de ciencias naturales, fue llamada la atención por su profesora algunas veces, debido a que la estudiante estaba conversando y la profesora no podía continuar con la clase; ante esta situación la alumna se molestó y actuó de manera

agresiva mencionando no hice nada, que le pasa. No obstante, luego dialogó con la profesora y llegaron a un acuerdo, en donde la estudiante se comprometía a cambiar su actitud.

Relación con sus compañeros

De igual manera, los profesores percibieron que dos de cinco adolescentes con TDAH, mantuvieron una relación aceptable con sus compañeros. Es importante mencionar que ninguno de los participantes que mantuvieron relaciones aceptables con sus compañeros, lo hicieron con sus profesores.

En relación a Álvaro, los maestros comentaron “generalmente lo integran en sus actividades, tanto académicas como sociales, aunque siempre lo molestan y se burlan de él”, “solo a veces porque hace cosas absurdas para llamar la atención del grupo, se deja molestar y es notorio que lo disfruta”, “de alguna forma es aceptado por pocos compañeros”, “a veces, porque hay una gran mayoría que lo molestan y su actitud es bastante agresiva y grosera”, “la mayoría lo aceptan, pero se burlan de él constantemente”. Lo que significa que Álvaro es aceptado por sus compañeros, pero exclusivamente para ser su entretenimiento, ya que constantemente se burlan de él. La investigadora, constató que sus compañeros lo llamaban por su sobre nombre (chivo), y el alumno respondía de manera agresiva y grosera, pero enseguida se reía de lo dicho por sus compañeros. Básicamente el alumno se prestaba para ser juego de sus compañeros, y con tal de ser aceptado por el grupo, hacía cualquier cosa que esté a su alcance. De igual modo, durante los recreos se observó que era poco integrado por sus compañeros de clase, solamente estaba con uno o dos amigos máximo.

En cuanto a Juan Diego, según la percepción de los profesores, comentaron “considero que su relación es aceptable, en ocasiones lo integran en su grupo de trabajo y lo apoyan , pero otra veces lo dejan de lado”, no es buena porque no habla con los demás,

solo con sus propios amigos”, “no siempre, debido a su nivel de agresividad”, “a veces mantiene buena relación, pero en su mayoría es aceptable”, “mantiene una relación que oscila entre buena y mala, neutral”. La investigadora, evidenció que en general hubieron ocasiones en que el estudiante era parte del grupo de compañeros, pese a que se burlaban de él; mientras que hubieron veces en que el estudiante no era tomado en cuenta en lo absoluto por sus compañeros. Así, por ejemplo en clase de ciencias naturales, los estudiantes debían formar grupos de cinco, y los compañeros del participante lo acogieron en su grupo si ningún problema; mientras que en clase de educación física se burlaron de él, y ningún compañero quiso que forme parte de su equipo, por lo que le profesor tuvo que imponer a los alumnos los grupos.

Igualmente, durante el recreo, la investigadora observó que fueron pocas las veces que estuvo con sus compañeros, y en esas ocasiones mantuvo una relación aceptable, porque se burlaban de él constantemente.

Relación con sus amigos

Los profesores percibieron que cuatro de cinco adolescentes con TDAH, tuvieron una relación aceptable con sus compañeros. Respecto a Álvaro, mencionaron “en general es aceptable, porque no siempre lo toman en cuenta y escuchan su opinión”, “creo que no mantiene buenas relaciones, pero trata de agradarles con su forma muchas veces ridícula de actuar”, “en general sí, pero nada más a veces”, “a veces lo aceptan por sus bromas”, “más o menos, ya que algunos se burlan de él”. Ante esto, la investigadora observó durante varias ocasiones, que el estudiante era aceptado por algunos de sus compañeros, pero solamente fue tomado en cuenta como objeto de burla, es decir, el alumno hacía ridiculeces para ser tolerado por el grupo, de otro modo, no lo habrían aceptado. Por ejemplo, en clase de Biología el adolescente con TDAH, empezó a imitar un compañero de clase, ya que sus amigos pidieron que lo haga, lo hizo sin problema alguno, pero el

estudiante al que imitó se molestó, pero al participante no le importó debido a que el resto del grupo y sus amigos aplaudió su actitud.

De igual manera, durante el recreo la investigadora observó que Álvaro fue aceptado por sus amigos, únicamente por las cosas absurdas que realizaba, de otro modo, la relación con sus amigos hubiera sido muy limitada.

Respecto a Saulo, los profesores argumentaron “la mayoría de sus amigos lo aceptan, pero solo porque se hace cargo de sus peleas”, “se ve que conversan y mantienen una relación aceptable”, “su grupo de amigos es reducido y conversa poco con ellos”; “él molesta a todos, sus relaciones sociales se limitan solo para hacer una travesura o molestar al resto”, “tiene pocos amigos, y lo toleran por sus ridiculeces”. En relación a ello, la investigadora argumenta que durante las observaciones de clase, se dio cuenta de que Saulo, mantuvo relaciones sociales aceptables con sus amigos, debido a que realiza lo que ellos le piden y lo ven como objeto de burla y entretenimiento, para sus amigos es un descanso tenerlo en el grupo, ya que por quedar bien con ellos se hace cargo de todos sus problemas; en los recreos se conservó la misma dinámica, es decir, sus compañeros se burlaban de Saulo constantemente.

En el caso de Juan Diego, los profesores manifestaron “la relación con sus amigos es tolerable”, “mantiene relaciones aceptables, porque nunca pelean con él, más bien hace lo que dicen”, “en general su relación es aceptable, porque a veces lo tratan mal”, “se burlan de él, pero lo integran en el grupo”, “hace lo que sus amigos le dicen, y lo toman en cuenta para hacer travesuras”. Durante los recreos, la investigadora pudo ver que los amigos de Juan Diego tenían cierto grado de tolerancia con él, únicamente porque hacía lo que le pedían. Por ejemplo, en un recreo iban a jugar fútbol y Juan Diego quería ser delantero, sus amigos dijeron si quieres jugar, juegas de defensa o de arquero sino te vas; el alumno hizo lo que le pedían. En general se observó que la relación con sus amigos fue

aceptable, por cuanto el alumno se prestaba para complacer a los amigos en lo que deseaban.

Finalmente, en relación a Karina los maestros expresaron “trata de ser popular en su grupo de amigos, a pesar de su baja aceptación”, “en clase no, pero he escuchado sobre las actividades sociales que realizan en la tarde, y es parte de ellas”, “en ocasiones si, pero su grupo de amigas es muy reducido”, “a veces si porque le brindan apoyo, pero también se burlan de ella”. La investigadora observó que durante el recreo la estudiante pasó con sus amigas, aunque la llamaron por su sobrenombre, y la molestaron burlándose de ella, pese a ello Karina se integró con sus amigas, por ello se percibe que mantuvo relaciones aceptables. Creo que si no permitiría que la molesten, no sería aceptada por sus amigas.

Asimismo, se observó que durante la clase, en ocasiones sus amigas no querían trabajar con ella argumentando que solo iba a molestar, pero después la aceptaban diciéndole que debe hacer tales y tales actividades, porque sino le avisaban a la profesora para que la cambie de grupo, al final las amigas siempre terminaban apoyándola en lo que podían.

