

TDHA: PERCEPCIÓN DE NIÑOS DIAGNOSTICADOS Y NO DIAGNOSTICADOS SOBRE EL ENTORNO ESCOLAR EN LA SECCIÓN PRIMARIA DEL GIMNASIO CAMPESTRE

Beltrán A¹; Novoa P²; Reyes M³; Rincón M⁴; Sánchez N⁵

1. Profesora Red Perspectivas Sistémicas grado 4°; 2. Profesor Red Perspectivas Sistémicas grado 5°; 3. Red Perspectivas Sistémicas grado Prekínder; 4. Profesora Red Perspectivas Sistémicas grado 7°; 5. Profesora Red Perspectivas Sistémicas grado 3°.

1. RESUMEN

En los últimos años, el aumento en el diagnóstico de trastornos del neurodesarrollo, especialmente el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDHA), ha planteado nuevos retos para los entornos escolares, incluyendo al Gimnasio Campestre (GC). Esta realidad exige una respuesta educativa más inclusiva que fomente el desarrollo integral y la conciencia social dentro de la comunidad escolar.

Este proyecto tiene como propósito comprender las percepciones que tienen los estudiantes de primaria del GC sobre el TDHA, tanto desde la experiencia de quienes han sido diagnosticados como desde la mirada de sus compañeros no diagnosticados. La investigación se enfoca en niños entre los 6 y 12 años, y busca ser la base para diseñar un libro álbum como herramienta pedagógica orientada a sensibilizar y promover la inclusión, en coherencia con el modelo por competencias del colegio, que enfatiza el desarrollo de competencias socioemocionales (SEL). Con ello, se espera generar estrategias efectivas que fortalezcan una cultura escolar empática, equitativa e inclusiva.

Palabras clave: TDHA, percepción, emociones, comportamiento, ansiedad, conciencia social.

2. ABSTRACT

In recent years, the increase in the diagnosis of neurodevelopmental disorders, especially Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), has posed new challenges for school environments, including Gimnasio Campestre (GC). This reality demands a more inclusive educational response that fosters integral development and social awareness within the school community.

This project aims to understand the perceptions that GC elementary students have about ADHD, both from the experience of those who have been diagnosed and from the gaze of their undiagnosed peers. The research focuses on children between the ages of 6 and 12 and seeks to be the basis for designing an album book as a pedagogical tool aimed at raising awareness and promoting inclusion, consistent with the school's competency-based model, which emphasizes the development of social-emotional competencies (SEL). With this, it is expected to generate effective strategies that strengthen an empathetic, equitable and inclusive school culture.

Keywords: ADHD, perception, emotions, behavior, anxiety, social conscience.

3. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, el reconocimiento y diagnóstico de trastornos del neurodesarrollo en la infancia ha aumentado de manera significativa, lo cual ha generado nuevas exigencias dentro del contexto escolar. Esta tendencia se inscribe dentro de una comprensión más amplia de la neurodiversidad, que busca reconocer, respetar y atender las diferencias cognitivas y conductuales de los estudiantes. El Gimnasio Campestre (GC) no ha sido ajeno a esta realidad, se ha evidenciado un incremento en la población estudiantil diagnosticada con condiciones como el Trastorno del Espectro Autista (TEA), Trastorno del Desarrollo del Lenguaje y, con especial prevalencia, el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH).

Ante esta situación, surge la necesidad de fortalecer el entorno educativo para que sea no solo inclusivo, sino también propicio para el desarrollo integral de todos los estudiantes, en especial aquellos que enfrentan mayores dificultades para desenvolverse en el ámbito social, emocional y académico. Esta necesidad se alinea con la implementación del modelo por competencias del colegio, el cual promueve, además del rendimiento académico, el desarrollo de competencias socioemocionales (SEL), como la conciencia social y la habilidad para establecer relaciones interpersonales positivas.

Considerando este contexto, el presente estudio propone el diseño de un libro álbum como herramienta pedagógica para fomentar la sensibilización y el desarrollo de la conciencia social en la comunidad educativa del GC, especialmente en la sección de primaria. Lo anterior, enmarcado en el plan de estudios del Colegio, en el cual como ya se mencionó contempla las competencias SEL, como uno de los elementos fundamentales. La implementación de dichas competencias le permite al estudiante un desarrollo integral de su vida académica con su dimensión personal, logrando un desempeño más autónomo. Es por ello, que se busca proyectar este estudio hacia estas competencias como un referente que permita la aplicación efectiva para lograr un impacto a largo plazo en la comunidad escolar. Así pues, esta iniciativa busca generar una comprensión más empática hacia las necesidades y vivencias de los estudiantes con TDAH, fortaleciendo así la convivencia escolar y promoviendo un entorno más equitativo e inclusivo. Sin embargo, antes de la construcción de este gran producto, es necesario conocer las percepciones de los estudiantes frente a los comportamientos asociados al trastorno para darle el direccionamiento adecuado de acuerdo con las necesidades de la población. Esto implica que en el presente documento se expondrán tales necesidades y en uno posterior se hará la entrega del libro álbum.

En este contexto, surge la siguiente pregunta de investigación ¿Cómo perciben los estudiantes de primaria del Gimnasio Campestre el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en el entorno escolar, tanto desde la experiencia de quienes han sido diagnosticados como desde la perspectiva de sus compañeros no diagnosticados? Para abordar esta pregunta, se definió como población de estudio a los estudiantes de primaria del colegio, con edades entre los 6 y 12 años, diferenciados en dos grupos, a saber, estudiantes diagnosticados con TDAH y estudiantes sin diagnóstico. El objetivo general de esta investigación es comprender las percepciones que tienen

los niños del Gimnasio Campestre sobre el TDAH en su entorno escolar, como punto de partida para diseñar estrategias pedagógicas que promuevan la inclusión y la conciencia social explicitadas en un libro álbum. De este objetivo general se desprenden los siguientes objetivos específicos: (1) develar el impacto que ejerce el entorno sobre los estudiantes diagnosticados con TDAH; y (2) describir el impacto de las conductas asociadas al trastorno en el entorno escolar. Finalmente, este documento está organizado como sigue, en primera instancia se desarrolla todo lo referente al marco teórico, en donde se exponen concepto y criterios generales para el diagnóstico de trastornos neurodivergentes. Seguidamente, se presenta el marco metodológico, el cual es el abordaje de esta investigación para así en consecuencia exponer los resultados, análisis y conclusiones.

4. MARCO DE REFERENCIA

4.1 TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD

En esta sección se definen y se describen los diferentes trastornos asociados al déficit de atención de acuerdo con el Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales (DSM-5). Se evidenciará que en concordancia con ciertos criterios existen más de uno: el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad Especificado y el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad no Especificado, asimismo, también se exponen las características de cada uno y cómo identificarlos.

4.1.1 Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH):

A continuación, se describe qué es el TDAH según algunos expertos en la materia. El Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales (DSM-5) define el Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad como el “Patrón persistente de inatención y/o hiperactividad-impulsividad que interfiere con el funcionamiento o el desarrollo” (2014). Santana (2020) define el TDAH como un trastorno de origen neurobiológico que se manifiesta cognitiva y conductualmente; también afirma que se presenta antes de los doce años e interfiere en el desarrollo académico, social y laboral de la persona que lo padece. En este sentido, Rodillo (2015), asegura que es un trastorno que tiene un fuerte componente genético, además, describe que los hallazgos apuntan a una dismorfia, disfunción y baja conectividad de varias redes: fronto-estriatal, fronto-parietal y fronto-cerebelar, las cuales tienen como resultado la afectación de la inhibición, atención, percepción del tiempo, aversión y demora. Además, agrega que existen evidencias que apuntan a un retraso en la maduración cerebral, en especial, en las regiones que maduran con los años, lo cual sugiere un perfil inmaduro de la activación funcional.

Otro autor como Rosas (2002) afirma que el TDAH es un trastorno del desarrollo que afecta a los niños pero que puede prevalecer en la vida adulta. Él cita al Doctor Reséndiz quien asegura que este trastorno es una falla del cerebro y que los niños que lo padecen no producen suficiente dopamina. Este neurotransmisor es el encargado de enviar información de una neurona a otra, es decir, de enviar la información de la atención y la concentración. Sumado a lo anterior, Rosas describe que la falta de dopamina en el cerebro puede causar que quien lo padece tenga la sensación de

insatisfacción permanente, es decir, de estar vacíos y la impresión de que nada es suficiente, esto a largo plazo les afecta la autoestima.

Arturo Mendizábal explica que el TDAH es el resultado de varios factores biológicos y psicosociales, es decir, que no existe un solo factor al cual se le pueda atribuir el origen. En el caso de los factores biológicos las causas pueden ir desde los genes hasta los circuitos neuronales del sistema nervioso, lo anterior, tiene como resultado la disminución en los mecanismos de autocontrol y la afectación en la anticipación y percepción.

De acuerdo con lo anterior, el TDAH es un trastorno complejo de origen principalmente neurobiológico que afectan a quienes lo padecen en aspectos como la atención, el autocontrol y la regulación emocional. Las distintas definiciones citadas, coinciden en que el impacto del trastorno afecta la vida social, académica y emocional del individuo.

4.1.2 Criterios diagnósticos para el Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH):

A continuación, se describen los criterios diagnósticos para el TDAH según el Manual DSM-5, es decir, inatención, hiperactividad e impulsividad.

- Inatención: se considera inatención si la persona presenta seis o más de los siguientes síntomas y estos se han mantenido durante los seis últimos meses en un grado que no concuerda con su etapa de desarrollo.
- Con frecuencia fallan en prestar la debida atención a detalles o por descuido cometen errores en las tareas.
- Con frecuencia tienen dificultades para mantener la atención en actividades recreativas.
- Con frecuencia parecen no escuchar cuando se les habla directamente.
- Con frecuencia no siguen instrucciones y no terminan las tareas.
- Con frecuencia tiene dificultad para organizar las tareas y actividades.
- Con frecuencia evita, le disgusta o se muestra poco entusiasta en iniciar tareas que requieren un esfuerzo mental sostenido.
- Con frecuencia pierde cosas necesarias para tareas o actividades.
- Con frecuencia se distrae con facilidad por estímulos externos.
- Con frecuencia olvida las actividades cotidianas.

4.1.3 Hiperactividad e impulsividad:

Se considera hiperactividad e impulsividad si la persona presenta seis o más de los siguientes síntomas y estos se han mantenido durante los seis últimos meses en un grado que no concuerda con su etapa de desarrollo.

- Con frecuencia juguetea o golpea las manos o pies.
- Con frecuencia se levanta cuando se espera que esté sentado.
- Con frecuencia corre o trepa en situaciones no apropiadas.
- Con frecuencia es incapaz de jugar u ocuparse en actividades recreativas.
- Con frecuencia está “ocupado” y actúa como si lo impulsara un motor.

- Con frecuencia habla excesivamente.
- Con frecuencia habla responde inesperadamente o antes de terminar la pregunta.
- Con frecuencia es difícil esperar el turno.
- Con frecuencia interrumpe o se inmiscuye con otros.

4.1.4 Otro trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad Especificado:

Este diagnóstico se usa cuando el individuo presenta síntomas característicos del TDAH, pero no cumple con todos los criterios necesarios para un diagnóstico formal del TDAH en ninguna de sus formas, es decir, inatención, hiperactividad / impulsividad y combinado.

4.1.5 Otro trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad no Especificado:

Se usa cuando el individuo muestra criterios propios del TDAH, pero que causan malestar clínico significativo y deterioro funcional, pero que no cumplen con todos los criterios diagnósticos del TDAH y el clínico no proporciona una razón específica para esta diferencia.

4.1.6 El diagnóstico del TDAH:

Determinar que un niño pueda presentar TDAH, no es una tarea sencilla para padres de familia, cuidadores o docentes, porque, aunque puedan ser fundamentales para el diagnóstico, porque conocen e interactúan con el niño, son los expertos en este trastorno quienes pueden determinar un diagnóstico apropiado. En este sentido Rosas (2002) afirma que a pesar de que, en el escenario familiar o escolar, un niño pueda presentar conductas de hiperactividad o impulsividad esto no significa que él tenga TDAH y que para dar un diagnóstico debe hacerlo un especialista entrenado en psiquiatría infantil a través de una evaluación cuidadosa. Rosas asegura que los exámenes psicométricos pueden ayudar a obtener los indicadores, pero el testimonio de docentes y padres de familia es fundamental para realizar un diagnóstico de TDAH.

El diagnóstico del TDAH está basado esencialmente en las características descritas en el Manual Diagnóstico y Estadístico de la Academia Americana de Psiquiatría, es decir, el DSM. De acuerdo con Rodillo (2015), este manual surgió a partir de una investigación de expertos para caracterizar, de manera descriptiva y uniforme, el trastorno que, como se mencionó anteriormente, no cuenta con un marcador biológico, pero sí tiene los tres síntomas: la inatención, hiperactividad e impulsividad.

