



Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia,
sociedad y multiculturalidad

ISSN: 2603-9443

ISSN: 2387-0907

antonio.hernandez@ujaen.es

Universidad de Jaén

España

Pérez Quinteros, Lorena E
La resiliencia en estudiantes con Déficit Atencional por Hiperactividad
Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad
y multiculturalidad, vol. 4, núm. 4, 2018, Octubre-, pp. 111-123
Universidad de Jaén
España

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=574660908009>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

La resiliencia en estudiantes con Déficit Atencional por Hiperactividad.

(Resilience in students with Attention Deficit Hyperactivity.)

Lorena E. Pérez Quinteros
Universidad La República, Temuco (Chile)

Páginas 111-123

Fecha recepción: 01-08-2017

Fecha aceptación: 30-09-2017

Resumen.

El presente artículo corresponde a una síntesis de la investigación para optar al grado de doctor en educación que tuvo por objetivo analizar estrategias que favorecen la promoción de la personalidad resiliente, a través de la implementación de un programa de intervención en estudiantes con Déficit Atencional por Hiperactividad (TDAH) de Enseñanza General Básica y que participaron de un proyecto de servicio local denominado Proyecto Ángel en la comuna de Temuco, región de La Araucanía, Chile. El estudio fue de carácter descriptivo y se enmarcó en un paradigma interpretativo, con una metodología mixta y abordado desde la investigación acción. La información fue recogida por medio de la observación participante, de la entrevista, un grupo de discusión y una escala de likert. Los principales resultados indican que las características de las estrategias que promocionan la personalidad resiliente, hacen referencia al fortalecimiento de la autoestima en el trabajo que se genera junto a otros, y la construcción de la identidad personal a través del desarrollo de las destrezas comunicativas y la expresión de sus emociones.

Palabras clave: resiliencia; déficit atencional; personalidad resiliente; estrategias de activación y afrontamiento

Abstract.

This article corresponds to a synthesis of the research to qualify for the degree of doctor in education that was aimed at analyze strategies that favor the promotion of the resilient personality, through the implementation of a program of intervention in students with Attention Deficit by Hyperactivity (ADHD) of Basic General Education and that participated in a local service project called Angel Project in the commune of Temuco, La Araucanía region, Chile. The study was of a descriptive nature and was framed in an interpretative paradigm, with a mixed methodology and approached from the action research. The main results conclude that the characteristics of the strategies that promote the resilient personality, refer to the strengthening of self-esteem in the work that is generated together with others, and the construction of personal identity through the development of communication skills and expression of their emotions.

Keywords: resilience; attention deficit; resilient personality; activation and coping strategies

1.-Introducción.

La IX región de la Araucanía de Chile, es una de las regiones más pobres del país siendo la escuela el lugar en donde los niños, niñas y jóvenes proyectan un futuro que los conducirá a romper con el ciclo de la pobreza. La justicia social, se ha convertido en una de las aristas generadoras de nuevas propuestas para la superación de la pobreza en la región, considerando que la educación es fundamental y una prioridad nacional (MINEDUC, 2015; Silva, Bastidas, Calfuqueo, Díaz y Valenzuela, 2013).

En este marco, emerge en el año 2006 un proyecto de servicio local denominado Proyecto Ángel, en el cual han participado estudiantes de enseñanza general básica diagnosticados con déficit atencional. En los 10 años de trayectoria del proyecto, se ha identificado, acontecimientos que aluden claramente a un despertar de factores protectores internos y al uso básico de estrategias resilientes, que han ayudado a éstos niños y niñas a enfrentar la adversidad, emanada de las experiencias vividas producto del sólo hecho de, poseer una necesidad educativa especial, de la exclusión, o de la incomprensión escolar (Vanistendael y Lecomte, 2006).

Durante estos años ha permanecido la intuición de que más allá de los atributos personales que cada uno de ellos posee, una intervención que potencie la personalidad resiliente, posibilitaría el uso estratégico de sus recursos internos para enfrentar las situaciones de adversidad, bajo la premisa de que la resiliencia se puede observar y aprender, entrenando recursos internos que promocionarían la personalidad resiliente.

En este contexto, emerge la pregunta de investigación sobre si existen estrategias que, favorecerían la promoción de la personalidad resiliente en estudiantes con déficit de atención por hiperactividad (TDAH), intencionando un programa de intervención para analizar las estrategias que promocionan la personalidad resiliente, para lo cual se elaboró un set de estrategias operacionalizadas en quince sesiones, que tuvieron como referencia la propuesta de técnicas terapéuticas, para apoyar y promover la resiliencia de los niños, niñas y jóvenes, según Barudy y Dantagnan (2011) adaptadas a las características y realidad de los participantes.