Capacidades Sociales Limitadas

En cuanto a las capacidades sociales limitadas, los profesores percibieron que tres de los cinco participantes tuvieron una relación limitada con sus profesores; mientras que tres de los cinco participantes tuvieron una relación limitada con sus compañeros

Relación con sus profesores

Respecto a Saulo, los profesores expresaron “no tuvo buena relación, porque sus actitudes y comportamiento no permitieron establecer ningún tipo de relación”, “no, se cierra a sugerencias, no acata normas de comportamiento, ni académicas”, no debido a su actitud negativa”, “es muy agresivo, se molesta por todo y eso provoca que la relación entre estudiante y maestro no sea 100% positiva. “Se le trata de ayudar más no se deja”,

“no en su mayoría, por su actitud negativa y desinteresada en clase”. Ante esto la investigadora, manifestó que durante las observaciones de clase, se evidenció que existió una actitud de rechazo hacia Saulo por parte de los profesores, a causa de su mal comportamiento, de su falta de colaboración, de su agresividad. Existieron veces en que los profesores quisieron brindarle apoyo, y el alumno se puso agresivo y a la defensiva, mencionando que no es tonto y que si puede hacerlo solo. Así por ejemplo en clase de Language, la profesora se dio cuenta de que el alumno no podía hacer la actividad a causa de la baja comprensión de idioma inglés, por lo que se acercó a ayudar al estudiante, y este reaccionó de mala manera, argumentando que él no llamó a la profesora y que para que lo molestaba si su trabajo estaba bien.

En el caso de Juan Diego, los profesores expresaron “no porque nunca interactúa con ningún profesor”, “no porque no trabaja bien, más bien busca molestar a sus profesores manteniendo una actitud negativa en clase”, “no en general, debido a su actitud negativa”, “no porque nunca colabora con sus profesores”, “no porque su actitud en clase es pésima”. La investigadora pudo observar que debido a su mal comportamiento y actitud negativa en clase, Juan Diego fue ignorado por sus profesores, y la mayoría de veces lo enviaban fuera del aula, no fue lo mejor pero no tenían otro recurso ante la situación del alumno. Así por ejemplo, en clase de Matemáticas el profesor pidió que resuelvan diez ejercicios de factorización, mientras el grupo trabajaba, el estudiante se puso a lanzar papeles a sus compañeros, fue llamado la atención, y continuó interrumpiendo la clase, hasta que el maestro perdió la paciencia y lo expulsó del aula. Lastimosamente esa fue la dinámica que se mantuvo durante la mayoría de clases observada por la investigadora, por esto su relación fue muy limitada con sus profesores.

Finalmente, los profesores percibieron que Karina mantuvo relaciones limitadas con ellos, porque argumentaron lo siguiente “se burla de los profesores tanto como de sus

compañeros, y trata aumentar su aceptación a través de este comportamiento”, “es una persona que no tiene límites, se burla de sus compañeros, y por ende de sus profesores, no es sincera y eso molesta a todos”, “no porque su comportamiento es malo”, “no tiene buena relación por su mal comportamiento y sus actitudes negativas”. La investigadora observó que prácticamente Karina fue ignorada por sus profesores, solamente llamaban su atención cuando consideraban que se salía de los límites de la clase, y la alumna era expulsada de clase. Lastimosamente sus profesores no interactuaron con la alumna en absoluto, era como sino existiera en la clase.

Relación con sus compañeros

Los profesores percibieron que Saulo mantuvo relaciones limitadas con sus compañeros básicamente por su actitud, por ello manifestaron “los compañeros no lo aceptan, en su mayoría lo ignoran”, “no lo toman en cuenta”, “nadie quiere trabajar con él”, “no lo aceptan, porque en las actividades grupales no quieren trabajar con él, y que el no aporta, solo molesta”, “por lo general no porque es grosero e impulsivo”.

Lamentablemente, la investigadora constató que los compañeros de clase no tomaron en cuenta a Saulo, nadie quiso trabajar con él, y ante ello los profesores impusieron los grupos de trabajo, en realidad fue como que el compañero no existía, y esa actitud de los compañeros se mantuvo permanentemente en todas las clases. Igualmente en el recreo Camila jamás se involucró con sus compañeros.

Por último, los profesores comentaron que Camila “no es aceptada porque no participa bien en los trabajos de grupo”, “no por su forma de ser, a veces es grosera, agresiva y eso molesta a sus compañeros”. “Siempre está a la defensiva”, “no es aceptada por varios motivos, no es sociable, a veces hace comentarios que disgustan a sus compañeros”, “no porque no es tomada en cuenta en clase, menos para trabajos grupales”, “sus compañeros la ignoran constantemente”.

Desafortunadamente, la investigadora observó que la situación de Camila fue muy similar a la de Saulo, debido a que en clase la estudiante fue ignorada por sus compañeros, nadie la aceptó en sus grupos de trabajo, se burlan de ella, y en general no fue tomada en cuenta para nada. Inclusive en clase de Lenguaje tuvo que hacer un trabajo grupal sola porque absolutamente nadie la quería en su grupo, la profesora trató de imponer los grupos, pero el grupo se negó a aceptar a Camila. De igual manera, a lo largo del recreo Saulo solo era involucrado por sus compañeros cuando sentían que los podía ayudar en alguna travesura.

Finalmente, en cuanto a Karina, se mantuvo la apreciación de que sus relaciones sociales con sus compañeros son limitadas; ante esto los maestros expresaron “más o menos, no es muy tomada en cuenta”, “no mucho, porque a veces su actitud molesta a los demás, y son muy pocas las personas que comparten su actitud”, no completamente, creo que a veces les molesta su forma de ser, hace preguntas incoherente o se ríe por todo”, “no porque casi a nadie le gusta trabajar con ella”, “es tolerada por pocos compañeros”. En relación a ello, la investigadora observó que durante trabajos grupales, Karina no era aceptada en ningún grupo, ya que los compañeros decían que nunca hacía nada, más bien se dedicaba a molestar, de igual manera se evidenció que era ignorada en clase por sus compañeros, nunca la tomaban en cuenta para nada, la hacían a un lado de las actividades de curso, y durante el recreo nunca compartió con sus compañeros.

Relación con sus amigos

Lastimosamente, la única participante que fue percibida por sus profesores con relaciones sociales limitadas con sus amigos fue Camila; al respecto expresaron “tiene un grupo reducido de amigos, y la hacen a un lado”, “no es buena la relación, porque sus amigas se molestan por su actitud, e inventan cosas para no salir con ella”, “no tiene relaciones sociales buenas, de hecho no tiene amigas en el aula”, “no, porque no tiene un

grupo de amigos marcado, más bien tiene pocas relaciones esporádicas”, “no mantiene buena relación porque sus amigas la hacen a un lado”. En varias ocasiones la investigadora observó que durante el recreo Camila estaba sentada en diferentes lugares del colegio, comiendo su refrigerio sola, y no mantuvo relaciones con nadie. Además, la investigadora constató que las pocas veces que salió a recreo con sus amigas, la hacían a un lado diciéndole que van al baño, y que las espere, pero jamás volvían, por lo que Camila pasaba el recreo sola.

Adicionalmente, es imprescindible destacar que la autoeficacia del docente juega un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues aquellos estudiantes con TDAH, que fueron percibidos por sus profesores con capacidades académicas bajas y con malas relaciones sociales con ellos y con sus compañeros, fue debido a que no existió ningún interés por parte de los maestros, más bien como la investigadora comentó, la mayoría de veces eran ignorados por sus profesores, o en su defecto expulsados del aula como último recurso.

Por esto, se evidencia que las creencias de autoeficacia de los profesores, afectan a su práctica docente y a su actitud hacia el estudiante con dificultades. Además, constituyen una buena referencia del rendimiento de los alumnos y del sentimiento de autoeficacia de estos en relación con su propio rendimiento. Lo que significa, que sí los maestros de los adolescentes con TDAH habrían puesto en práctica lo mencionado, seguramente sus percepciones y autopercepciones podrían haber sido diferentes, es decir, no habrían creado malestar, frustración, y el profesor hubiera cumplido su rol a cabalidad, siempre manteniendo expectativas altas de sus estudiantes.

Además de ello, es indispensable que los profesores apliquen instrucción diferenciada con aquellos estudiantes que padecen TDAH o trastornos similares a este, con el fin de satisfacer las necesidades e intereses de los alumnos, por ende evitando su

frustración y el gran rechazo que existe hacia este tipo de estudiantes. Pues es triste ver como el sistema escolar ecuatoriano no incluye en su currículo educativo una enseñanza diferenciada, lo que tiene como consecuencia que los chicos no tengan igualdad de oportunidades en el colegio. Recordemos que si hacemos nuestra labor de docente con todo lo que esta implica, miles de estudiantes podrían ser mejores en su vida escolar y no existirían tantos fracasos escolares.