Como se especificó anteriormente, según el DSM-5, los síntomas deben mostrarse en más de seis categorías en inatención, así como deben ser más de seis en hiperactividad e impulsividad, también deben evidenciarse antes de los siete años y por un periodo mayor a seis meses.

Rosas (2002) afirma que, en muchos casos en los cuales los profesores detectan conductas en sus estudiantes y estas, los llevan a contemplar la posibilidad del padecimiento del trastorno, algunos padres de familia niegan que sus hijos lo presenten y esta situación dificulta tanto el posible diagnóstico, como el tratamiento a realizar. Por otra parte, Rodillo (2015), en este sentido dice que el diagnóstico para la detección del TDAH es complejo, porque presenta una alta heterogeneidad clínica y la ausencia de un marcador biológico. Asimismo, este diagnóstico profundiza en la historia personal y familiar e incluye información específica como la evaluación de un examen físico que

pueda determinar enfermedades médicas; condición de la audición, de la agudeza visual, presión arterial, dismorfias, condición neurológica, así como el uso o abuso de sustancias y también un estudio detallado de la historia psicosocial.

4.1.7 Cosas que no se consideran TDAH, según Soteras, C. E., et al. (2022):

- Nerviosismo o inquietud por aspectos emocionales.
- Una alteración del aprendizaje.
- Una tara o retraso intelectual o mental.
- Una inmadurez transitoria del sistema nervioso central.
- Una enfermedad hereditaria.
- La reacción temporal del chico ante las dificultades familiares o escolares.
- Rebeldía.
- Un problema irrelevante que se pasa con los años.
- El resultado de una mala crianza.
- Un tipo de manía.

4.1.8 Tratamiento del TDAH:

Tal como se describió anteriormente, pese a que el TDAH presenta una lista de síntomas, esta solo es una aproximación única y sintomática. Por lo tanto, abordar este trastorno tan heterogéneo no debe enfocarse en la solución de los síntomas, sino que, deben identificarse los mecanismos neuropsicológicos que permitan la adecuada formación de los sistemas funcionales en un proceso de intervención (Pérez, 2016).

Según Pérez, el grupo MTA (Multimodal Treatment Study of ADHD) realizó un tratamiento multimodal a través de un estudio longitudinal, en el cual el tratamiento consistía en una combinación entre la terapia conductual y la medicación. Dicho tratamiento tuvo intervención de padres de familia, intervención en el aula y el tratamiento conductual. Este estudio sostiene que este tratamiento multimodal tiene mayores beneficios tanto en el control de los síntomas del trastorno como en el control de alteraciones asociadas.

Pérez también afirma que el tratamiento con fármacos tiene beneficios a largo plazo y, aunque, los niños siguen presentando un funcionamiento menor que otros niños de su edad, al principio de la presentación. También evidencia una diferencia importante entre los niños con condiciones socioeconómicas superiores que los que no, es decir, que los primeros tienen mejores resultados.

Un estudio publicado por la revista de literatura en Brasil, Secanell (2019), tenía como objetivo realizar una revisión acerca de los efectos y efectividad de intervenir en un contexto escolar a través de prácticas de Mindfulness en niños con sintomatología de TDAH. Los resultados de esta investigación arrojaron que hubo una reducción de la sintomatología, además, del poco

conocimiento que existe en los entornos educativos acerca de la práctica del Mindfulness y su incidencia directa en el TDAH.

Un estudio realizado en Valladolid España por un maestro en Educación Musical y una doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, cuyo objetivo era aplicar la musicoterapia y otras terapias alternativas, como método complementario, en niños diagnosticados con TDAH, arrojó resultados positivos como: la autorregulación emocional, el control de conductas impulsivas, aumentar el autoconocimiento y favorecer las habilidades sociales y la expresión de emociones, (de Pablo, 2019). La musicoterapia y las actividades que estos investigadores proponen son: la música y el movimiento, la improvisación instrumental, el canto y la relajación a través de la música.

4.2 TDAH Y SU RELACIÓN CON EL COMPONENTE SOCIOEMOCIONAL

El componente socioemocional, en diferentes niveles, en niños de edad escolar se ven afectados cuando tienen un diagnóstico de TDAH. En una investigación realizada en educación inicial, denominada: Regulación Emocional en Niños con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), en Educación Inicial (Vázquez et al., 2024), se afirma que muchos niños que tienen el diagnóstico presentan afectación en la autoestima, escritura, les falta estrategias emocionales y les cuesta más adaptarse socialmente. En la discusión de resultados, resaltan que al implementar programas de regulación emocional y adaptar estrategias pedagógicas, los niños diagnosticados logran mejorar en los aspectos anteriormente citados.

Una segunda investigación denominada: Emotional Intelligence and its role in Cognitive Flexibility of Children with and without Attention Deficit Hyperactivity Disorder (Yazdi et al., 2018) compararon la inteligencia emocional y la flexibilidad cognitiva de 20 niños de 10 años, que presentaban TDAH y 30 niños sin trastorno. Los resultados de este estudio arrojaron que los niños con diagnósticos mostraron un rendimiento menor en inteligencia emocional y en flexibilidad cognitiva que el otro grupo de niños; esto demuestra, según el estudio, que el resultado de estos síntomas se evidencia en problemas de interacción social, hiperactividad e impulsividad, afectan la autoestima y confianza en estos niños, así como también, tienen dificultades de aprendizaje.

Un tercer estudio: Percepciones docentes de la educación socioemocional en la atención de estudiantes con TDAH de nivel primaria en el estado de Aguascalientes (Alfonzo y Gutiérrez, 2022) realizado en Aguascalientes México, investiga acerca de la educación socioemocional en niños con TDAH y recoge percepciones de diferentes docentes de primaria, entre las cuales sobresalen las siguientes: los niños con el trastorno tienen dificultades para expresar sus emociones y para actuar de manera autorregulada, También mencionan la falta de comprensión sobre estas conductas y esta incompreensión lleva a los niños a sufrir de estigmatizaciones o etiquetas por parte de otros niños o docentes, esto deriva en niños deprimidos y desmotivados. El estudio concluye que es necesario capacitar a los docentes en pedagogía socioemocional para poder atender en el aula casos como los TDAH.

Hasta este punto, se podría afirmar que atender y aplicar estrategias de educación socioemocional en los centros educativos escolares, podría ayudar en gran medida a que los niños que presentan TDAH, puedan tener vidas más felices, recuperen su autoestima y no se sientan estigmatizados tanto

en su desempeño académico como en su vida social. Es por esa razón que en esta investigación se propone como estrategia pedagógica un libro álbum para que funcione como vehículo y que la comunidad escolar tenga una herramienta socioemocional para acercarse a los niños TDAH de una manera más humana y sensible.

4.3 LIBRO ÁLBUM

A continuación, se intentará definir el libro álbum a partir de las características que constituyen este tipo de libros. La razón de lo anterior es que muchos autores que hablan acerca del libro álbum no tienen como intención principal definirlo, sino describir sus características. En esta parte se abordarán los postulados de Teresa Colomer y Fanuel Hanán Díaz, algunos de los autores que hablan sobre el tema y son reconocidos en el medio.

4.3.1 Dos lenguajes: imagen y texto:

Varios autores que hablan acerca del libro álbum coinciden en que este tipo de libro tiene una característica importante y es la dominancia de la ilustración sobre el texto, incluso hay libros álbum que no tienen texto. La ilustración cumple un papel fundamental en la narración, porque sobre ella recae el peso narrativo y el texto, solo complementa aquello que la imagen no alcanza a describir. A diferencia de otros tipos de libros en los que la imagen apoya al texto, pero este podría, incluso, prescindir de la imagen.

Teresa Colomer (2005), filóloga hispánica y catalana, y doctora en ciencias de la educación afirma que, el libro álbum se vale del texto y de la imagen como dos códigos para contar una historia, la combinación de estos códigos abre posibilidades recursivas para la experimentación de recursos artísticos y literarios, así como facilitar la introducción a la literatura de lectores no autónomos, es decir, a la primera infancia.

Por otra parte, Hanán Díaz (2007), crítico e investigador venezolano describe el libro álbum como la relación dinámica que se establece entre dos lenguajes interconectados entre sí y se refiere tanto a la imagen como al texto, pero profundiza en que estos lenguajes se conectan a través del diseño gráfico y la capacidad de síntesis que logra la narración. A la dominancia visual sobre el texto, pero el diálogo que se establece entre los dos elementos los nomina interconexión de códigos.

A partir de lo anterior, se podría afirmar que el libro álbum es un tipo de literatura que integra de manera simbiótica tanto los textos escritos como las ilustraciones y que, tanto un código como el otro, están ubicados dentro del libro con una intención. Esta intención dependerá del público al que está dirigido, el mensaje que se quiera transmitir, entre otras, que elija el escritor y/o ilustrador. Asimismo, se podría agregar que es una herramienta potente para abordar diferentes temas y que no se limita a un público infantil, necesariamente, sino que podría dirigirse a un público mucho más amplio.

4.4 EL LIBRO ÁLBUM, LA FORMACIÓN LITERARIA Y LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES

Para efectos de esta investigación, es menester hablar de formación literaria, debido a que, uno de los objetivos es construir un libro álbum que funcione como herramienta pedagógica para

sensibilizar y fomentar la conciencia social, es decir, que se estaría hablando de las habilidades socioemocionales a través del libro álbum.

Teresa Colomer (2008) afirma sobre la literatura y la formación literaria:

“La literatura ofrece unas cualidades formativas —estéticas, cognitivas, afectivas, lingüísticas, etc.— que permiten afirmar que el objetivo de la educación literaria es, en primer lugar, el de contribuir a la formación de la persona, formación indisolublemente ligada a la construcción de la sociabilidad y realizada a través de la confrontación con textos que explicitan la forma en la que las generaciones anteriores y las contemporáneas han abordado y abordan la valoración de la actividad humana. (p. 71)

De acuerdo con lo anterior, se podría decir que el abordaje de un texto literario trasciende al análisis narrativo en sí mismo, a los elementos constitutivos del texto como los personajes, el argumento, la estructura, entre otros, sino que la formación literaria podría ir más allá enfocándose en la búsqueda y profundización de los elementos propios de la condición humana tales como las habilidades socioemocionales.

El libro álbum, como tipo de texto enmarcado en la literatura y con predominancia de la imagen, pero en relación simbiótica con el texto, lo convierte en una herramienta potente para abordar las competencias socioemocionales y hablar de los desafíos y necesidades que presentan los niños que presentan TDAH. En el artículo de revisión de Rodríguez (2022) se habla sobre la potencia de esta herramienta por varias razones: la primera, porque propicia la construcción de sentido a través de los dos mensajes, es decir, que el lector debe trabajar en construir mecanismos de lectura y comprensión semántica de los temas abordados. El camino de lectura que elija el lector, de por sí, ya está rompiendo con la literatura tradicional. La segunda, como se expuso anteriormente, el libro álbum favorece la entrada a la construcción del lector literario, aun cuando no se tiene la edad, la competencia o la autonomía lectoras. Esto convierte a este tipo de texto en una potencia porque establece una lectura dinámica y motivadora entre el lector y el texto.

4.5 LA PERCEPCIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA NEUROPSICOLÓGICA: SENSORIAL, EMOCIONAL Y SOCIAL.

A continuación, se definirá el concepto de percepción dado que es una de las categorías clave para el análisis de los datos obtenidos en las encuestas realizadas a los niños diagnosticados y no diagnosticados con TDAH.

Desde una perspectiva neuropsicológica la percepción es definida como el proceso cerebral a través del cual se interpreta la información sensorial para orientar las conductas de un individuo (Buongiorno et al., 2020). Con respecto a la percepción sensorial infantil, Pizarro, Saffery y Gajardo (2022) afirman que, esta se basa en mecanismos neuropsicológicos que le permiten al cerebro recibir estímulos externos e interpretarlos a través de los cinco sentidos. Este proceso se produce de forma activa e incluye varios pasos, entre los cuales están el registro sensorial, la modulación y la discriminación sensorial. Según algunas investigaciones recientes, el funcionamiento correcto de estas fases es fundamental para el aprendizaje y la conducta de los niños en el aula, porque integran

correctamente la información sensorial e interpretan el entorno en el que se desenvuelven (Pizarro et al., 2022).

Desde una perspectiva emocional, la percepción es la capacidad que tienen los niños para interpretar las señales afectivas a través de la expresión facial, los gestos y el tono de los demás (Alonso, Molina, Serrano, & Carriba, 2004). A medida que los niños van creciendo, van perfeccionando la habilidad para leer e interpretar emociones, otorgando significado en el contexto social.