2.-La resiliencia en estudiantes con déficit de atención.

Los estudiantes con TDAH se encuentran en una situación de fragilidad educativa ante la incomprensión y confusión que aún persisten de la herencia sociocultural de un currículo homogenizador y a la invisibilidad que experimentan en el diario vivir (Flores, 2016).

Si bien la resiliencia se puede construir por medio de planes que promuevan la personalidad resiliente de los estudiantes, actualmente en Chile, la acción psicopedagógica en relación al déficit, sigue consistiendo en un conjunto de prácticas de intervención enfocadas en la modificación conductual para favorecer el proceso

de aprendizaje escolar, sin considerar el desarrollo integral del educando sobre las habilidades que sirven para vida.

Se esperan más bien, cambios conductuales inmediatos que, entre comillas, controlen al estudiante para mantenerlo en la quietud necesaria para rendir académicamente en función de las mediciones escolares nacionales. Estos cambios inmediatos son esperados a partir de los efectos que tendría un tratamiento farmacológico, a través de psicoestimulantes, preferentemente sobre vías dopaminérgicas. Pero, en efecto, los estudios indican que la eficiencia del tratamiento va acompañada de una terapia conductual, quedando demostrado que el tratamiento combinado es, el más eficaz (Alda, Boix, Colomé, Fernández, Gassió, Izaguirre, Mena, Ortiz, Sans, Serrano y Torres, 2007).

En este sentido Fernandez, Del Caño, Palazuelo y Marugan (2011), indican el tratamiento e intervención con los niños y niñas con TDAH, debe entenderse desde un enfoque multidimensional y con el aporte de diferentes especialistas. Se requiere de un cambio de paradigma en la atención psicopedagógica de estudiantes con TDAH que, genere nuevas respuestas educativas en el marco del desarrollo integral de la persona humana, que respete su diversidad y que fomente los procesos de inclusión educativa.

Miranda-Casas, Presentación-Herrero, Colomer-Diago, y Roselló (2011, p.119), advierten que "en los últimos años ha aumentado la evidencia sobre el impacto negativo del trastorno por déficit de atención/hiperactividad (TDAH) en el bienestar de los niños y adolescentes y en su capacidad para el funcionamiento diario".

Por su lado, Luthar y Zelazo (2003), observan que a través de la resiliencia se genera una adaptación positiva de los niños y niñas, a pesar de estar inmersos en situaciones de riesgo. Para ello, sugieren entrenar algunos recursos resilientes significativos como la autoconciencia, autoestima, control emocional y conductual, perseverancia, metas, disposición personal y social.

De igual forma Sandín y Sánchez (2013, p.2), comentan que "en los últimos años los trabajos conceptuales y empíricos, sobre la resiliencia han tomado una gran relevancia a la hora de analizar por qué los estudiantes tienen éxito en el sistema educativo, mientras que otros en el mismo contexto o comunidad social no". Miranda-Casas, Presentación-Herrero, Colomer-Diago y Roselló (2011), destacan los hallazgos de sus investigaciones en donde encuentran correlación positiva entre estudiantes con TDAH y dificultades en el aprendizaje y, las valoraciones de satisfacción con la vida, fundamental en la construcción de la resiliencia.

Al parecer, en estos estudiantes, existe un efecto acumulativo de múltiples variables, de riesgo y de protección que interactúan para construir recursos internos que fortalezcan al individuo para superar la adversidad, lo que es apoyado por Soutullo (2013), quién propone que una intervención multidisciplinar es muy eficaz para mejorar la calidad de vida de los niños y niñas con TDAH.

En tal sentido, incluir la educación de la personalidad resiliente en el estudiante con TDAH, significará la búsqueda de nuevas y creativas estrategias, lo que respectivamente para Ríos (2015, p.2), significa que, para facilitar el trabajo en estudiantes con el déficit y en específico con alteraciones de las funciones ejecutivas, "las estrategias constructivistas específicamente la propuesta del aprendizaje significativo son las que más favorecen a los estudiantes con problemas en la atención y control inhibitorio".