Finalmente, tanto profesores como padres de familia y estudiantes deben trabajar en conjunto para lograr un objetivo en común, en este caso el de ayudar a los adolescentes con TDAH, a través de un sistema de implementación de estrategias adecuadas para el manejo adecuado en casa y en el aula; y no debemos olvidar que es fundamental manejar los mismos parámetros para que el estudiante sepa exactamente a que atenerse ante diferentes situaciones, y pueda tener éxito en su vida personal y profesional.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Perspectiva General

La mayoría de casos de adolescentes con Déficit Atencional con Hiperactividad, no son tratados de manera adecuada, lo que genera dificultades serias en estas personas para desenvolverse en el colegio, trabajo, entorno familiar y social. A esto se suma, la labor de los profesores, que en la mayoría de casos, no se involucran en el compromiso de apoyar, orientar y educar de manera adecuada a los estudiantes, ya que únicamente se preocupan por el conocimiento de la materia y por sus destrezas docentes, dejando de lado la implicación que tiene la educación de adolescentes que padecen este trastorno, y ocasionando muchas veces en sus estudiantes el fracaso escolar.

Desafortunadamente, un gran porcentaje de profesores no emplea técnicas y estrategias que cubren las necesidades e intereses de cada uno de sus alumnos, causando que éstos se sientan frustrados, desmotivados y desinteresados, especialmente en el ámbito académico y social. Lo cual es lamentable, pues si se aplicaran buenas estrategias con adolescentes que sufren de TDAH, seguramente se lograría reducir los efectos negativos que este trae consigo, y al mismo tiempo cambiarían los puntos de vista o percepciones que este tipo de personas mantienen sobre sí mismos.

Por ello, es imprescindible que los maestros busquen medios para llegar a sus estudiantes, fortaleciendo los lazos de unión, a través de una relación de confianza, y haciendo de su clase un ambiente seguro, en donde el profesor sea el promotor de educar en un contexto en el que todos los alumnos se sientan aceptados, y que sus necesidades sean atendidas de manera óptima. Por ende, los compañeros de aula deberían mantener la misma actitud hacia los alumnos que padecen el trastorno, teniendo como resultado que cada persona se sienta bien en su vida escolar y personal; no olvidemos que los estudiantes son el ejemplo y el reflejo de sus profesores.

Conclusión de las Percepciones de Adolescentes, Padres de Familia y Profesores por Participante

Cinco fueron los adolescentes con TDAH, que formaron parte de este estudio de caso; así como anteriormente se mencionaron las conclusiones a nivel general, a continuación se presentan los resultados obtenidos por la investigadora en relación a cada uno de los participantes acerca de sus capacidades académicas y sociales. La primera participante que formó parte de este estudio, fue Camila de octavo año de educación básica; la estudiante auto percibió que sus capacidades académicas fueron bajas, y que las relaciones sociales con sus profesores fueron limitadas. De igual manera, apreció que sus capacidades sociales con sus compañeros fueron bajas o limitadas, y que la relación con sus amigos fue aceptable.

Por otra parte, la madre de Camila, percibió que su hija tuvo capacidades académicas limitadas; mientras que las relaciones sociales con sus profesores, compañeros y amigos fueron limitadas. Del mismo modo, los profesores de Camila, desde su perspectiva percibieron que sus capacidades académicas fueron bajas, sus capacidades sociales con sus profesores fueron aceptables; en cambio sus capacidades sociales con sus compañeros y amigos fueron limitadas.

Por esta razón, sus características éticas, las mismas que aluden a comprender creencias y comportamientos desde el punto de vista del actor social, fueron que se sintió desmotivada por sus profesores, que tuvo dificultad en las materias de matemática e inglés, que los profesores no utilizaron estrategias adecuadas para superar sus dificultades, que se sintió insegura en sus clase, que las personas se burlaban de ella, y en general que manifestó gran desinterés por el colegio. Mientras que las características émicas, las mismas que hacen referencia al punto de vista del investigador, es decir, a una perspectiva de afuera. En este caso la investigadora, pudo constatar que Camila mantuvo una actitud

negativa durante la mayoría de clases, mostró desinterés por sus materias, se sintió cómoda con la evaluación diferenciada que recibía en la materia de matemáticas, ya que eso justificó que Camila entregue sus tareas incompletas, se distrajo con facilidad, la mayoría de sus trabajos eran entregados incompletos y carecieron de contenido, no seguía reglas ni instrucciones de los profesores, fue rechazada por el grupo de compañeros en varias ocasiones, nadie quiso trabajar con ella.

Con los resultados obtenidos, se evidencia que Camila mantuvo un perfil bajo en cuanto a sus capacidades académicas y sociales, ante esta situación es imprescindible que tanto el colegio, como los padres de familia y profesores trabajen en conjunto brindando la ayuda que la estudiante requiere para ser mejor en su vida académica y social, y no sentirse limitada.

El segundo participante de este estudio de caso fue Saulo, alumno de noveno de básica, el mismo que percibió que sus capacidades académicas son bajas, que las relaciones sociales que mantuvo con sus profesores, compañeros y amigos fueron aceptables. Además, desde la perspectiva de su madre, se descubrió que fue apreciado con capacidades académicas bajas, y que sus capacidades sociales con sus profesores, compañeros y amigos fueron limitadas. Finalmente fue apreciado por sus profesores con capacidades académicas bajas; mientras que las relaciones sociales con sus profesores y compañeros fueron limitadas; y la relación con sus amigos fue aceptable.

Las características éticas del alumno, fueron que se sintió frustrado, desmotivado, tuvo baja comprensión especialmente en la materia de matemáticas, sus compañeros se burlaban de él, debido a su inquietud sus profesores no le tenían paciencia, casi nunca entregó deberes ni trabajos, no era comprendido por sus profesores, su actitud en clase fue negativa, se distrajo con mucha facilidad, y no seguía instrucciones durante la clase.

Mientras que las características émicas, desde el punto de vista de la investigadora, fueron que no terminó sus trabajos, le costó mucho asimilar el contenido de matemáticas, tuvo baja concentración, no era tolerado por sus profesores, ni compañeros de clase, mantuvo actitudes negativas permanentemente, se sintió frustrado, mostró desinterés por las diferentes asignaturas, su rendimiento académico fue muy pobre.

Al igual que Camila, Saulo mantuvo un perfil sumamente bajo, sin embargo su caso fue peor debido a que perdió el año en la materia de matemáticas, por ello procedió a cambiarse de colegio a uno que tuvo menos exigencias académicas que el anterior. Ante esta situación es imprescindible que el alumno tenga el apoyo del colegio y de sus padres para poder superar las dificultades que tiene en su vida escolar y social.

La tercera participante, fue Karina estudiante de noveno de básica, su auto percepción fue que tuvo capacidades académicas altas, que la relación con sus profesores fue aceptable, en cambio la relación con sus compañeros fue buena, mientras que la relación con sus profesores fue aceptable. Desde la perspectiva de su madre, Karina fue percibida con capacidades académicas limitadas; las relaciones sociales con sus profesores y compañeros fueron limitadas, mientras que con sus amigos fueron buenas. Igualmente, desde la perspectiva de sus profesores, Karina mantuvo capacidades académicas bajas, sus capacidades sociales con sus profesores y compañeros fueron limitadas, mientras que con sus amigos fueron aceptables.