Finalmente, desde una perspectiva social la percepción se define como las habilidades que le permiten a los niños interpretar y dar sentido al entorno en el que se desenvuelven, es decir, su entorno social. Esto incluye la capacidad de categorizar, leer señales no verbales en diferentes contextos (Roselli, 2024). De acuerdo con este autor, la percepción social hace parte de la teoría de la mente, la cual describe que es la habilidad de inferir que los demás tienen sentimientos e intenciones y estas, al estar bien desarrolladas, facilitan la integración de los niños a un grupo escolar y les permite anticiparse, así como también adaptarse a las dinámicas conductuales del contexto en el que se desenvuelven.

5. MARCO METODOLÓGICO

Teniendo en cuenta que la presente investigación requiere dos momentos para conseguir el objetivo general, esta primera parte centró su atención epistemológica en un paradigma histórico - hermenéutico del cual se desprende un enfoque mixto, que permitiera reconocer la percepción general de los estudiantes de primaria del GC frente a las situaciones cotidianas que se presentan en el aula relacionadas con el TDAH. En cuanto al paradigma histórico-hermenéutico, este se basa en la interpretación de los fenómenos que se desarrollan a través de interacciones sociales en un contexto histórico y cultural. Según Gadamer (1999), la comprensión "es un proceso histórico, donde los significados son reconstruidos en función de su relación con el presente". Así pues, este paradigma permite hacer un doble análisis propicio para la presente investigación; por un lado, interpretar las experiencias de estos estudiantes en un marco social más amplio, como lo pueden ser las condiciones y dispositivos de aprendizaje, propuestas didácticas, planeaciones, incluso las políticas educativas; por otro lado, entender la forma de construcción de conciencia social y las posibles dinámicas de inclusión o exclusión en el entorno escolar.

En esta línea, se enmarca el enfoque mixto, pues se pretende la comprensión de un fenómeno social-humano, dentro del cual se usan datos porcentuales que facilitan el análisis. Parafraseando los objetivos específicos, se puede concluir que, el impacto del entorno no puede ser reducido a cifras ni medido de forma objetiva, porque se trata de fenómenos dinámicos y subjetivos, adicionalmente, que las percepciones no son fácilmente medibles porque son moldeadas por el entorno social y cultural, por lo que el enfoque mixto permite analizar cómo los estudiantes construyen su interpretación y la de sus pares en el aula.

En cuanto el método aplicado fue el estudio de caso. Lo anterior debido a que el objetivo exige interpretar de qué forma un grupo humano aporta significados a una experiencia o contexto determinado, esto es, los estudiantes del GC frente a la explicitación del comportamiento del TDAH. Así pues, se aplicaron encuestas que arrojaron porcentajes, los cuales requirieron interpretación cualitativa desde la teoría para establecer conclusiones. Según Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista-Lucio (2006), la finalidad de estos estudios es comprender un fenómeno social complejo, más allá de medir las variables involucradas.

A partir de las características que tiene este enfoque metodológico, el estudio de caso permite al grupo investigador tener un conocimiento más profundo y detallado de los niños diagnosticados con TDAH en la primaria del GC. Así mismo, facilita la observación en la interacción que estos dos grupos establecen para comprender las dinámicas cotidianas en el aula. Los instrumentos aplicados se diseñaron pensando en la manera más efectiva para lograr establecer un contexto más claro de la población de prueba y el impacto que a mediano plazo tendrá este trabajo de investigación.

5.1 POBLACIÓN

La población corresponde a los estudiantes de los tres cursos de cada grado en la sección de primaria, cuyo rango de edades oscila entre los 6 y 12 años; divididos en dos grupos de estudiantes, por un lado, los diagnosticados con TDAH y, por otro lado, el resto de la población. La primera muestra se tomó con 22 niños, mientras que la segunda con 234.

5.2 INSTRUMENTOS

Teniendo en cuenta el tipo de estudio propuesto, se aplicaron dos encuestas con escala de valoración tipo Likert, que permite un rango de selección en las preguntas. Una encuesta estuvo enfocada en hallar la autopercepción de los estudiantes diagnosticados con el trastorno respecto a cómo se sienten y conviven con sus pares y docentes en el aula ([ver anexo](#)). La otra encuesta se direccionó determinar cómo percibe el resto de la población de estudiantes a sus compañeros diagnosticados ([ver anexo](#)). Las preguntas de ambas encuestas se basaron en las particularidades comportamentales propias del TDAH, focalizadas en el DSM-5. Su formulación se hizo de tal forma que evitara estigmatizaciones, señalamientos directos o con nombres propios a cualquier miembro de la comunidad.

El resultado de estas encuestas se interpretó mediante una rejilla de análisis en la que se trianguló la literatura con los porcentajes. Esta consta de 5 columnas, a saber, pregunta, resultado en porcentaje, análisis, conclusión y sugerencias de proyección.

6. RESULTADOS/ANÁLISIS

El análisis del instrumento aplicado, esto es, la encuesta de los estudiantes diagnosticados con los no diagnosticados puede verse detalladamente, en las dos figuras ([rejilla de análisis](#)). Así pues, aunque éste arroja datos cuantitativos, sirve como punto de partida para entender la percepción de los estudiantes de primaria del GC frente a diferentes comportamientos y actitudes asociados al TDAH. De tal forma, en esta primera parte se expondrán los hallazgos frente a la percepción de los estudiantes no diagnosticados frente a tales comportamientos, en la segunda parte, se expondrá la

percepción de los estudiantes con diagnóstico, esto es, cómo se sienten ellos en el ambiente escolar. Es importante aclarar que ningún grupo tiene conocimiento de tales diagnósticos.

Figura 1. Rejilla de análisis – encuesta de no diagnosticados

Rejilla de análisis -Encuesta de no diagnosticados-				
Pregunta	Resultado en %	Análisis	Conclusiones	Para el grupo focal
Me siento molesto cuando un compañero interrumpe constantemente al profesor o a otros estudiantes mientras hablan.	Nunca 15% A veces 65% Siempre 20%	• Mayoría con incomodidad ocasional: El 65% de los estudiantes respondió que "a veces" se sienten molestos cuando un compañero interrumpe. Esto indica que una proporción significativa percibe las interrupciones como algo ocasionalmente molesto, lo que podría estar relacionado con su capacidad de tolerancia o el impacto específico de las interrupciones en el ambiente de aprendizaje. • Minoría con incomodidad frecuente: El 20% de los estudiantes indicó que "siempre" se sienten molestos. Este grupo refleja una sensibilidad mayor hacia las interrupciones, probablemente porque las consideran disruptivas de manera constante y afectan directamente su experiencia en clase. • Un grupo pequeño es indiferente: El 15% de los estudiantes respondió que "nunca" se sienten molestos. Esto podría deberse a factores como una mayor tolerancia hacia las interrupciones, empatía hacia los compañeros con TDAH, o porque no perciben que estas interrupciones afecten su aprendizaje. • Percepción general equilibrada con tendencia negativa moderada: La mayoría de los estudiantes (85%) reconocen cierto nivel de molestia, lo que sugiere que las interrupciones sí generan un impacto en el grupo. Sin embargo, la distribución indica que no todos lo ven como un problema constante o intolerable, si bien los datos reflejan una mezcla	• La encuesta indirectamente revela que los comportamientos impulsivos (como interrumpir) asociados al TDAH pueden generar incomodidad en los compañeros. • El alto porcentaje que se siente molesto "a veces" o "siempre" indica que las interrupciones son un problema real en el aula. Esto podría generar tensión o resentimiento hacia el compañero que interrumpe, especialmente si se le atribuye intencionalidad. • Este hallazgo subraya la importancia de abordar los comportamientos disruptivos en el aula de manera constructiva, y podría indicar la necesidad de sensibilizar a los estudiantes sobre las posibles causas de estos comportamientos, como el TDAH, para fomentar una mayor comprensión y empatía.	

		de percepciones en la que la mayoría reconoce molestias ocasionales, pero no necesariamente un rechazo absoluto.		
Estas haciendo un trabajo en grupo, un compañero cambia rápidamente sus emociones ¿Quisieras seguir trabajando con él?	Nunca 24.4% A veces 57.3% Siempre 18.3%	• La mayoría de los estudiantes tienen reservas: El 57.3% de los estudiantes responde "a veces" que desearía seguir trabajando con un compañero que experimenta cambios emocionales rápidos. Esto indica que la inestabilidad emocional percibida genera cierta incertidumbre o incomodidad, y no todos están dispuestos a continuar la colaboración sin reservas. • Un grupo significativo prefiere evitar la colaboración: El 18.3% responde "siempre" que no desearía seguir trabajando con este compañero. Esta es una minoría considerable que probablemente ha tenido experiencias negativas o anticipa dificultades significativas al colaborar con alguien que exhibe esta característica. • Un grupo importante es neutral o positivo: El 24.4% responde "nunca" que no desearía seguir trabajando con este compañero. Este grupo representa a aquellos que son más tolerantes, comprensivos o que no se ven afectados negativamente por los cambios emocionales rápidos de su compañero. Podrían valorar otras cualidades del compañero, ser más empáticos, o tener estrategias para manejar la situación. • Los cambios emocionales rápidos generan incomodidad: La encuesta indirectamente revela que la inestabilidad emocional, que puede ser una característica en algunos individuos con TDAH (dificultad para regular las emociones), genera incomodidad o rechazo en muchos compañeros.	• La encuesta revela que la mayoría de los estudiantes tienen reservas sobre la posibilidad de seguir trabajando con un compañero que experimenta cambios emocionales rápidos. Este hallazgo subraya la importancia de abordar la inestabilidad emocional en el aula de manera constructiva, fomentando la empatía, la comprensión y el desarrollo de habilidades de colaboración. La sensibilización sobre el TDAH, evitando el señalamiento y la estigmatización, podría ser una herramienta valiosa para promover una mayor inclusión y apoyo mutuo entre los estudiantes. • La percepción de molestia puede estar influida por la falta de comprensión hacia las causas subyacentes de las interrupciones. • Este comportamiento disruptivo podría ser interpretado como una falta de autocontrol o respeto, lo que genera incomodidad o rechazo. • Los estudiantes que sienten molestia "siempre" o "a veces" podrían interpretar estas interrupciones como una amenaza a su capacidad de concentrarse o participar activamente. • Desarrollar actividades que permitan a los estudiantes explorar las razones detrás de ciertos comportamientos y	• Ejemplos específicos de situaciones que generan molestia. • Las emociones asociadas a las interrupciones. • Estrategias que los estudiantes utilizan (o desean utilizar) para manejar estas situaciones. • ¿Por qué creen que cambian su estado de ánimos tan rápidamente?

		• El impacto en la colaboración es un factor clave: La pregunta se centra en la colaboración en un trabajo grupal, lo que sugiere que los estudiantes evalúan a sus compañeros basándose en cómo sus comportamientos afectan la dinámica del grupo y el logro de los objetivos comunes. Los cambios emocionales rápidos pueden percibirse como un obstáculo para la productividad y la armonía del grupo. • Posible estigma y falta de comprensión: La reticencia a seguir colaborando con un compañero que experimenta cambios emocionales rápidos puede ser un reflejo de la falta de comprensión sobre las causas subyacentes de este comportamiento. Sin conocimiento del TDAH o de otras posibles condiciones, los estudiantes pueden atribuir estos cambios emocionales a la inmadurez, la falta de control o incluso la manipulación.	reflexionar sobre la diversidad en el aula. • Proveer herramientas a los estudiantes para manejar la incomodidad que generan las interrupciones, promoviendo habilidades de comunicación asertiva y resolución de conflictos. • Introducir información general sobre características asociadas al TDAH (de manera inclusiva y sin etiquetas personales) podría reducir el estigma y aumentar la comprensión hacia las interrupciones impulsivas.	
Te molesta cuando estás en clase y un compañero hace ruidos como golpear la mesa o moverse.	Nunca 21.4% A veces 44% Siempre 34.6%	• Alta sensibilidad al ruido: Un porcentaje significativo de estudiantes (34.6%) responde "siempre", indicando que los ruidos como golpear la mesa o moverse son constantemente molestos. Esto sugiere una alta sensibilidad al ruido en una parte importante del grupo. • Molestia frecuente: Sumado al grupo anterior, el 44% responde "a veces". Esto significa que la mayoría de los estudiantes (78.6%) experimenta algún grado de molestia por estos ruidos. La molestia es un problema común en el aula. • Tolerancia variable: El 21.4% que responde "nunca" muestra una mayor tolerancia a estos ruidos. Pueden ser estudiantes que se concentran bien a pesar del ruido, que no se	• La alta proporción de respuestas afirmativas ("a veces" y "siempre" suman 78.6%) indica que la presencia de ruidos como golpear la mesa o moverse es una fuente significativa de disrupción y molestia en el aula. • Estos hallazgos subrayan la importancia de trabajar en la empatía, la comprensión de las diferencias individuales y el manejo de dinámicas grupales para promover un entorno más inclusivo en el aula. • Se debe considerar la posibilidad de brindar información general sobre el TDAH, enfocándose en la inquietud motora y la dificultad para quedarse quieto, sin revelar diagnósticos individuales. Esto podría ayudar a los	Intensidad: ¿Qué tan molesto se sienten? ¿Es una molestia leve, moderada o severa? Emociones Asociadas: ¿Qué emociones experimentan? ¿Frustración, irritación, enojo, ansiedad, distracción? Impacto en el Aprendizaje: ¿Cómo afecta la molestia su capacidad para concentrarse, entender la lección, participar en clase?