Las características éticas de Karina fueron que tuvo baja comprensión en la materia de matemáticas, es inquieta, no terminó sus trabajos en clase, por tanto debió llevar más trabajo a la casa, mantuvo malas relaciones con sus maestros, sus compañeros se burlaron de ella, no respetó las reglas de clase, mantuvo una actitud inadecuada. Mientras que las características émicas que evidenció la investigadora, fueron la falta de interés en clase, baja comprensión en matemáticas, poca concentración, hiperactividad permanente, mala

relación con sus maestros, falta de seguimiento de instrucciones y reglas, poca aceptación en el grupo de compañeros, falta de colaboración en clase, entrega de trabajos incompletos, irrespeto a sus profesores, burlándose de ellos.

Si bien Karina, percibió que tuvo capacidades académicas altas, sus profesores y madre no vieron lo mismo, lo cual es lamentable, ya que deberían partir del concepto que tiene la alumna de sí mismo para afianzar su perfil, tomando en cuenta que si sus profesores mantienen altas expectativas de ella, podrían conseguir que mejore su actitud, por ende su rendimiento académico y sus relaciones sociales.

El cuarto participante fue Juan Diego, alumno de décimo de básica, las percepciones que tuvo respecto a sí mismo, fueron que sus capacidades académicas son bajas, las relaciones sociales con sus profesores fueron aceptables, mientras que con sus compañeros y amigos fueron buenas. Desde la perspectiva de su madre, el estudiante fue percibido con capacidades académicas limitadas, las relaciones sociales con sus profesores fueron buenas o satisfactorias; en cambio las relaciones con sus compañeros fueron limitadas, y las relaciones con sus amigos fueron aceptables. Finalmente, desde la perspectiva de sus profesores, Juan Diego fue percibido con capacidades académicas bajas; en cuanto a la relación con sus profesores fue aceptable, mientras que las relaciones sociales con sus compañeros y amigos fueron buenas.

Ante esto, surgieron características éticas respecto al estudiante, tales como bajo nivel de comprensión en la mayoría de asignaturas, trabajos y tareas incompletos con mala presentación y desorganizados, frustración, actitud negativa, incumplimiento de normas en el aula de clase, falta de colaboración, sus compañeros se burlaron de él, bajo nivel del idioma inglés, baja concentración. En cambio, las características que observó la investigadora fueron constantes burlas de sus compañeros, falta de comprensión del idioma inglés, hiperactividad, actitud agresiva con el resto de personas, entrega de tareas y

trabajos incompletos, falta de colaboración, poca participación en clase, destrezas pobres, dificultades para asimilar el contenido de las asignaturas, desinterés por sus responsabilidades académicas.

El perfil de Juan Diego fue bastante limitado, por ello es indispensable que sus padres y profesores se preocupen por motivarlo y proporcionar estrategias de enseñanza-aprendizaje que cubran las necesidades del estudiante. Es importante que los profesores no dejen de lado su caso, ya que podría llevarlo a un fracaso escolar.

El quinto participante fue Álvaro, estudiante de cuarto curso, el mismo que percibió que mantuvo capacidades académicas altas, sus relaciones sociales con los compañeros fueron altas; mientras que las relaciones con sus profesores fueron buenas, y las relaciones que mantuvo con sus compañeros fueron aceptables. Desde la perspectiva de su padre, fue percibido con capacidades académicas altas, las capacidades que mantuvo con sus profesores y sus amigos fueron buenas, mientras que las relaciones sociales con sus compañeros fueron percibidas como limitadas. Finalmente, desde la perspectiva de sus profesores, Álvaro fue percibido con capacidades académicas altas; y además mantuvo relaciones sociales aceptables con sus profesores, con sus compañeros y con sus amigos.

Las características éticas encontradas en Álvaro fueron que se esforzó en hacer sus trabajos y tareas, es inquieto, no se llevó bien con sus compañeros, participó poco en clase, en general entregó sus tareas completas, sus profesores lo apoyaron, le costó trabajo seguir reglas, colaboró en clase. Mientras que sus características éticas fueron bajo nivel de concentración, hiperactividad, impulsividad, buena asimilación de contenido, colaboración en clase, poca participación en clase, entregó tareas y trabajos en su mayoría completos, sus compañeros se burlaban de él, pero en general su actitud fue positiva.

Es evidente, que Álvaro mantuvo un perfil alto, por lo que sus profesores y padres deben aprovechar de ello, motivándolo y apoyándolo constantemente a lo largo de su vida escolar y social.

Finalmente, como conclusión general se evidenció que desde las tres perspectivas, cuatro de los cinco participantes mantuvieron capacidades académicas limitadas, es decir el 80% de los adolescentes con TDAH, mientras que en relación a las capacidades sociales, predominaron las relaciones aceptables con sus profesores, compañeros y amigos en un 80%.

Recomendaciones

Después de haber obtenido los resultados acerca de las percepciones de las capacidades académicas y sociales de adolescentes con TDAH, desde tres puntos de vista, el de los adolescentes con TDAH, el de sus padres de familia, y el de sus profesores; la investigadora consideró pertinente dar las siguientes recomendaciones.

La teoría de la autoeficacia de Albert Bandura, debe ser tomada en cuenta por los profesores durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. “La meta más importante de la educación formal debe ser la de proveer a los estudiantes con herramientas intelectuales, creencias de eficacia así como los intereses intrínsecos necesarios para educarse a si mismo en una variedad de ocupaciones a lo largo de su vida” (Bandura, 1977, p. 45).

Igualmente, es indispensable mantener dentro del aula de clase un sistema de instrucción diferenciada y activa, el mismo que tenga como fin responder a las necesidades e intereses de cada estudiante, evitando la frustración y el fracaso escolar. Para ello es fundamental recomendar a la autora Carol Ann Tomlinson, quien es una experta en el tema, y sostiene que la idea de diferenciar la instrucción para dar cabida a las diferentes formas que los estudiantes aprendan implica una fuerte dosis de sentido común, así como el apoyo fuerte en la teoría y la investigación de la educación (Tomlinson, 1995). Se trata

de un enfoque de la enseñanza que los defensores de la planificación activa de diferencias de los estudiantes en las aulas.

Del mismo modo, los profesores deben hacer de su clase un lugar, en donde sus estudiantes se sientan seguros de sí mismos, y deben fomentar las relaciones entre compañeros, mediante la aplicación de actividades de integración (Programa para el éxito, 2003). Además, la institución educativa, especialmente el Departamento de Bienestar Estudiantil (DOBE), debe dar seguimiento continuo y permanente a los estudiantes con TDAH, con el fin de apoyarlos desde el inicio del año escolar, más no esperar a estar en dificultades para actuar.

Adicionalmente, es fundamental que padres de familia, y profesores, sean capacitados en el uso de estrategias y herramientas adecuadas, para emplear con adolescentes diagnosticados con Déficit Atencional con Hiperactividad. A continuación se presenta una lista de estrategias, que son específicamente útiles para trabajar con adolescentes (Armstrong, 1999; Pfiffner, 1996; Programa para el éxito, 2003).

Estrategias de manejo para adolescentes con déficit atencional con hiperactividad en casa

Para que los padres de familia tengan un manejo adecuado de los hijos con Déficit Atencional con Hiperactividad en casa, es necesario aplicar estrategias óptimas para obtener buenos resultados. Recordemos que una estrategia es un conjunto de acciones que se llevan a cabo para lograr un determinado fin (Pfiffner, 1996), en este caso el objetivo sería mejorar el comportamiento, la impulsividad, la falta de atención y la actitud del chico/a en el hogar y por ende fuera del mismo.

Para que las estrategias tengan mejor efecto en el adolescente, es indispensable hacer que estas se respeten en casa y fuera de ella y que además se las utilicen de manera constante y permanente, caso contrario no servirá de nada.

A continuación se presentan las estrategias más viables para poner en práctica con un adolescente que padece el trastorno de Déficit Atencional con Hiperactividad.

1) Aumente el comportamiento positivo:

El refuerzo positivo, la atención y los elogios pueden motivar al adolescente acostumbrado a la atención negativa a cambiar su mal comportamiento.

2) Disminuya el comportamiento negativo:

Ignorar: Es necesario ignorar al adolescente que se está comportando de manera inadecuada por lo general resulta en la disminución del mal comportamiento. Se requiere paciencia, ya que el comportamiento puede empeorar antes de mejorar, especialmente cuando el mal comportamiento ha sido reforzado en el pasado (Programa para el éxito, 2003).

Tiempo fuera; que consiste en el retiro de la oportunidad para la atención y el refuerzo positivo. Normalmente el chico está restringido a una pequeña área de la casa por un intervalo específico de tiempo. Esta zona no debe brindar ninguna posibilidad de refuerzo, tal como la televisión o video juegos. El tiempo fuera puede hacer que el chico se vuelva rebelde al inicio. De manera que es muy importante que los padres no refuercen el comportamiento dejándolo salir. De lo contrario puede ser imposible poner en práctica esta valiosa herramienta (Programa para el éxito, 2003).

Pérdida de privilegios: Prohíbe ciertas actividades tales como ver televisión, hablar por teléfono, video juegos, etc. La pérdida de privilegios puede ser un elemento eficaz para el mal comportamiento cuando se presenta como la respuesta de los padres al incumplimiento de las reglas (Programa para el éxito, 2003).

Sistema de obsequios o recompensas: Es un sistema que usa un artículo específico como refuerzo. El artículo puede ser algo que realmente le guste al adolescente caramelos, calcomanías, etc. Estas se otorgan por buen comportamiento y por cumplir con metas, y se

pierden por mal comportamiento o por no cumplir las reglas. El obsequio es una moneda del sistema económico, que se puede canjear por premios tangibles en momentos determinados. Para evitar malos entendidos se debe determinar las reglas por escrito: una lista de comportamientos por los que se otorga fichas y el número de fichas ganado por cada uno. Una lista de comportamientos por los que se pierden fichas y el costo por cada uno. Una lista de premios por los que se puede intercambiar las fichas y el número de fichas por cada uno (Programa para el éxito, 2003).

Adicionalmente es importante que los padres se informen sobre el TDAH, y que también informen a sus hijos, que comprendan que la mayor dificultad de estos chicos está en controlar su conducta y contener sus impulsos, por lo que se debe canalizar su energía en actividades adecuadas (Muñiz, 2007).

Por otro lado se debe establecer rutinas cotidianas y mantenerlas en la medida de lo posible, se tiene que crear reglas de disciplina claras y concisas, se debe tener la atención del joven cuando recibe órdenes, que siempre sean claras y precisas, con el fin de que las entienda (Muñiz, 2007). Hay que reforzar los aspectos positivos, destacando sus logros mucho más que sus errores. Es esencial establecer un registro de actividades diarias con el chico y facilitar su cumplimiento (Pfiffner, 1996).

También debe tener un lugar para guardar sus útiles escolares. Asimismo es necesario utilizar estrategias a fin de que no los pierda. Cuando inicia la tarea, es conveniente que los padres lo ayuden a establecer tiempos y a dividir las actividades. Es importante manejar los tiempos y que el niño se monitoree y establezca una competencia consigo mismo. Se debe estimular hábitos de estudio, evitando todos los distractores como la televisión, el radio, el sentarse junto a la ventana, que el lugar donde se encuentre esté muy frío o, por el contrario, que esté muy caliente (Armstrong, 1999).

De igual manera, se debe propiciar que el chico se esfuerce por hacer las cosas mejor y no muy rápido y los errores que comete no se le deben hacer ver como un fracaso, sino como una oportunidad. Crear con la educadora un frente común en cuanto a los límites para favorecer el desarrollo del adolescente (Pfiffner, 1996).

También es esencial tener en cuenta que los deportes de equipo son una buena opción para apoyar el establecimiento de límites y el consumo ordenado de energía así como la socialización (Armstrong, 1999).

Por último en actos sociales se le deben dar las reglas a seguir con anticipación para evitar cualquier tipo de problema (Muñiz, 2007). Si todas estas estrategias se toman en cuenta para el manejo de adolescentes con TDAH en casa, los resultados pueden mejorar notablemente. Los padres de familia en lugar de sentirse frustrados y decepcionados de sus hijos van a sentir que el apoyo que les brindan estas herramientas va a ser extraordinario, siempre y cuando sean aplicadas de forma correcta, constante y permanente.

Estrategias de manejo para adolescentes con déficit atencional con hiperactividad en el aula de clase

El tratamiento del trastorno a nivel escolar es necesario porque los adolescentes que padecen de Déficit Atencional con Hiperactividad se muestran desorganizados, impulsivos e ineficaces, las dificultades de atención, motivación, de mantener el esfuerzo mental ante tareas más repetitivas y monótonas, interfieren en su ejecución (Stormont, 2008). Por lo tanto su rendimiento escolar se ve afectado a pesar de que su inteligencia sea normal, alta o superior.

Por otra parte el comportamiento del adolescente con TDAH en el aula también interfiere en su rendimiento y en el grupo clase, principalmente por su impulsividad ya que no pueden inhibir la primera respuesta espontánea. Por tanto, es muy importante que los maestros tengan estrategias para manejar el comportamiento de estos chicos, las mismas

que ayudarán a facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Pfiffner, 1996). A continuación se presentan las técnicas más viables para el manejo de estos estudiantes en el aula de clase.

Primero se va a tratar sobre estrategias que van a aumentar la preparación del adolescente con TDAH para aprender, y esto se realizará a través del diseño de la clase y de los formatos curriculares que se utilizan para enseñar (Pfiffner, 1996).

1) Organizar el entorno de la clase:

Es muy importante tener en cuenta esta estrategia, ya que debido a la organización física de la clase se puede facilitar o impedir las oportunidades de aprendizaje y el manejo conductual de adolescentes con Déficit Atencional con Hiperactividad. Además se debe tener presente que estos chicos necesitan estructura, límites claros y un mínimo número de distractores de afuera (Stormont, 2008). Tenga en cuenta las siguientes recomendaciones. Siente al estudiante lejos de todo tipo de distractor y cerca del profesor/a, de tal manera que permanentemente se pueda monitorear el trabajo del chico, más bien siente al adolescente con TDAH rodeado de buenos estudiantes (Pfiffner, 1996).

2) Organizar los asientos para tener límites claros en las áreas de trabajo

Aquellos estudiantes que padecen de TDAH, no deben ser sentados en grupo, ya que tienden a socializar con sus compañeros, por lo que es aconsejable sentarlos solos e inclusive se debe poner los escritorios con más distancia que el resto de chicos. Aunque si se desea hacer grupos de trabajo, se los debe organizar en pequeños grupos y es necesario que el estudiante con TDAH esté rodeado de buenos alumnos.

Además se debe tener en cuenta que los adolescentes con Déficit Atencional con Hiperactividad sienten la necesidad de pararse en clase constantemente, por lo que se les debe permitir pararse para finalizar su trabajo mientras no sean interrumpidos (Pfiffner, 1996). También se debe tener una clase sumamente organizada, para ello es importante

mantener los centros de aprendizaje en orden, mantener todos los materiales almacenados en áreas que estén claramente etiquetadas y que los estudiantes puedan tener fácil acceso, y asegurarse que todos los libros y materiales estén codificados con etiquetas de color, que sean fáciles de distinguir. No debemos olvidar que los adolescentes con TDAH pierden sus útiles escolares con mucha facilidad, por lo que es recomendable tener siempre materiales extras (Programa para el éxito, 2003)

3) Utilizar material de apoyo visual interesante y prominente

Es imprescindible, tener en el aula de clase carteleras para exponer el trabajo realizado por cada estudiante y poner notas motivadoras al lado de cada uno. Si bien es cierto se podrían convertir en distractores, las carteleras ofrecen al estudiante otra oportunidad para leer y aprender (Armstrong, 1999).