		ven afectados por estos estímulos o que simplemente no los notan. • Posible malinterpretación: Los estudiantes podrían interpretar estos comportamientos como falta de atención, falta de respeto o simplemente como una forma de molestar, lo que podría generar resentimiento o exclusión.	estudiantes a comprender mejor estos comportamientos. • De igual forma, promover actividades que fomenten la empatía y la comprensión hacia las diferencias individuales, ayuda a los estudiantes a ponerse en el lugar de los demás y a considerar diferentes perspectivas.	Para quienes respondieron nunca. Adaptación: ¿Se han acostumbrado a los ruidos y ya no los notan? Tolerancia: ¿Son naturalmente más tolerantes al ruido o a la disrupción? Mecanismos de Afrontamiento: ¿Han desarrollado estrategias para bloquear los ruidos o ignorarlos? Concentración Profunda: ¿Se concentran tanto en la clase que los ruidos no los distraen? Empatía: ¿Pueden percibir que el compañero que hace los ruidos no lo hace intencionalmente y, por lo tanto, son más comprensivos? Intencionalidad: ¿Creen que el compañero está haciendo los ruidos intencionalmente o sin darse cuenta?
Te afecta si un compañero invade tu espacio personal o toca tus materiales sin permiso.	Nunca 12% A veces 34.2% Siempre 53.8%	• Alta Sensibilidad a la Invasión del Espacio Personal: Un porcentaje muy alto de estudiantes (53.8%) responde "siempre", indicando que la invasión del espacio personal o el uso de materiales sin permiso les afecta de manera constante. Esto sugiere una fuerte	• Falta de conciencia social. Estos comportamientos también pueden ser el resultado de una falta de conciencia social o de dificultad para comprender los límites personales de los demás.	

		aversión a este tipo de comportamiento en la mayoría del grupo. • Importancia del respeto por los límites: Sumado al grupo anterior, el 34.2% responde "a veces", lo que eleva a un 88% el porcentaje de estudiantes que en algún momento se ven afectados por la invasión de su espacio o el uso no autorizado de sus pertenencias. Esto subraya la importancia del respeto por los límites personales y la propiedad ajena en el contexto del aula. • Tolerancia limitada: Solo un pequeño grupo de estudiantes (12%) responde "nunca", mostrando una alta tolerancia a este tipo de comportamiento. Podrían ser estudiantes que no le dan importancia a su espacio personal o a sus pertenencias, que son más flexibles o que tienen una mayor disposición a compartir. • Este conjunto de respuestas revela una sensibilidad notablemente alta hacia la invasión del espacio personal y la apropiación no autorizada de objetos.	• Percepción negativa de la impulsividad. La encuesta revela que estos comportamientos impulsivos o socialmente inapropiados generan una fuerte reacción negativa en la mayoría de los compañeros. Esto podría llevar a una percepción negativa del estudiante que exhibe estos comportamientos. • Riesgo de rechazo social. La aversión a la invasión del espacio personal o al uso de materiales sin permiso puede llevar al rechazo social o a la exclusión del estudiante que exhibe estos comportamientos.	
Me siento molesto cuando un compañero no colabora en una actividad en grupo porque se distrae.	Nunca 9.8% A veces 40.2% Siempre 50%	• Alta frustración ante la falta de colaboración: Un porcentaje significativo de estudiantes (50%) responde "siempre", indicando que se sienten consistentemente molestos cuando un compañero no colabora debido a distracciones en actividades grupales. Esto sugiere una alta valoración de la colaboración y una fuerte reacción negativa ante la falta de participación.	• La encuesta revela una alta frustración ante la falta de colaboración debido a distracciones en actividades grupales, indicando la importancia de la colaboración para la mayoría de los estudiantes. Estos hallazgos sugieren que la dificultad para mantener la atención puede afectar negativamente la dinámica del grupo y generar molestia en los compañeros.	

		• La colaboración es importante: Sumado al grupo anterior, el 40.2% responde "a veces", lo que eleva a un 90.2% el porcentaje de estudiantes que en algún momento se sienten molestos por la falta de colaboración debido a distracciones. Esto reafirma la importancia de la colaboración para la mayoría de los estudiantes. • Tolerancia Limitada: Solo un pequeño grupo de estudiantes (9.8%) responde "nunca", mostrando una mayor tolerancia a la falta de colaboración debido a distracciones. Podrían ser estudiantes que son más independientes, que no les importa asumir una mayor carga de trabajo o que son más comprensivos con las dificultades de sus compañeros. • La encuesta revela que esta dificultad para mantener la atención y colaborar afecta negativamente a la dinámica del grupo y genera molestia en la mayoría de los compañeros. • Los estudiantes podrían interpretar la falta de colaboración como falta de interés, pereza o falta de respeto, lo que podría generar resentimiento y conflicto. • La molestia por la falta de colaboración puede llevar al rechazo social o a la exclusión del estudiante que tiene dificultades para mantenerse concentrado.	• Esto sugiere que estos comportamientos impactan de forma significativa en la dinámica grupal, generando emociones negativas como frustración, enojo o sensación de inequidad. • Esta percepción podría estar influenciada por el impacto que las distracciones tienen en el logro de los objetivos grupales, especialmente si otros estudiantes sienten que deben asumir más responsabilidades para compensar la falta de aporte. • La falta de colaboración de un miembro distraído puede aumentar la carga de trabajo de los otros estudiantes, generando tensiones y sentimientos de desigualdad. • Esta situación puede afectar la convivencia del grupo y el desarrollo de relaciones positivas entre los compañeros. • Este hallazgo subraya la importancia de trabajar en la empatía y en estrategias grupales inclusivas que permitan manejar estas situaciones de manera constructiva.	
Hay un compañero que necesita más ayuda por parte del profesor ¿Sientes que el profesor no te	Nunca 29.5% A veces 55.5% Siempre 15%	• La mayoría se siente afectada ocasionalmente. Disminución en la atención del profesor: Más de la mitad de los estudiantes (55.5%) responde "a veces", indicando que ocasionalmente sienten que el profesor no les presta tanta atención cuando un compañero necesita más ayuda. Esto sugiere que la atención dividida del	• Se revela que la mayoría de los estudiantes reconoce cierta percepción de desigualdad en la atención docente. • Esta percepción podría generar frustración o sentimientos de inequidad, especialmente entre	

presta tanta atención?		profesor es un tema que preocupa a una parte importante del grupo. Adicionalmente, aunque no lo vivan como un problema constante, hay momentos en los que sienten que las necesidades de un estudiante pueden desequilibrar la dinámica de atención en el aula. • Una minoría se siente afectada constantemente: Sumado al grupo anterior, el 15% responde "siempre", lo que eleva a un 70.5% el porcentaje de estudiantes que en algún momento siente que el profesor no les presta suficiente atención cuando un compañero requiere más apoyo. Esto indica una sensibilidad a la igualdad en la distribución de la atención del profesor. Aunque, también se puede interpretar que un grupo menor, pero significativo, se siente constantemente ignorado o desatendido debido al tiempo que el docente dedica a otros compañeros. Este grupo podría incluir estudiantes que también requieren apoyo adicional o que tienen expectativas más altas respecto a la atención personalizada • Un porcentaje considerable no se siente afectado: Un grupo significativo de estudiantes (29.5%) responde "nunca", mostrando que perciben que la atención que reciben del profesor es suficiente incluso cuando un compañero necesita más ayuda. Podrían ser estudiantes que son más independientes, que no necesitan tanta atención del profesor o que confían en que el profesor distribuye la atención de manera justa. Esto también podría indicar que algunos estudiantes consideran normal y comprensible que el docente priorice a quienes enfrentan mayores dificultades, o	estudiantes que también necesitan apoyo y sienten que no lo reciben en la misma medida. • La atención diferenciada es una práctica necesaria en el aula, pero si no se comunica o maneja adecuadamente, puede ser percibida como favoritismo o desatención hacia el resto del grupo. • La percepción de desequilibrio puede afectar la relación de los estudiantes con el docente o con el compañero que requiere más ayuda, generando tensiones o sentimientos negativos. • Competencia por la Atención del Profesor	
------------------------	--	---	--	--

		que no han experimentado esta situación de forma relevante.	
Cuando un compañero habla o se mueve mientras el profesor explica, la clase se desordena.	Nunca 9% A veces 52.1% Siempre 38.9%	• Un grupo significativo lo percibe como un problema constante. Fuerte asociación entre habla/movimiento y desorden: Un porcentaje muy alto de estudiantes (38.9%) responde "siempre", indicando que consistentemente perciben que el hablar o moverse de un compañero mientras el profesor explica causa desorden en la clase. Esto sugiere una fuerte asociación entre este tipo de comportamiento y la perturbación del ambiente de aprendizaje. Este grupo podría estar más afectado por las distracciones o percibirlos como un obstáculo significativo para el aprendizaje. • La mayoría percibe desorden ocasional. Impacto significativo en el orden de la clase: Sumado al grupo anterior, el 52.1% responde "a veces", lo que eleva a un 91% el porcentaje de estudiantes que en algún momento perciben que el habla o movimiento de un compañero contribuye al desorden en la clase. Esto indica un impacto significativo de este tipo de comportamiento en la dinámica del aula. Esto sugiere que la percepción de desorden depende del contexto, la intensidad de la interrupción y cómo el docente maneja la situación. • Una minoría no percibe desorden: Solo un pequeño grupo de estudiantes (9%) responde "nunca", mostrando que no asocian el habla o movimiento de un compañero con el desorden en la clase. Podrían ser estudiantes que son más resilientes a las distracciones, que no perciben el desorden de la misma manera que los demás o que no se ven afectados por él. Esto podría deberse a una mayor capacidad de	• La mayoría de los estudiantes perciben que las interrupciones causadas por comportamientos disruptivos afectan el orden y la dinámica del aula. • Los comportamientos disruptivos, aunque individuales, tienen un impacto colectivo al afectar el flujo de la clase y la capacidad de los compañeros para mantenerse enfocados. • Los estudiantes que perciben el desorden de forma constante pueden sentirse frustrados o distraídos, lo que podría generar actitudes negativas hacia el compañero que exhibe estos comportamientos. • Impacto negativo en el aprendizaje colectivo: La encuesta revela que estos comportamientos, son percibidos como disruptivos y perjudiciales para el orden y el aprendizaje colectivo. • La asociación entre el habla/movimiento y el desorden puede llevar a la estigmatización del estudiante que exhibe estos comportamientos.