4) Utilizar carteleras para las reglas de clase y para el progreso de la conducta

Se debe tener las reglas de clase escritas en un cartel de color intenso con letras grandes que se pueda ver desde cualquier lugar de la clase, esto puede reducir la repetición verbal permanente (Szerman, 2007). Para ello, se puede usar la técnica del semáforo; solamente se debe realizar el dibujo de un semáforo y ponerlo en la clase. El profesor será el encargado de hacer saber a los alumnos el color de la luz. Cuando está en verde los estudiantes pueden hablar, cuando el semáforo está en amarillo los estudiantes pueden hablar en voz baja y cuando está en luz roja, no pueden hablar.

Además, se puede usar señales que solamente conozca el estudiante, para llamar su atención si interrumpe en clase (Pffner, 1996); y se debe tener un cuadro con el comportamiento de los estudiantes, ya que este cuadro permite a los chicos monitorear su progreso. Estos pueden ser públicos o privados, pero se debe hacer con todos los chicos de la clase (Pffner, 1996).

Estrategias de Instrucción

Este tipo de herramienta, permitirá captar la atención de todos los estudiantes a través del desarrollo de una planificación muy bien realizada, de tal forma que en la clase siempre se tenga una rutina (Muñiz, 2007). A continuación se presentan algunas rutinas que pueden ser aplicadas.

Se debe tener un horario que siempre se cumpla. Es importante que éste sea pegado en la pared del aula, para poder planificar con tiempo las siguientes actividades. Además, se debe tratar de que las materias principales (matemáticas, inglés) sean dictadas por la mañana, ya que durante esas horas maestros y estudiantes están más frescos que en la tarde (Szerman, 2007). Igualmente, los profesores deben alternar entre actividades calmadas y activas, entre instrucción directa y aprendizaje cooperativo. Realizar actividades de movimiento durante y entre las lecciones de clase. Dejar a los estudiante pararse en la parte de atrás de la clase, pero solamente si el profesor está seguro de poder controlarlos.

Adicionalmente, se debe tener rutinas para las actividades diarias como asignar que recojan deberes, entregar trabajos. Utilice carteles que tengan escritos los pasos de varias actividades de rutinas, esto ayudará a que el adolescente TDAH se mantenga concentrado y organizado; y si los chicos terminan el trabajo en clase antes de la hora asignada, es recomendable permitirle que realice sus tareas, y si tiene alguna parte que no entienda pueda pedir ayuda a su maestro/a. De esta forma no estará sin hacer ninguna actividad y se mantendrá concentrado (Joselevich, 2003).

1) Dictar clases que mantengan la atención y el interés de los estudiantes

Es esencial es que las clases se presenten de tal forma que motiven y despierten el interés de los chicos por aprender (Pfiffner, 1996). Para esto se sugiere tener en cuenta los siguientes puntos. Mirar alrededor de toda la clase, mientras se está enseñando; utilizar lenguaje que los chicos puedan relacionar. Dar ejemplos que representen el significado, y

asegurarse que los puntos más importantes de la clase sean más interesantes que el resto de actividades. Escribirlos en el pizarrón con colores intensos. También, se debe incentivar a que los estudiantes pregunten, y el maestro debe utilizar material de apoyo visual. Un dibujo vale por mil palabras (Pffinner, 1996).

2) Involucrar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje

Las técnicas de trabajo en grupo como el aprendizaje cooperativo, las tutorías de grupo, pueden ser particularmente efectivas para trabajar con estudiantes con TDAH, debido a que este tipo de estrategias incentiva a los chicos a estar involucrados activamente en el proceso de aprendizaje (Muñiz, 2007). Así, los programas de tutorías de grupo han sido desarrollados para que los estudiantes trabajen en parejas. Cada pareja debe constar de un niño con TDAH y de otro sin el trastorno (DuPaul, 1994 en Pffinner, 1996). Primero se debe entrenar a los alumnos acerca de las reglas y los procedimientos para dar las tutorías a sus compañeros en las diversas materias como Matemáticas, Inglés, Lenguaje, etc. Luego durante la sesión de tutoría el tutor da una serie de preguntas a su estudiante y por cada respuesta correcta recibe puntos extras. Después de veinte minutos, los roles del tutor y el chico se invierten (Pffinner, 1996). Es importante mencionar que mientras los chicos realizan esta actividad, el profesor se pasea por el aula asegurándose de que todos esté haciendo su trabajo de manera correcta.

Por otro lado, el aprendizaje cooperativo que requiere que los estudiantes trabajen en grupos y que contribuyan con ideas; muchas veces para adolescentes con Déficit Atencional con Hiperactividad es bastante complicado hacerlo ya que se distraen con facilidad. Por lo que es importante mencionar que la cooperación debe ser enseñada a este tipo de estudiantes, empezando con grupos pequeños (parejas o tríos). Se puede tratar asignando a cada miembro del grupo un trabajo específico; además poniendo las reglas muy claras. Por ejemplo, todos tienen que participar y también deben apoyarse entre todos.

Finalmente se debe hacer que los estudiantes representen ejemplos de las reglas que se deben seguir y aquellas situaciones que no se deben hacer a través de juego de roles. Al final del trabajo en grupo se debe evaluar que tan bueno fue y en base a esto el profesor debe tomar la decisión de incrementar el número de miembros en el grupo (Pffner, 1996).

Asimismo, se debe promover el apoyo entre compañeros; para ello el profesor debe crear un ambiente de aceptación y apoyo entre sus estudiantes, y debe enseñar a los chicos a ayudarse uno al otro. Para lo cual es importante usar palabras o frases que incentiven a los alumnos por su buen trabajo o comportamiento en la clase. Todo esto ayudará a que el grupo esté motivado constantemente para alcanzar el éxito (Programa para el éxito, 2003).

Por último, y para finalizar este estudio de caso, es imprescindible recordar que el problema de investigación pretendió analizar y examinar las percepciones de adolescentes con Déficit Atencional con Hiperactividad de doce a catorce años, de sus padres y de sus profesores acerca de sus capacidades académicas y sociales; respondiendo a una pregunta específica de investigación ¿Cuáles son las percepciones de los padres, de los profesores y de los adolescentes de doce a catorce años con Déficit Atencional con Hiperactividad sobre su desempeño académico y social?. Este estudio fue sumamente importante porque permitió conocer como se aprecian y se sienten los adolescentes con TDAH respecto a sus capacidades académicas y sociales, al igual que sus padres y profesores.

Se evidenció y se obtuvo como resultados que solamente uno de cinco participantes fue percibido con capacidades académicas altas y relaciones sociales buenas y aceptables desde cada una de las perspectivas. Mientras que, cuatro de cinco adolescentes con TDAH fueron percibidos con capacidades académicas limitadas y aceptables; y relaciones sociales aceptables y limitadas, desde cada una de las perspectivas.

A fin de evitar estos resultados, los profesores deben empezar a trabajar con sus estudiantes para que este tipo de problemas sean abordados de manera adecuada, y así

lograr que todos los estudiantes sean educados de acuerdo a sus necesidades e intereses, teniendo como único fin la superación del trastorno, por ende el éxito de personas con TDAH en el sistema escolar ecuatoriano.