		concentración, indiferencia hacia el comportamiento disruptivo o una interpretación más flexible de lo que constituye "desorden".	
Intento ayudar en las clases a los compañeros que molestan o tienen dificultades	Nunca 21.4% A veces 56% Siempre 22.6%	• La mayoría muestra disposición ocasional para ayudar: La mayoría de los estudiantes (56%) responde "a veces", indicando una disposición a ayudar a los compañeros que molestan o tienen dificultades, pero no de manera consistente. Esto sugiere que la ayuda puede depender de factores como la naturaleza del problema, la relación con el compañero, la disponibilidad de tiempo o recursos, o la percepción de la eficacia de la ayuda. Esto sugiere que el contexto, la relación con el compañero o la naturaleza de la dificultad influyen en su disposición a colaborar. • Un grupo notable siempre busca apoyar: Un porcentaje significativo de estudiantes (22.6%) responde "siempre", mostrando un compromiso activo y consistente con la ayuda a compañeros que molestan o tienen dificultades. Esto indica la presencia de un grupo de estudiantes empáticos y dispuestos a ofrecer apoyo. Este grupo refleja una actitud de empatía y disposición para ayudar. Podrían ser estudiantes con un mayor sentido de solidaridad o habilidades sociales que les permiten manejar mejor las interacciones con compañeros en estas situaciones. • Una minoría evita ayudar: Un grupo importante de estudiantes (21.4%) responde "nunca", mostrando una reticencia a ayudar a los compañeros que molestan o tienen dificultades. Podrían ser estudiantes que se sienten inseguros sobre cómo ayudar, que no quieren involucrarse en problemas ajenos, que	• El resultado de la encuesta muestra que, aunque una mayoría está dispuesta a ayudar en cierta medida, hay variaciones significativas en la actitud hacia los compañeros con dificultades o comportamientos disruptivos. • La encuesta revela que la disposición a ayudar a estos compañeros es ambivalente, con una mayoría de estudiantes que ayudan "a veces" y un grupo significativo que no ayuda "nunca". Esto puede reflejar las dificultades y frustraciones que pueden surgir al intentar ayudar a compañeros que tienen comportamientos disruptivos o difíciles de manejar. De igual manera, algunos estudiantes podrían interpretar estos comportamientos como una elección deliberada, lo que reduce su disposición a ayudar. • La encuesta evidencia que, aunque una mayoría de los estudiantes intenta ayudar a compañeros con dificultades al menos ocasionalmente, existe una proporción significativa que no lo hace o lo hace siempre, dependiendo de factores como el contexto y la percepción de los comportamientos. Esto destaca la importancia de promover un entorno educativo inclusivo que fomente la empatía,

		no tienen tiempo o recursos para ofrecer ayuda o que tienen una percepción negativa de los compañeros que molestan o tienen dificultades. Una proporción significativa de estudiantes no intenta ayudar en absoluto, podría deberse a la falta de empatía, frustración por las interrupciones, o la percepción de que no es su responsabilidad intervenir.	facilite la colaboración y apoye a los estudiantes para manejar las diferencias individuales en el aula.	
Me desconcentro cuando un compañero se levanta frecuentemente de su lugar o camina por el salón durante la clase.	Nunca 27.4% A veces 47% Siempre 25.6%	● Impacto Significativo en la Concentración: Casi la mitad de los estudiantes (47%) responde "a veces", indicando que ocasionalmente se desconcentran cuando un compañero se levanta o camina por el salón durante la clase. Esto sugiere que este comportamiento tiene un impacto significativo en la capacidad de concentración de una parte importante del grupo. ● Alta Susceptibilidad a la Distracción: Sumado al grupo anterior, el 25.6% responde "siempre", lo que eleva a un 72.6% el porcentaje de estudiantes que en algún momento se desconcentra debido al movimiento de un compañero. Esto indica una alta susceptibilidad a la distracción en la mayoría de los estudiantes. ● Resiliencia a la Distracción: Un grupo considerable de estudiantes (27.4%) responde "nunca", mostrando una mayor capacidad para concentrarse a pesar del movimiento de un compañero. Podrían ser estudiantes que son más resilientes a las distracciones, que no perciben el movimiento de la misma manera que los demás o que han desarrollado estrategias para bloquear las distracciones.	● Los resultados sugieren que los movimientos frecuentes de un compañero en el salón son percibidos como una fuente de distracción por la mayoría de los estudiantes, aunque con diferencias individuales en la intensidad de esta percepción. ● La respuesta "a veces" como opción predominante refleja que el grado de desconcentración puede variar según factores como la tarea que se realiza, la duración de las interrupciones o la gestión del docente. ● La encuesta revela que la mayoría de los estudiantes se desconcentra al menos ocasionalmente cuando un compañero se levanta o camina durante la clase. Sin embargo, existe un equilibrio entre quienes sienten un impacto constante y quienes no lo perciben como una distracción. ● Se deben promover actividades que fomenten la empatía y la comprensión hacia las diferencias individuales. Ayudar a los estudiantes a ponerse en el	

		● La encuesta revela que este comportamiento, es percibido como disruptivo y perjudicial para la concentración y el aprendizaje. ● Los estudiantes podrían interpretar este comportamiento como falta de atención, falta de respeto o simplemente como una forma de molestar, sin comprender las posibles causas subyacentes.	lugar de los demás y a considerar diferentes perspectivas.	
--	--	--	--	--

Figura 2. Rejilla de análisis – encuesta de diagnosticados

Rejilla de análisis -Encuesta de diagnosticados-				
Pregunta	Resultado en %	Análisis	Conclusiones	Para el grupo focal
Me siento tranquilo cuando estoy en clases	Nunca: 0% A veces: 45.5% Siempre: 54.5%	• Ausencia de negatividad absoluta: Ningún niño en la muestra reporta sentirse <i>nunca</i> tranquilo en clase. Esto es significativo. Sugiere que, a pesar de las dificultades inherentes al TDAH en un entorno estructurado como el aula, todos los niños encuestados experimentan <i>al menos algunos momentos</i> de calma o tranquilidad percibida. Esto indica que la experiencia no es universalmente caótica o de agitación constante desde la perspectiva del niño. • Mayoría Reporta Tranquilidad Constante: Más de la mitad de los niños afirman sentirse <i>siempre</i> tranquilos en clase. Este resultado puede resultar positivo para el ambiente escolar de GC, dadas las problemáticas del TDAH (inquietud interna/externa, impulsividad, facilidad para la frustración). • Grupo significativo con tranquilidad variable: Casi la mitad de los niños reconocen que su sensación de tranquilidad en clase es fluctuante. Sienten calma en algunas ocasiones, pero no en	• Efecto de estructura y rutina. Para algunos niños con TDAH, la estructura predecible del aula, aunque desafiante, puede ser en sí misma un factor que reduce la ansiedad y genera una sensación de calma o seguridad, en contraste con entornos menos estructurados. • Masking (esfuerzo por parecer 'normal' o 'como los demás'). Podrían haber aprendido que "sentirse tranquilo" es la respuesta esperada o deseable, y la reportan, aunque su experiencia interna sea diferente. Al respecto, se debe indagar sobre esta posibilidad. • Efectividad de estrategias y apoyos. Quizás estos niños cuentan con estrategias de autorregulación efectivas, apoyos adecuados externos y/o en clase (docente, adaptaciones) o medicación que les ayuda a mantener la calma. • Necesidad de Profundizar en el Significado. El término "tranquilo" necesita ser clarificado, esto es, ¿Qué significa realmente para estos niños, especialmente para los que dicen sentirse "siempre" así?	¿Cuáles son esos momentos, situaciones o factores que les permiten tranquilidad dentro del aula? ¿Qué entienden estos niños por "tranquilo"? Contrastar con momentos fuera del aula, y preguntar sobre sensaciones físicas y mentales asociadas a esa tranquilidad. ¿Cuándo te sientes tranquilo en clase? ¿Qué está pasando en esos momentos? ¿Cuándo no te sientes tranquilo, qué es diferente?

		otras. Esta respuesta parece alinearse más intuitivamente con la variabilidad esperada en la experiencia de un niño con TDAH en el aula. La calma puede depender del tipo de actividad, el nivel de interés, la fatiga, las interacciones sociales, la presencia de distracciones, o el momento del día (p.ej., efecto de la medicación). • Se pone en duda la suposición de que los niños con TDAH se sienten predominantemente intranquilos o incómodos en clase.		
Me preocupo mucho cuando no entiendo una tarea o actividad de clase."	Nunca: 13.6% A veces: 59.1% (Mayoría) Siempre: 27.3%	• La preocupación es una experiencia común: Sumando las respuestas "A veces" (59.1%) y "Siempre" (27.3%), un total del 86.4% de los estudiantes con TDAH encuestados reportan sentir preocupación <i>al menos en algunas ocasiones</i> cuando no entienden algo en clase. Esto indica que la dificultad para comprender tareas es una fuente significativa de estrés o ansiedad para la gran mayoría de este grupo. La dificultad académica no es vivida con indiferencia por la mayoría. Existe una reacción emocional (preocupación) asociada a no entender. • La preocupación es variable para la mayoría: La mayoría de los estudiantes indican que su	• Un pequeño grupo afirma no preocuparse mucho, incluso cuando no entienden. Pueden no darle mucha importancia al rendimiento académico o pueden tener estrategias efectivas para buscar ayuda o resolver dudas, por lo que no ven el no entender como un problema preocupante. • La dificultad académica genera malestar. No entender las tareas es una experiencia emocionalmente significativa y mayoritariamente negativa (genera preocupación) para los estudiantes con TDAH. Esto contrasta con posibles estereotipos de simple "desinterés" encontrados en la encuesta realizada a los estudiantes no diagnosticados. • Vulnerabilidad a la ansiedad académica. Los resultados sugieren una	¿Es miedo a sacar mala nota, a parecer "tonto", a la reacción del profesor, a quedarse atrás, frustración por el propio esfuerzo no recompensado? ¿Qué hace que una situación de no entender sea preocupante y otra no? ¿La preocupación puede ser mayor en asignaturas percibidas como más difíciles o importantes, o en tareas con mayor peso evaluativo? ¿Preocuparse más si están en evidencia (ej. preguntar delante de todos) vs. menos si pueden pedir ayuda discretamente? ¿Preocuparse menos si sienten que el profesor es accesible y

		nivel de preocupación no es constante. Hay momentos o situaciones en los que no entender les preocupa mucho, y otros en los que no. • Un grupo significativo experimenta preocupación constante: Más de una cuarta parte de los estudiantes reportan sentirse <i>siempre</i> muy preocupados cuando no entienden. Para ellos, la incompreensión académica es consistentemente una fuente de alta ansiedad. Este grupo requiere una exploración particular sobre la intensidad y el impacto de esta preocupación constante en su bienestar general, su motivación y su autoimagen como estudiantes. ¿Cómo manejan (o no) esta ansiedad persistente?	vulnerabilidad particular a la ansiedad relacionada con el rendimiento académico en una proporción importante de estos estudiantes (los que responden "Siempre" y potencialmente muchos de los de "A veces"). • Necesidad de estrategias de afrontamiento. La prevalencia de la preocupación indica la necesidad de enseñar y reforzar estrategias no solo académicas (cómo entender la tarea), sino también emocionales (cómo manejar la frustración y la preocupación que genera el no entender). • Se genera una preocupación variable pero frecuente o constante. Esto tiene implicaciones directas en su bienestar emocional y autopercepción en el entorno del aula. • Es frecuente la coexistencia de TDAH y trastornos de ansiedad, lo que podría explicar esta preocupación generalizada.	comprensivo, y más si temen una reacción negativa? ¿Pueden interpretar el no entender como una falla personal intrínseca ("soy tonto", "no soy capaz")?
Mis compañeros me incluyen fácilmente en las actividades de clase	Nunca: 9.1% A veces: 54.5% (Mayoría) Siempre: 36.4%	• La inclusión fácil no es universal (mayoría + minoría): Sumando las respuestas "Nunca" (9.1%) y "A veces" (54.5%), un total del 63.6% (casi dos tercios) de los estudiantes con TDAH no perciben que la inclusión por parte de sus compañeros sea algo constante y fácil. La mayoría experimenta variabilidad en este aspecto, y una minoría siente que nunca ocurre fácilmente. Esto sugiere que las	• La facilidad para ser incluido por los compañeros no es una garantía para los niños con TDAH; para la mayoría, es una experiencia inconsistente. • Existe un espectro claro, desde niños que se sienten consistentemente excluidos, pasando por la mayoría que navega una inclusión variable, hasta un grupo importante que se siente bien	Se deben explorar las barreras percibidas y las experiencias de sentirse excluido o de tener que esforzarse más para ser incluido. • ¿Es más fácil ser incluido en juegos que en tareas académicas estructuradas, o viceversa? ¿en actividades dirigidas por el profesor vs. elección libre de grupo? ¿Hay amigos cercanos que siempre incluyen, mientras que otros grupos son más cerrados?