Referencias

- American Psychiatric Association (2000). DSM-IV-TR: Breviario: Criterios diagnósticos. Barcelona: Masson
- Armstrong, T. (1999). *ADD/ADHD: Alternatives in the classroom*. United States: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. New York: Prentice-Hall. Barkley, R. (1993). *Hyperactive children grown up*. New York: The Guildford Press.
- Barkley, R. (1999). Niños hiperactivos: *Cómo comprender y atender sus necesidades especiales*. Barcelona: PAIDÓS.
- Cuevas, A. (2007). Características de la Adolescencia. Recuperado junio 28, de 2008 de: http://anibalcuevas.blogs.com/ser_audaces/2006/12/caractersticas_.html.
- Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-IV (2001). Barcelona: Masson, S.A.
- Ericson, B and Stevens, S. (1998). Inclusion for LD and ADD/ADHD. *Classroom Success for the LD and ADHD Child: The English Journal*, (87) 96-97. Recuperado Junio 4, 2008 de la base de datos JSTOR.
- Estrella, J. (2003). *AD/HD: Síndrome de déficit de atención con o sin hiperactividad. Qué es, qué hacer; recomendaciones para padres y docentes*. Barcelona: PAIDÓS
- Gureasko-Moore. S., DuPaul, G. & White, G. (2007). General article. *Self Management of classroom preparedness and homework: Effects on school functioning of adolescents with attention deficit hyperactivity disorder*. 36(4) 647-664. Recuperado Junio 4, 2008 de la base de datos EBSCO.
- Hunziker, M. (2003). Desamparo Aprendido. Tesis de Docencia , Universidad de Sao Pablo. Recuperado diciembre 12 de 2009 de: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722005000200002&script=sci_arttext&tlng=es

- Joselevich, E. (2003). *AD/HD: Síndrome de déficit de atención con o sin hiperactividad. Qué es, qué hacer; recomendaciones para padres y docentes*. Barcelona: PAIDÓS.
- Martínez, J. (2008). Hiperactividad en los Niños. Recuperado junio 28, 2008 de: <http://www.elnuevodiario.com.ni/variedades/19981> - 26k
- Mills, G. (2003). *Action research: A guide for the teacher research* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Mitman, L and Lash, A. (1998) Students' perceptions of their academic standing and classroom behavior. *The Elementary School Journal*, 89(1) 55-68. Recuperado Junio 26, 2008 de la base de datos JSTOR.
- Muñiz, R. (2007). *Bitácora TDAH: Una innovadora propuesta psicomotriz para la atención del niño con trastorno por déficit de atención e hiperactividad*. México: Santillana.
- Netnews Minnesota, (2007) LDA for Minnesota. Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD). 7(2) 1-4. Recuperado Junio 7, 2008 de la base de datos EBSCO.
- Pfiffner, L. (1996). *All about ADHD: The complete practical guide for classroom teachers*. New York: Scholastic Inc.
- Programa para el éxito. (2003). *El trastorno por déficit de la atención con hiperactividad y la familia*. Estados Unidos: Shire Inc.
- Ramos, V. y González, S. (2007). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad: una actualización. *Boletín Pediátrico*, 47(200) 116-124. Recuperado Septiembre 11, 2008 de la base de datos EBSCO.
- Robuck, G (2007). *Cómo aumentar el reconocimiento de las DA y TDAH – Los padres cómo educadores*. Recuperado Octubre 28 del 2008 de la base de datos: EBSCO
- Roffman, A. (2007). *Helping teens develop self-determination: An excerpt from guiding teens with LD*. Recuperado Octubre 28 del 2008 de la base de datos EBSCO.

- Stormont, M. (2007). Increase academic success for children with ADHD using sticky notes and highlighters. *Intervention in School and Clinic*, 43(5) 305–308. Recuperado Junio 4, 2008 de la base de datos EBSCO.
- Szerman, N. (2008). 50 preguntas orientativas para reconocer y tratar el TDAH en la adolescencia. Recuperado Octubre 28 de 2008 de la base de datos: EBSCO.
- Tomlinson, C. (1995). Differentiating instruction for advanced learners in the mixed-ability middle school classroom. *Digest #E536*. Recuperado Diciembre 9 de 2009 de http://www.kidsource.com/kidsource/content/diff_instruction.html.
- Torres, R. (2009). Eficacia del derecho ante la familia disfuncional y la problemática actual en Chihuahua. Recuperado Abril 22, 2009 de http://www.fd.uach.mx/joomla/index.php?option=com_content&task=view&id=277&Itemid=68.
- Torres, M. (2009). Percepciones académicas de adolescentes con TDAH, creado por la autora.
- Torres, M. (2009). Percepciones sociales de adolescentes con TDAH, creado por la autora.
- Torres, M. (2009). Percepciones académicas de padres de familia de adolescentes con TDAH, creado por la autora.
- Torres, M. (2009). Percepciones sociales de padres de familia de adolescentes con TDAH, creado por la autora.
- Torres, M. (2009). Percepciones académicas de profesores de adolescentes con TDAH, creado por la autora.
- Torres, M. (2009). Percepciones sociales de profesores de adolescentes con TDAH, creado por la autora.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. En A. Bandura (Ed.). *Self-efficacy in changing societies* (pp. 202-231). New York: Cambridge University Press.

ANEXOS

ÁNEXO A: Consentimiento Informado para el Escenario

Fecha:

Para: Nombre del dueño o director del establecimiento educativo

De: Nombre del investigador

Por medio de la presente, solicito a usted me permita llevar a cabo en su institución educativa, el estudio de caso titulado “el mismo que tiene como propósito investigar las percepciones académicas y sociales de los estudiantes de Escuela Media con Déficit de Atención con Hiperactividad. El estudio tendrá una duración de diez meses.

El estudio requiere cinco estudiantes de doce a catorce años de edad con Déficit Atencional con Hiperactividad previamente diagnosticados por el Departamento de Bienestar Estudiantil (DOBE); dos de doce años, dos de trece años y uno de catorce años que participen en el estudio de caso. De igual manera se requieren seis profesores de diferentes asignaturas y los padres de familia de los chicos participantes. Los resultados de la presente investigación tienen un valor estrictamente teórico y no conllevan ningún tipo de riesgo o beneficio para los participantes. Cabe señalar la absoluta reserva de toda la información recopilada durante el lapso de tiempo estipulado.

Este estudio es una parte fundamental de la tesis de la Maestría en Educación de la Universidad San Francisco de Quito (USFQ). Deseo efectuar la investigación en su institución, ya que usted conoce mi labor como profesora de inglés de adolescentes y mi relación con los mismos me permitiría seleccionar los participantes de manera más objetiva si usted me permite realizarlo.

Estoy dispuesta a contestar cualquier pregunta o aclarar cualquier duda respecto a la investigación propuesta.

Gracias por su colaboración,

Firma del investigador

Firma del Director

ANEXO B: Consentimiento Informado para Participantes Adolescentes

Fecha:**Para:** Nombre del estudiante**De:** Nombre del investigador/a

Usted ha sido invitado/a a participar en un estudio de caso “Adolescentes con Déficit Atencional con Hiperactividad” que será llevado a cabo en la Unidad Educativa Experimental William Shakespeare y que forma parte de la Maestría en Educación de la Universidad San Francisco de Quito. Este estudio tendrá una duración de diez meses.

Al acceder a participar en este estudio usted se compromete a ser encuestado/a y observado/a durante las horas de clase y durante los períodos de receso. Toda la información recopilada durante las encuestas y los períodos de observación será estrictamente confidencial.

La participación en este estudio es completamente voluntaria y no tiene repercusiones en el desempeño académico de los involucrados. Usted podrá retirarse del estudio en cualquier momento sin ningún prejuicio y no tendrá sanciones como resultado de su decisión de retirarse.

Su identidad será confidencial con relación a los resultados del presente estudio y cualquier tipo de información que pueda identificarlo/a como participante de esta investigación estará disponible sólo para la investigadora. Si tiene cualquier inquietud usted puede contactar a la persona responsable del mismo:

Lic. María José Torres
Colegio de Postgrados
Universidad San Francisco de Quito
Teléfono 098043818
Correo-e mtorres@wshakespeare.net

He leído la información previamente descrita y he comprendido la naturaleza y el propósito de la investigación. Comprendo que mi participación es completamente voluntaria y que puedo retirarme del mismo en cualquier momento sin ninguna sanción.

Yo declaro que:

- Tengo ____ años de edad y que soy estudiante de William Shakespeare School y por lo tanto doy mi consentimiento para participar en este estudio.