		interacciones sociales y la integración en grupos de trabajo son un área de dificultad o, al menos, de inconsistencia para una parte significativa de estos niños. La facilidad de inclusión no se da por sentada. • Experiencia variable como norma: La mayoría de los niños reportan que la facilidad con la que son incluidos varía. Hay momentos, actividades o compañeros con los que la inclusión es sencilla, y otros en los que no lo es. Este grupo es clave para entender la dinámica social fluctuante. • Un grupo significativo se siente fácilmente incluido: Más de un tercio de los niños perciben que sus compañeros <i>siempre</i> los incluyen fácilmente. Para ellos, la integración social en las actividades de clase no parece ser un problema significativo desde su perspectiva. Frente a este resultado existen varias posibilidades, por ejemplo, a pesar del TDAH, pueden haber desarrollado buenas estrategias sociales, pueden estar en un grupo de clase particularmente tolerante, amigable o inclusivo y tener uno o dos buenos amigos puede facilitar la inclusión en grupos más amplios. • Una Minoría Persistente de Exclusión Percibida: Aunque es el grupo más pequeño, casi un 10% siente que <i>nunca</i> son	integrado socialmente en las actividades. • Estos datos reflejan <i>cómo se sienten</i> ellos respecto a la inclusión. Es su realidad subjetiva, crucial para entender su bienestar y adaptación escolar. • Las dificultades de inclusión (reportadas por la mayoría de forma variable o constante) pueden afectar negativamente la autoestima, el sentido de pertenencia y la motivación para participar en clase. • La percepción sobre la facilidad de inclusión social es mixta entre los estudiantes con TDAH. Si bien un grupo notable se siente bien integrado, la mayoría experimenta una inclusión inconsistente o difícil, y una minoría se siente persistentemente excluida. • EL grupo que no se siente incluido (9,1%) necesita una atención especial para comprender la profundidad de su experiencia de exclusión, el impacto emocional que tiene (soledad, tristeza, baja autoestima) y los factores específicos que ellos identifican como barreras.	¿Cómo inician ellos la interacción? ¿Esperan ser invitados o intentan unirse activamente?
--	--	--	---	---

		incluidos fácilmente. Esto indica una experiencia de aislamiento o dificultad social constante y significativa. Pueden estar experimentando rechazo directo por parte de los compañeros. Sus propios comportamientos pueden dificultar mucho la interacción (p.ej., agresividad impulsiva, dificultad extrema para seguir reglas sociales). Podrían evitar intentar unirse por miedo al rechazo basado en experiencias pasadas.		
Me siento molesto cuando debo cumplir las normas	Nunca: 59.1% (Mayoría) A veces: 40.9% Siempre: 0%	• Ausencia de molestia: Ningún niño en la muestra reporta sentirse siempre molesto por tener que cumplir las normas. Y la mayoría reporta nunca sentirse molesto. A pesar de que el TDAH a menudo implica dificultades con la inhibición, la impulsividad y el seguimiento de instrucciones (que son la base de muchas normas), los niños no perciben la exigencia de cumplir normas como una fuente constante de molestia interna. Este hallazgo es interesante, implica que pueden entender y aceptar que las normas son necesarias para su funcionamiento del aula, aunque les cueste seguirlas. • Grupo significativo con molestia ocasional: Un grupo considerable sí reconoce sentir molestia en algunas ocasiones al	• La molestia podría surgir más por la <i>dificultad</i> de cumplir o por las <i>consecuencias</i> de no hacerlo, que por la existencia misma de la norma. • Muchos niños con TDAH desean encajar y evitar conflictos. Pueden ver las normas como guías para lograrlo, por lo que la norma en sí no es molesta, sino un medio para lograr su aceptación social. • Podrían estar interpretando "molesto" como un enfado o algo peyorativo ¿Será mejor preguntar por ansiedad y no por molestia? • Nuevamente aparece el masking: Podrían estar dando la respuesta que consideran correcta o socialmente aceptable, ocultando sus emociones internas. • Posiblemente separa la aceptación cognitiva de la norma y la dificultad para cumplirla. • Para el grupo que sí experimenta molestia, esta no es constante, sino que depende de factores específicos. • Mal uso del concepto de "molestia"	• ¿Qué significa para ellos "nunca sentirse molesto"? • ¿Qué tipo de normas son más problemáticas y en qué situaciones? • Explorar la diferencia entre la percepción de la norma y la experiencia de cumplirla.

		tener que cumplir normas. La molestia puede surgir si no entienden el propósito de la norma o si sienten que se aplica de forma desigual. Normas como "permanecer sentado" pueden chocar directamente con su necesidad de movimiento, generando molestia. • Las normas no son vistas como algo molesto por la mayoría.	• Estos resultados sugieren que, desde la autopercepción de los niños con TDAH, el problema con las normas podría radicar más en la dificultad para ejecutarlas y las emociones asociadas a esa lucha, que en un rechazo o molestia fundamental hacia la existencia de la estructura normativa en sí misma.	
Me siento irritado por el ruido o las interrupciones en clase	Nunca: 22.7% A veces: 54.5% (Mayoría) Siempre: 22.8%	• La irritabilidad por distracciones es una experiencia mayoritaria: Sumando las respuestas "A veces" (54.5%) y "Siempre" (22.8%), un total del 77.3% de los estudiantes con TDAH encuestados reportan sentirse irritados por el ruido o las interrupciones en clase al menos en algunas ocasiones. Esto indica que la sensibilidad a los estímulos externos es una fuente común de malestar para este grupo. Esto se alinea con la conocida dificultad de los niños con TDAH para filtrar estímulos irrelevantes y mantener la atención. • La irritabilidad es variable para la mayoría: La mayoría de los estudiantes indican que su nivel de irritabilidad por ruidos o interrupciones no es constante. Hay momentos o tipos de distracciones que les afectan más que otros. Pueden sentirse más irritados si la interrupción ocurre	• La sensibilidad a las distracciones es una característica relevante. La mayoría de los niños con TDAH se ven afectados negativamente (irritados) por el ruido y las interrupciones en clase, aunque la intensidad y frecuencia de esta irritación varía. • El aula puede ser un entorno desafiante sensorialmente. Para una parte significativa (los que responden "Siempre" y muchos de los de "A veces"), el entorno típico del aula puede ser una fuente constante o frecuente de sobreestimulación y malestar. • Heterogeneidad en la respuesta sensorial. No todos los niños con TDAH reaccionan igual. Existe un espectro que va desde la alta irritabilidad constante hasta la aparente ausencia de esta. Esto subraya la individualidad de la experiencia del TDAH. • Impacto en el aprendizaje y bienestar. La irritabilidad generada por las distracciones puede interferir directamente con la capacidad de	• ¿Es frustración por perder el hilo de lo que estaban haciendo? • ¿Es una reacción emocional a la pérdida de control sobre su foco de atención? • ¿Les irrita más el ruido de otros compañeros que el ruido ambiental general? • ¿Las interrupciones del profesor vs. las de los compañeros? • ¿Cuándo te sientes muy irritado por el ruido? ¿Qué tipo de ruido es? ¿Qué estás haciendo en ese momento?

		durante una tarea que requiere alta concentración o que les resulta difícil, en comparación con una actividad más relajada o de su interés. Si están muy concentrados en algo (hiperfoco), una interrupción podría ser particularmente irritante. A la inversa, si están aburridos, podrían ser menos sensibles o incluso buscar la distracción. • Un grupo significativo experimenta irritabilidad constante: Casi una cuarta parte de los estudiantes reportan sentirse siempre irritados por el ruido o las interrupciones. Para ellos, el entorno del aula es consistentemente una fuente de sobreestimulación o distracción que les genera malestar. • Un grupo tolera o no percibe la irritación interpretación directa: Un grupo similar en tamaño al que se siente "siempre" irritado, afirma nunca sentirse así por ruidos o interrupciones. Podrían haberse acostumbrado al nivel de ruido del aula o haber desarrollado formas efectivas de desconectar de las distracciones. Quizás su TDAH se manifiesta de manera que son menos sensibles a las distracciones externas, o incluso pueden ser ellos mismos una fuente de ruido o	aprender, aumentar el estrés y afectar negativamente la experiencia general del niño en la escuela. • La irritabilidad causada por el ruido y las interrupciones es un aspecto importante de la experiencia en el aula para la mayoría de los niños con TDAH.	
--	--	---	--	--

		interrupción sin que les afecte el de los demás. Del mismo modo, podrían experimentar incomodidad, pero no etiquetarla como "irritación".		
Siento que mis profesores son más amables con mis compañeros que conmigo	Nunca: 50% (Mayoría) A veces: 45.5% Siempre: 4.5% (Minoría muy pequeña)	• Percepción mayoritaria de trato justo o equitativo: La mitad de los niños encuestados reportan nunca sentir que sus profesores son más amables con otros. Esto sugiere que, para este grupo significativo, no existe una percepción de favoritismo o de ser tratados de forma menos amable diferenciada que sus pares. Para estos niños, la relación con el profesor en términos de amabilidad percibida parece ser positiva o, al menos, no deficitaria en comparación con otros. Esto es un hallazgo importante porque indica que la experiencia de ser un estudiante con TDAH en el Gimnasio Campestre no conlleva necesariamente una sensación de trato injusto por parte del docente para todos. • Un grupo grande con percepción variable de inequidad: Casi la otra mitad de los estudiantes (un grupo muy numeroso) sí percibe a veces que los profesores son más amables con otros. Esto indica que, para ellos, la experiencia del trato docente no es consistentemente equitativa en términos de amabilidad. Esto puede radicar	• Existe una división casi equitativa entre los niños que perciben un trato amable y justo por parte de los profesores ("Nunca") y aquellos que perciben que esto varía o que a veces reciben un trato menos amable ("A veces"). • Es positivo que solo un porcentaje muy pequeño sienta siempre que los profesores son más amables con otros. Esto sugiere que la mayoría no vive una experiencia de trato diferencial negativo desde su perspectiva. • Para el grupo grande que percibe inequidad "a veces", es posible que las interacciones disciplinarias o de redirección de conducta, más frecuentes en niños con TDAH, sean interpretadas como falta de amabilidad, incluso si el profesor no tiene esa intención. • La forma en que los profesores se comunican explica sus acciones y manejan las dificultades individuales puede ser crucial para evitar percepciones de trato injusto o menos amable. • La percepción de ser tratado de forma menos amable, aunque sea ocasional, puede afectar la confianza del niño en el profesor, su disposición a pedir ayuda y su sensación general de bienestar en el aula.	• ¿Qué aspectos del trato del profesor contribuyen a la percepción de equidad? • ¿Cuándo y por qué surge esta sensación de trato menos amable? ¿En qué situaciones específicas se sienten así? • ¿Cómo interpretan la "amabilidad"? • ¿Qué comportamientos del profesor los llevan a esta conclusión? • Frente al grupo de SIEMPRE, Aunque sea un grupo pequeño, su experiencia requiere una exploración cuidadosa para entender las raíces de esta percepción constante y el impacto que tiene en su bienestar.

		en que los niños con TDAH pueden requerir más correcciones o redireccionamientos por parte del profesor debido a comportamientos disruptivos o dificultades para seguir instrucciones. Estas interacciones, aunque necesarias, podrían ser percibidas como menos amables en comparación con interacciones más positivas con otros compañeros que no requieren tanta intervención. • Minoría muy pequeña con percepción constante de trato menos amable: Un porcentaje muy bajo de niños siente siempre que los profesores son más amables con otros. Aunque pequeño, este grupo experimenta una sensación persistente de trato diferencial negativo. Al respecto surgen estas tres inquietudes: • Podrían tener una historia de interacciones difíciles o conflictivas con sus profesores. • Pueden haber llegado a creer que merecen un trato menos amable debido a sus dificultades o comportamientos pasados.	• Esto puede reflejar la complejidad de las interacciones cuando un niño requiere más apoyo o corrección, y cómo esto es interpretado subjetivamente.	
--	--	--	---	--

		• Aunque se espera que no sea el caso, no se puede descartar que existan situaciones donde efectivamente reciban un trato menos amable de forma consistente por parte de los profesores.		
Me siento motivado para participar en las actividades de clase	Nunca: 0% A veces: 36.4% Siempre: 63.6% (Mayoría)	• Ausencia de desmotivación total: Ningún niño en la muestra reporta nunca sentirse motivado para participar. Esto es un hallazgo muy positivo y significativo. Indica que, a pesar de los posibles inconvenientes asociados al TDAH (dificultad para mantener la atención, impulsividad, etc.), todos los niños encuestados experimentan al menos algunos momentos de motivación para involucrarse en las actividades del aula. • Mayoría reporta motivación constante: La gran mayoría de los niños afirman sentirse siempre motivados para participar. Este es un resultado muy alentador y quizás sorprendente para un grupo que a menudo enfrenta dificultades académicas o de atención. A pesar del TDAH, muchos niños son naturalmente curiosos y disfrutan aprendiendo cosas nuevas, especialmente si se presentan de forma atractiva, lo	• La mayoría se siente consistentemente motivada, y el resto lo experimenta de forma variable, pero nunca nula. • Los resultados son optimistas, sugiriendo que la desmotivación total no es la norma. La mayoría se siente motivada de forma constante, y el resto al menos ocasionalmente. • A pesar de las dificultades, el entorno de clase tiene el potencial de captar el interés y fomentar la participación de los niños con TDAH. Lo cual habla bien del modelo y profesores del GC • Los datos desmienten el imaginario de que los niños con TDAH son inherentemente desinteresados o pasivos en su aprendizaje. Por el contrario, suelen tener un deseo de participar, aunque necesiten condiciones específicas para que esa motivación aparezca consistentemente.	• ¿Qué tipos de actividades les resultan "siempre" motivadoras • ¿Coincide esta autopercepción con la observación externa de su participación? Según la anterior encuesta, NO • ¿Cuándo no te sientes tan motivado? ¿Qué es diferente en esos momentos?

		cual habla bien del modelo y profesores del GC, esto es que, posiblemente, las actividades de clase son variadas y dinámicas, ofreciendo ofrecer el estímulo que buscan los niños con TDAH, lo cual implica que los profesores posiblemente utilizan metodologías activas y participativas que capturan el interés de estos niños. • Un grupo significativo con motivación variable: Más de un tercio de los niños reconocen que su motivación para participar fluctúa. Hay momentos o actividades que les motivan, y otros que no. Posiblemente, la motivación puede ser alta para temas de su interés o actividades prácticas - kinestésicas, y baja para tareas percibidas como monótonas, muy largas, o que requieren atención sostenida pasiva.		
Me siento ansioso al responder preguntas frente a la clase.	Nunca: 13.6% A veces: 54.5% (Mayoría) Siempre: 31.9%	• La ansiedad al responder en público es una experiencia mayoritaria: Sumando las respuestas "A veces" (54.5%) y "Siempre" (31.9%), un total del 86.4% de los estudiantes con TDAH encuestados reportan sentir ansiedad al menos en algunas ocasiones al tener que responder preguntas frente a sus compañeros. Esto indica que la exposición pública en el contexto académico es una fuente significativa de estrés para la	• La situación de responder preguntas frente a la clase es una fuente común de ansiedad para la gran mayoría de los niños con TDAH. • Este hallazgo resalta una sensibilidad particular a ser el centro de atención y ser evaluado (aunque sea informalmente) por profesores y compañeros. • Aunque común, la intensidad y constancia de la ansiedad varía, desde	• ¿Es miedo a equivocarse, a ser juzgado por los compañeros, a la reacción del profesor, a no saber cómo articular la respuesta, a la atención centrada en ellos? • ¿Cuándo te sientes más ansioso al responder? ¿Qué lo hace diferente? ¿Hay momentos en que no te sientes tan ansioso o incluso te sientes cómodo?

		gran mayoría de este grupo. Este es un hallazgo importante que resalta una vulnerabilidad emocional específica. • La investigación cualitativa debe explorar la naturaleza de esta ansiedad. • La ansiedad es variable para la mayoría: La mayoría de los estudiantes indican que su nivel de ansiedad al responder en público no es constante. Hay situaciones o tipos de preguntas que les generan más ansiedad que otras. • Un grupo significativo experimenta ansiedad constante: Casi un tercio de los estudiantes reportan sentirse <i>siempre</i> ansiosos al responder preguntas frente a la clase. Para ellos, esta situación es consistentemente una fuente de alta angustia. Pueden tener una predisposición a la ansiedad en situaciones sociales o de evaluación. El TDAH a menudo coexiste con trastornos de ansiedad. Posiblemente, la presión de tener que escuchar, procesar la pregunta y formular una respuesta rápidamente en público puede ser abrumadora. • Una minoría no experimenta ansiedad: Un pequeño grupo	una experiencia universal para algunos, hasta una respuesta situacional para la mayoría, y una ausencia de esta para una minoría. • La ansiedad puede llevar a la evitación (no levantar la mano, no ofrecerse voluntario), lo que limita las oportunidades de aprendizaje, de demostrar conocimientos y de recibir retroalimentación. También puede bloquear la capacidad de pensar con claridad al responder. Esto tiene implicaciones para su participación, su bienestar emocional y su experiencia positiva en el aula.	
--	--	---	--	--

		afirma no sentirse ansioso en esta situación. Algunos niños con TDAH (especialmente con predominio hiperactivo) pueden ser menos propensos a la ansiedad social y más extrovertidos o incluso impulsivos al hablar.		
Siento que mi desempeño en clase no es tan bueno como el de mis compañeros	Nunca: 18.2% A veces: 72.7% (Mayoría abrumadora) Siempre: 9.1%	Percepción mayoritaria de desempeño inferior: Sumando las respuestas "A veces" (72.7%) y "Siempre" (9.1%), un total del 81.8% de los estudiantes con TDAH encuestados reportan sentir al menos en algunas ocasiones que su desempeño no es tan bueno como el de sus pares. Esto es una mayoría muy significativa e indica que la comparación social en términos de rendimiento académico es una fuente frecuente de autopercepción negativa. Este hallazgo es importante para entender la autoestima académica. Percepción variable de desempeño inferior como norma: La gran mayoría de los estudiantes (casi tres cuartas partes) indica que esta sensación de tener un desempeño inferior no es constante, sino que fluctúa. Hay momentos, asignaturas o tareas en las que se sienten competentes o a la par, y otros en los que se perciben por debajo de sus compañeros.	- La encuesta revela que la autopercepción de tener un desempeño inferior al de los compañeros es una experiencia frecuente y mayoritaria entre los estudiantes con TDAH, aunque para la mayoría esta sensación es variable. Esto subraya una potencial área de fragilidad en su autoestima académica. - La mayoría de los niños con TDAH (más del 80%) en algún momento se sienten menos capaces académicamente que sus compañeros. Esto es un indicador de posible vulnerabilidad en su autoestima académica. - Estos niños se comparan con sus pares y, a menudo, esta comparación resulta en una autoevaluación menos favorable. - Para la gran mayoría, esta sensación de inferioridad no es una creencia fija, sino que varía según la situación, la asignatura o el momento. - Sentirse consistente o frecuentemente menos capaz puede disminuir la motivación para esforzarse, llevar a la evitación de tareas difíciles y afectar el bienestar emocional general.	- Se deben explorar en qué áreas o aspectos específicos sienten esta diferencia (calificaciones, velocidad para terminar, calidad del trabajo, participación, comprensión). ¿Cómo llegan a esta conclusión negativa? ¿Se basa en feedback directo, en la observación, en comparaciones autoimpuestas? ¿Cuándo sientes que tu desempeño es bueno o igual al de tus compañeros? ¿Cómo afecta esto su disposición a intentar nuevas tareas o a participar?

		Pueden sentirse más competentes en materias de su interés o que se ajustan a sus fortalezas (ej. creatividad, actividades prácticas) y menos en aquellas que demandan atención sostenida, organización o memorización (áreas de dificultad común en TDAH). Pueden sentir que se esfuerzan mucho pero no obtienen los mismos resultados que otros, lo que genera esta percepción. Una minoría con percepción constante de desempeño inferior: Un pequeño pero significativo grupo de estudiantes (casi el 10%) reporta sentirse siempre con un desempeño inferior al de sus compañeros. Para ellos, esta es una creencia arraigada y una fuente constante de autopercepción negativa. Pueden estar enfrentando desafíos académicos muy notables en la mayoría de las áreas. Pueden haber desarrollado una autoimagen académica muy negativa basada en experiencias pasadas. Una minoría con percepción consistente de desempeño adecuado: Un grupo minoritario, pero no despreciable, afirma nunca sentir que su	Es importante reconocer que no todos los niños con TDAH se sienten así; existe un grupo que mantiene una percepción positiva de su desempeño.	
--	--	---	---	--

		desempeño es inferior al de sus compañeros. Esto sugiere que se perciben a sí mismos como competentes o a la par con sus pares. Pueden estar obteniendo buenos resultados académicos a pesar de su TDAH. Pueden haber desarrollado buenas estrategias de estudio o de manejo de sus dificultades, apoyos externos o acomodaciones del profesor.		
Me siento cómodo y aceptado cuando trabajo en equipo con mis compañeros en clase	Nunca: 18.2% A veces: 31.8% Siempre: 50% (Mayoría)	Mayoría reporta comodidad y aceptación constante en el trabajo en equipo: La mitad de los niños encuestados afirman sentirse siempre cómodos y aceptados cuando trabajan en equipo. Este es un hallazgo muy positivo. Indica que, para una proporción importante de estos estudiantes, el trabajo colaborativo es una experiencia positiva en términos de bienestar social y pertenencia. Una proporción significativa con experiencia variable: Casi un tercio de los estudiantes reportan que su sensación de comodidad y aceptación al trabajar en equipo fluctúa. Hay situaciones, equipos o tareas donde se sienten bien, y otras donde no tanto. Sentirse útil y valorado versus sentirse ignorado o que sus ideas no son tomadas en cuenta.	- La encuesta revela una visión mayoritariamente positiva sobre la comodidad y aceptación en el trabajo en equipo para los niños con TDAH, con la mitad sintiéndose siempre bien en estas situaciones. Sin embargo, una proporción casi igual de grande experimenta dificultades, ya sea de forma variable o constante. - Es positivo que la mitad de los niños con TDAH se sientan consistentemente cómodos y aceptados en estas situaciones. Esto sugiere que, en el GC se cuenta con las condiciones adecuadas, en donde el trabajo colaborativo es una herramienta valiosa para su inclusión y bienestar. - No todos los niños con TDAH viven el trabajo en equipo de la misma manera. Existe un grupo que va desde una experiencia consistentemente positiva, pasando por una experiencia variable,	¿Qué factores contribuyen a esta percepción tan positiva? ¿Se debe a grupos de trabajo bien gestionados por el profesor? ¿A la presencia de amigos cercanos en los equipos? ¿A sus propias habilidades para colaborar o al tipo de tareas grupales? ¿Cómo se manifiesta esta comodidad y aceptación para ellos? ¿Cuándo te sientes muy cómodo y aceptado en un grupo? ¿Qué hace que sea así? ¿Cuándo no te sientes tan bien? ¿Qué es diferente? ¿Qué impacto tiene en su deseo de participar en actividades grupales y en su percepción de sí mismos y de sus compañeros?

		Tareas que permiten diferentes tipos de contribuciones pueden ser más inclusivas. Dificultades para mantener la atención, impulsividad al hablar o desorganización pueden afectar cómo se sienten y cómo son percibidos en el grupo. Una minoría significativa con falta de comodidad y aceptación: Casi una quinta parte de los estudiantes reportan nunca sentirse cómodos y aceptados al trabajar en equipo. Esto indica una experiencia consistentemente negativa o difícil en situaciones de colaboración. Pueden tener problemas significativos para interactuar, seguir normas grupales, o regular sus impulsos, lo que lleva al rechazo o la exclusión por parte de los compañeros. La idea de tener que interactuar y colaborar estrechamente puede generarles mucha ansiedad. Pueden sentir que sus dificultades (p.ej., distracción, desorganización) les impiden contribuir eficazmente, generando incomodidad.	hasta una sensación persistente de incomodidad y falta de aceptación. - Para aquellos que no se sienten cómodos o aceptados ("A veces" y "Nunca", que suman casi el 50%), es probable que las dificultades inherentes al TDAH (impulsividad, inatención, dificultades en la regulación emocional) jueguen un papel en sus interacciones grupales. - Sentirse cómodo y aceptado en el trabajo en equipo contribuye significativamente al sentido de pertenencia y a la autoestima social. Las dificultades en esta área pueden llevar al aislamiento o a una percepción negativa de las propias habilidades sociales.	
--	--	--	--	--

6.1 ESTUDIANTES NO DIAGNOSTICADOS

Desde esta perspectiva se infiere una percepción que puede ser considerada negativa frente a tales comportamientos y actitudes, lo cual implica de manera directa, a los compañeros que las vivencian; en otras palabras, existe una percepción poco afortunada frente a los compañeros con diagnóstico de TDAH.

6.1.1 Disrupción y molestia:

Teniendo en cuenta respuestas de “siempre” y “a veces” referidas a esta categoría cuyo porcentaje es consistente entre el 70% y 90%, se puede inferir que se sienten molestos o afectados de manera negativa por situaciones como interrupciones constantes (pregunta 1 -de ahora en adelante Q-), ruidos y movimientos (Q3), caminar por el salón y levantarse continuamente del puesto y falta de colaboración en los trabajos grupales (Q5). Así pues, comportamientos asociados al trastorno como la hiperactividad, desatención e impulsividad son reconocidos por los estudiantes de primaria del GC y afectan negativamente el ambiente del aula.

6.1.2 Percepción negativa frente al contacto con el otro:

Para esta categoría se tuvieron en cuenta respuestas de las Q2, Q4 y Q5. Se agrupan de esta forma teniendo en cuenta que apuntan a la colaboración y relaciones sociales. Frente a la Q2, los estudiantes expresan resistencia para trabajar grupalmente con los compañeros que suelen presentar inestabilidad emocional, expresado así, 57.3% a veces y 24.4% nunca, solo un 18.4% desearía hacerlo. Por su parte, de la Q5 se puede inferir la misma resistencia al trabajo en grupo con compañeros que se distraen fácilmente, de estos el 50% expresa sentimientos de molestia y el 40.2%, a veces, por su parte solo el 9.8% aceptarían esta conducta. Finalmente, la Q4, que indaga por la invasión del espacio y objetos personales, nuevamente la mayoría expresa rechazo a esta conducta, solo el 12% afirma soportarla. En definitiva, estos hallazgos permiten inferir que los estudiantes que regularmente expresan las conductas señaladas tienen problemas para trabajar en grupo y relacionarse con facilidad, lo cual implica que sus compañeros los evitan por la percepción de negatividad o molestia.