Firma del participante

ANEXO C: Consentimiento Informado para Padres de Familia

Fecha:**Para:** Nombre del padre de familia**De:** Nombre del investigador

Usted ha sido invitado/a a participar en el estudio de caso de “Adolescentes con Déficit Atencional con Hiperactividad” que será llevado a cabo en la Unidad Educativa Experimental William Shakespeare y que forma parte de la Maestría en Educación de la Universidad San Francisco de Quito (USFQ). Este estudio tendrá una duración de diez meses.

Al acceder a participar en este estudio usted se compromete a ser encuestado/a en la sede estudiantil de Tumbaco en un horario a convenir con la investigadora. Toda la información recopilada durante las encuestas será estrictamente confidencial.

La participación en este estudio es completamente voluntaria y no tiene repercusiones en el desempeño académico de los estudiantes involucrados. Usted podrá retirarse del estudio en cualquier momento sin ningún prejuicio y no tendrá sanciones como resultado de su decisión de retirarse.

En agradecimiento por su tiempo y participación, se le entregará una síntesis de la información recopilada sobre su hijo/a al término del estudio.

Su identidad será confidencial con relación a los resultados del presente estudio y cualquier tipo de información que pueda identificarlo/a como participante de esta investigación estará disponible sólo para la investigadora principal. Si tiene cualquier inquietud usted puede contactar a la persona responsable del mismo:

Lic. María José Torres
Colegio de Postgrados
Universidad San Francisco de Quito
Teléfono 098043818
Correo-e mtorres@wshakespeare.net

He leído la información previamente descrita y he comprendido la naturaleza y el propósito de la investigación. Comprendo que mi participación es completamente voluntaria y que puedo retirarme del mismo en cualquier momento sin ninguna sanción.

Yo declaro que:

- Soy padre de familia de William Shakespeare School y por lo tanto doy mi consentimiento para participar en este estudio.

Firma del Padre de Familia

ANEXO D: Consentimiento Informado para Profesores

Fecha:**Para:** Nombre del profesor**De:** Nombre del investigador

Usted ha sido invitado/a a participar en el estudio de caso de “Adolescentes con Déficit Atencional con Hiperactividad” que será llevado a cabo en la Unidad Educativa Experimental William Shakespeare School y que forma parte de la Maestría en Educación de la Universidad San Francisco de Quito (USFQ).

Al acceder a participar en este estudio usted se compromete a ser encuestado/a en la sede estudiantil de Tumbaco en un horario a convenir con la investigadora. Toda la información recopilada durante las entrevistas será estrictamente confidencial.

La participación en este estudio es completamente voluntaria y no tiene repercusiones en el desempeño académico de los estudiantes involucrados. Usted podrá retirarse del estudio en cualquier momento sin ningún prejuicio y no tendrá sanciones como resultado de su decisión de retirarse.

Su identidad será confidencial con relación a los resultados del presente estudio y cualquier tipo de información que pueda identificarlo/a como participante de esta investigación estará disponible sólo para la investigadora principal. Si tiene cualquier inquietud usted puede contactar a la persona responsable del mismo:

Lic. María José Torres
Colegio de Postgrados
Universidad San Francisco de Quito
Teléfono 098043818
Correo-e mtorres@wshakespeare.net

He leído la información previamente descrita y he comprendido la naturaleza y el propósito de la investigación. Comprendo que mi participación es completamente voluntaria y que puedo retirarme del mismo en cualquier momento sin ninguna sanción.

Yo declaro que:

- Soy docente de William Shakespeare School y por lo tanto doy mi consentimiento para participar en este estudio.

Firma del Docente Participante

ANEXO E: Encuesta para Adolescentes con TDAH

Tiempo de la encuesta:

Fecha:

Lugar:

Encuestado/a:

Encuestador/a:

1. ¿Qué sientes con respecto a las tareas, actividades, trabajos o proyectos realizados en el aula de clase?

2. ¿Cómo te sientes cuando no termina las tareas, actividades o trabajos en el aula de clase?

3. ¿Cómo te sientes cada vez que tus profesores te entregan un trabajo o tarea con una baja calificación?

4. ¿Qué sientes con respecto al sistema de evaluación del colegio?

5. ¿Cómo percibes tus capacidades sociales?

6. ¿Te sientes aceptado por tus compañeros de clase? Si o no. ¿Por qué?

7. ¿Consideras que mantienes buenas relaciones sociales con tu grupo de amigos? Si o no. ¿Por qué?

8. ¿Consideras que mantienes buenas relaciones sociales con tus profesores? Si o no. ¿Por qué?

9. ¿Consideras que tus capacidades académicas afectan tus relaciones sociales? Si o no. ¿Por qué?

ANEXO F: Encuesta para Padres de Familia

Tiempo de la encuesta:

Fecha:

Lugar:

Encuestador/a:

Encuestado/a:

1. ¿Cómo percibe a su hijo/a en cuanto a sus capacidades académicas?

2. ¿Cómo se siente cada vez que su hija/hija se siente frustrada en el colegio?

3. ¿Cómo se siente cada vez que su hijo/a le entregan un trabajo o tarea con baja calificación?

4. ¿Cómo percibe a su hijo/a en cuanto a sus capacidades sociales?

5. ¿Cree usted que su hijo/a es aceptado por sus compañeros de clase? Si o no. ¿Por qué?

6. ¿Considera que su hijo/a mantiene buenas relaciones sociales con su grupo de amigos? Si o no. ¿Por qué?

7. ¿Considera que su hijo/a mantiene buenas relaciones sociales con sus profesores?. Si o no. ¿Por qué?

8. ¿Considera que las capacidades académicas de su hijo/a afectan sus relaciones sociales? Si o no. ¿Por qué?

ANEXO G: Encuesta para Profesores

Tiempo de la encuesta:

Fecha:

Lugar:

Encuestador/a:

Encuestado/a:

1. ¿Cómo percibe usted las capacidades académicas de sus estudiantes?

2. ¿Qué siente con respecto las tareas, actividades, trabajos o proyectos realizados por sus estudiantes en el aula de clase?

3. ¿Cómo se siente cuando sus estudiantes no termina las tareas, actividades o trabajos encomendados en clase?

4. ¿Cómo cree usted que sus estudiantes se sienten cada vez que obtienen un rendimiento académico bajo?

5. ¿Cómo percibe usted las capacidades sociales de sus estudiantes?

6. ¿Considera usted que sus estudiantes se sienten aceptados por sus compañeros de clase?
Sí o no. ¿Por qué?

7. ¿Considera usted que sus estudiantes mantienen buenas relaciones sociales con su grupo de amigos? Si o no. ¿Por qué?

8. ¿Considera que sus estudiantes mantienen buenas relaciones sociales con sus profesores? Si o no. ¿Por qué?

9. ¿Considera que las capacidades académicas de sus estudiantes afectan sus relaciones sociales? Si o no. ¿Por qué?

ANEXO H: Ficha de Observación Dentro del Aula de Clase

Ficha N°:

Tiempo de la observación:

Fecha:

Lugar:

Observador/a:

Observada/o:

1. Descripción del escenario donde el/la estudiante es observado (materia, número de estudiantes, desarrollo de la clase)

2. Descripción de cómo el/la estudiante trabajó durante la clase observada (finalización de tareas, participación en clase, emisión de opiniones)

3. Descripción de la relación que mantuvo con el profesor durante la clase

4. Descripción de la relación que tuvo con sus compañeros durante la clase (es aceptado/a en el grupo)

5. Comentarios de la observación:

6. Resumen de la observación de clase (puntos importantes suscitados durante la clase)

ANEXO I: Ficha de Observación Durante el Recreo

Ficha N°:

Tiempo de la observación:

Fecha:

Lugar:

Observador/a:

Observada/o:

1. Descripción del escenario donde el/la estudiante es observado (lugar o lugares donde pasa durante el recreo)

2. Descripción de las actividades, juegos, que realizó el/la estudiante durante el recreo

3. Descripción de la relación que mantuvo con sus compañeros y amigos durante el recreo

4. Comentarios de la observación:

5. Resumen de la observación (puntos importantes suscitados durante el recreo)