6.1.3 Señalamiento erróneo:

Las preguntas Q1 (interrupciones generales) Q3 (ruidos) Q5(distracción) y Q9 (movimiento), son entendidas desde nuestro rol de investigadores y docentes, como las más presentes en las aulas de primaria del GC y que a su vez se relacionan con el trastorno objeto de esta indagación. En este marco, inferimos desde los resultados numéricamente altos frente al rechazo, molestia o resistencia del grueso del grupo y desde nuestra experiencia docente, que, frente al desconocimiento del grupo del origen de estos comportamientos, se les pueden atribuir categorías como ‘perezoso’, ‘maleducado’, ‘mal estudiante’.

6.1.4 Deconstrucción de la apatía:

Esta categoría emerge atada y dependiente de las anteriores. Particularmente, la Q8, indaga por la empatía frente a los compañeros con dificultades y la disposición para ayudarlos; nos inquieta un 21.4% que responde nunca y el 56% a veces, pero nos permite ver como oportunidad el 22.6% que expresa siempre. Si le sumamos a esto que la mayoría de las respuestas de las demás preguntas se ubican en ‘a veces’, se puede inferir que la percepción negativa no es absoluta, que depende de

muchas variables, las cuales como grupo investigador debemos develar para incrementar la empatía dentro del ambiente escolar de la primaria del GC.

6.2 ESTUDIANTES CON DIAGNÓSTICO

Frente a la percepción de este grupo de estudiantes, de manera general es posible inferir que se sienten adaptados y expresan bienestar dentro del entorno escolar, pero a la vez exponen ansiedad y dificultades tanto del aspecto relacional como desde el académico.

6.2.1 Posible 'masking':

Para dilucidar esta categoría emergente, el grupo investigador tuvo en cuenta respuestas que arrojaron negatividad absoluta frente a aspectos como, Q1 en donde ningún estudiante se siente intranquilo en clase, Q4 en donde ningún estudiante se siente molesto para cumplir las normas de clase y Q7 en donde ningún estudiante carece de falta de motivación por participar en las actividades de clase. Desde un análisis rápido, esto sugeriría que aspectos como el ambiente escolar del GC, la intervención de los profesores y los apoyos terapéuticos han tenido un resultado sobresaliente. Sin embargo, contrastando con el análisis expuesto en el numeral 4.1, la observación docente y respuestas de Q2 en donde la mayoría siente preocupación por no entender una actividad en clase y Q8, en donde también la mayoría siente ansiedad por responder preguntas frente a la clase, la visión positiva parece desvanecerse, surgiendo la posibilidad de querer dar respuestas socialmente aceptadas o de estar haciendo un esfuerzo por encajar en el entorno.

6.2.2 Emociones en el aula, entre la calma y la preocupación:

Esta categoría surge, al igual que la anterior, de una ambivalencia. Por un lado, las inferencias ya mencionadas de aparente bienestar en Q1, Q4 y Q7, que en resumen expresan que ellos se sienten bien dentro del entorno escolar. Por otro lado, el análisis expuesto en el numeral anterior sobre Q2 y Q8, adicionando Q9 y Q5, en cuyas respuestas la mayoría expresa emociones de irritación por no poder atender a clase y la percepción de que su desempeño en clase no es tan bueno en comparación con los demás. Así pues, este grupo de estudiantes no se autoperciben como caóticos, pero sí muestran vulnerabilidad, preocupación o ansiedad frente a las demandas del entorno escolar.

6.2.3. Interacción social en construcción:

Nuevamente surge la ambigüedad, esta vez frente a la interacción social. En Q3, la mayoría percibe dificultades para ser incluidos fácilmente en las actividades de grupo. En Q10, el 50% se siente aceptado y cómodo en los grupos de trabajo, el 31% percibe que esto es relativo y una minoría, 18.2% percibe que nunca son aceptados. Así pues, la percepción de pertenencia social está fragmentada. Este grupo de estudiantes desean ser parte del grupo y ser tratados de manera igualitaria, pero experimentan dificultades para sentirse plenamente aceptados. Esto puede tener efectos en su bienestar emocional, social y académico.

6.2.4. Impacto positivo del quehacer docente del GC:

Esta categoría resulta relevante frente al contexto de la investigación. En Q4, la mayoría no encuentra molesto seguir las normas. En Q6, los estudiantes en su mayoría perciben de manera positiva el trato del docente. Adicionalmente, en Q7 expresan alta motivación por participar en clase. Estas tres variables permiten inferir que la estructura de las clases, expresada en las normas,

el buen trato por parte del docente y la motivación por participar, que puede emerger de actividades dinámicas o las acomodaciones del profesor, son factores que este grupo de estudiantes valoran.

7. CONCLUSIONES

7.1 DESDE LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES NO DIAGNOSTICADOS.

- Los resultados sugieren que, a pesar de desconocer el diagnóstico, los estudiantes de primaria del GC están indirectamente identificando comportamientos que pueden estar asociados con el TDAH, a saber, dificultad para concentrarse, hiperactividad, impulsividad, dificultad para regular las emociones.
- La mayoría de los estudiantes percibe comportamientos como moverse, hablar fuera de turno o hacer ruidos como disruptivos para el orden y la concentración en clase. Situación que genera tensión en la mayoría. Es decir, los comportamientos que se apartan del ideal de 'buen estudiante' tienden a generar resistencia, esto es, resistencia frente a los compañeros con diagnóstico de TDAH.
- El comportamiento disruptivo, a saber, las interrupciones, los ruidos, la falta de colaboración y la invasión del espacio, son los factores que más incomodidad causan; situación que también se traduce en actitudes negativas frente a los compañeros con TDAH
- Teniendo en cuenta las conclusiones anteriores, en donde hay una percepción negativa de muchos de los comportamientos característicos del trastorno, y que los estudiantes no saben que sus compañeros pueden tenerlo, lo cual implica falta de comprensión sobre las causas que los originan, se presenta una tendencia al juicio y la incomodidad, lo que podría derivar en exclusión social y estigmatización, generando interpretaciones erróneas. No obstante, hay un porcentaje relevante de estudiantes que muestran apertura o empatía, lo cual representa una oportunidad.

7.2 DESDE LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON DIAGNÓSTICO

- Es posible afirmar que este grupo de estudiantes perciben el aula como un entorno mayoritariamente positivo gracias a la estructura, la motivación intrínseca y el apoyo docente, lo cual habla bien del modelo GC.
- Los estudiantes con TDAH parecen vivir una dualidad o ambigüedad dentro del entorno escolar. Por un lado, proyectan una disposición positiva hacia el entorno. Por otro, experimentan internamente preocupación o ansiedad relacionada con el rendimiento escolar y la integración social.
- El aula es percibida simultáneamente como un lugar donde pueden sentirse tranquilos y motivados, pero también como una fuente de estrés por incomprensión, sobreestimulación, exposición pública y comparación social negativa.
- Los estudiantes del GC con diagnóstico de TDAH se perciben a sí mismos como individuos motivados y con disposición para participar en las actividades escolares, pero enfrentan dificultades en aspectos emocionales y sociales. Así pues, los aspectos mencionados en el punto anterior referidos a la frecuente autopercepción de un desempeño inferior, junto con la preocupación por no entender, la ansiedad y la sensibilidad a las distracciones influyen

negativamente en su confianza y bienestar, lo cual implica que son factores de riesgo para una autoestima académica baja.

- La alta incidencia de respuestas socialmente deseables (tranquilidad, aceptación de normas) frente a la realidad de su lucha interna (ansiedad, preocupación, bajo autoconcepto académico) sugiere que pueden estar invirtiendo energía en "parecer bien", lo que puede ser agotador y ocultar sus verdaderas necesidades. Esto implica un posible masking.

- **Proyecciones:**

- Dada la coexistencia con altas tasas de ansiedad y preocupación específicas, el significado de "tranquilo" (Q1) y "motivado" (Q7) se necesita una exploración más profunda. Esto podría reflejar una resiliencia, un buen entorno de apoyo en GC, o un masking.

- Teniendo en cuenta la ambigüedad encontrada en el análisis, es necesario ahondar en este aspecto para dilucidar las variables de tales percepciones.

8. BIBLIOGRAFÍA

Alfonzo-Albores, I., & Elizabeth Gutiérrez-Carreón, R. (2022). PERCEPCIONES DOCENTES DE LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL EN LA ATENCIÓN DE ESTUDIANTES CON TDAH DE NIVEL PRIMARIA EN EL ESTADO DE AGUASCALIENTES. *Ra Ximhai*, 18(1).

Alonso, Á. L., Molina, F. C., Serrano, J. M., & Carriba, S. F. (2004). Neuropsicología de la percepción y la expresión facial de emociones: Estudios con niños y primates no humanos. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 20(2), 241-259.

American Psychiatric Association. (2020). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing. Este manual es fundamental para entender los criterios diagnósticos y las características del TDAH.

Buongiorno, M., Vaucheret, E., Giacchino, M., Mayoni, P., Polin, A., & Pardo-Campos, M. (2020). Facial emotion recognition in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Revista de Neurología*, 70(4), 127-133.

Colomer, T. (2005). El álbum y el texto. *Parapara Clave*, 1, 40-45

Colomer, T. (2008). "La constitución de acervos". En E. Bonilla, D. Goldin y R. Salaberría (coords.) *Bibliotecas y escuelas: Retos y desafíos en la sociedad del conocimiento* (pp. 378-405). Océano.

de Pablo, A. A., & Hayes, A. G. (2019). El papel de la Musicoterapia y las terapias alternativas en el tratamiento del TDAH: un estudio exploratorio. *Medicina naturista*, 13(1), 15-20.

Díaz, F. (2007). *Leer y mirar el libro álbum un género en construcción*. Editorial Norma.

Gadamer, H.-G. (1999). *Verdad y método*. Editorial Sígueme.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (Vol. 6, pp. 102-256). México.: México: McGraw-Hill.

Molinar Monsiváis, J., & Cervantes Herrera, A. (2021). Actitudes percibidas en el discurso narrativo docente hacia el alumnado con TDAH. Un estudio de observación indirecta. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(42), 87-100.

Nigg, J. T. (2020). "Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: A Developmental Perspective." *Annual Review of Clinical Psychology*. Este trabajo ofrece una visión integral sobre el desarrollo del TDAH a lo largo de la vida.

Pérez, M. A., Molina, D., & Gómez, M. (2016). La intervención neuropsicológica en el tratamiento interdisciplinar para el TDAH. *Neuropsicología*, 1(2), 2.

Pizarro, M., Saffery, K., & Gajardo, P. (2022). Trastorno del procesamiento sensorial. Una mirada conjunta desde la terapia ocupacional y la otorrinolaringología. *Revista de otorrinolaringología y cirugía de cabeza y cuello*, 82(1), 114-126.

de Almeida Cappó, B. (2023). La inclusión de niños con TDAH en el aula.

Rodillo, B. E. (2015). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en adolescentes. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 52-59.

Rodríguez Turriago, K. L., Camargo Martínez, Z., & Uribe Álvarez, G. (2022). La lectura del libro álbum como mediación hacia el desarrollo socioemocional. *Folios*, (55), 169-184.

Rosas, M. (2002). Niños diferentes: Como dominar el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH).

Roselli, N. D. (2024). Percepción de las personas en niños y niñas de 10-12 años: comparación con otros grupos etarios. *Acta Colombiana de Psicología*, 27(2).

Secanell, I. L., & Nuñez, S. P. (2019). Mindfulness y el Abordaje del TDAH en el Contexto Educativo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25(1), 175-188.

Soteras, C. E., Fernández, M. A. F., Fenoy, C. T., del Valle, F. M., Cervera, G. R., & Casas, I. S. M. (2022). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). *Protoc diagn ter pediatr*, 1(1), 85-92.

Yazdi, S. A. A., Farahi, S. M. M., Farahi, S. M. M. M., & Hosseini, J. (2018). Inteligencia emocional y su papel en la flexibilidad cognitiva de niños con y sin trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Anales de Psicología*, 34(2), 298-303.

Vázquez, M. E. G., Murillo, V. A. B., Alejandro, M. D. L. G., & Ureña, M. D. C. C. (2024). Regulación Emocional en Niños con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), en Educación Inicial. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(6), 1641-1661.