Fernández (2015, p.1) propone además, una opción que evite el intento de normalización, fundado en una comprensión del TDAH como una serie de síntomas que mayormente generan descontento no en la persona que lo posee, sino en quienes le rodean. Para él, estas conductas son un verdadero problema cuando el estudiante no logra controlar los síntomas, pero visualiza que muchas veces el problema aqueja a quienes no padecen los síntomas, buscando una cura inmediata para que la sintomatología desaparezca, lo cual, no es una respuesta válida para un estudiante con TDAH: se debe tratar a la persona y no al TDAH en sí mismo.

El concepto de resiliencia, propicia pensar en propuestas educativas integradoras, considerando al TDAH como un fenómeno multidimensional y complejo en los entornos socioeducativos. La resiliencia aporta a la educación integrando la promoción de factores protectores en una continua pero no lineal colaboración entre el estudiante, la familia y la comunidad educativa, haciendo un acento en los procesos y resultados positivos, centrándose en lo que posee el niño y niña y no en el déficit (Sandín y Sánchez, 2013).

Estos factores protectores internos y externos, contribuirían a la adaptación positiva a la situación que vivencia y a conocer los factores que le ayudan a superar la adversidad, fortaleciendo su personalidad resiliente. Por tanto, en la promoción de la resiliencia existiría según Sandín y Sánchez (2013), una interacción dual entre los factores protectores (recursos internos y cualidades intrínsecas) y los factores de riesgo (micro-macrosociales, económicos, políticos entre otros).

Forés y Grané (2012), impulsan a acoger la naturaleza misma del término resiliencia, considerando sí, que desde una orientación constructivista y sistémica, la resiliencia en educación especial, no se ha extendido a los diferentes entornos en los que se desenvuelve el estudiante.

Para Acle (2012, p.163), se trata entonces, de que el niño y la niña, "desarrolle la capacidad para sobreponerse a la adversidad, enfrenen y adquieran las competencias sociales, académicas y vocacionales necesarias para salir adelante", lo cual implica, la reeducación en la atención psicopedagógica, un refuerzo escolar que fortalece las capacidades, habilidades organizativas, competencias académicas, y los recursos internos que tiene el estudiante, paliando los efectos negativos del TDAH, en relación a su aprendizaje o competencia académica.

Considerando lo reciente e incipiente de las investigaciones en resiliencia y TDAH, y que, la evidencia científica sobre tratamientos combinados, es limitada, ya que sólo indican que existe poca o ninguna ventaja en la intervención sobre la medicación sola, el empleo de una combinación de tratamientos puede posibilitar el incremento de los efectos positivos de las intervenciones en los diferentes ámbitos en los que se desenvuelve el estudiante.

La intervención psicopedagógica desde la perspectiva de la resiliencia, haría presente, recursos y fortalezas que permitirían el autocontrol y la activación de las funciones ejecutivas que conllevarían al aprendizaje, en un entorno educativo cimentado en la empatía (Kristjánsson, 2012).

Más, la resiliencia es un elemento fundamental para la adaptación positiva, enfatizando en los procesos y factores que están en la base de un desarrollo académico exitoso por medio de habilidades personales y sociales.

Masten (2014), Masten y Tellegen (2012), Pérez-Blasco, Ferri-Benedetti, Melià de Alba y Miranda-Casas (2008), plantean que el enfoque de la resiliencia es necesario para la comprensión de las dificultades de aprendizaje y la intervención, ya que optimiza el desarrollo de individuos en la premisa de que la resiliencia es una capacidad presente en todo individuo y, por ende, capaz de aprender y mejorar a lo largo de sus procesos socioeducativos.

En síntesis, se trata de fortalecer habilidades y capacidades individuales en relación a las condiciones sociales y ambientales que mitigen los efectos de la adversidad o las situaciones de riesgo a los cuales se ven enfrentados los estudiantes con TDAH por medio de la promoción de la resiliencia.

3.-Metodología.

El estudio se enmarca en un paradigma interpretativo, de carácter descriptivo y con una metodología mixta, abordada desde la investigación-acción. La información fue recogida por medio de un grupo de discusión para la elaboración de un set de estrategias para la promoción de la personalidad resiliente; la entrevista en profundidad y la observación participante para identificar y describir las estrategias y contextos de aula en que los estudiantes usan las estrategias propuestas, y; la aplicación de una Escala de Likert, con el fin de evaluar las estrategias usadas y entrenadas por los estudiantes y que promocionaron la personalidad resiliente.

4.-Resultados.

Al inicio de la investigación se planteó la pregunta de investigación sobre si existen estrategias que, favorecerían la promoción de la personalidad resiliente en estudiantes con déficit de atención por hiperactividad, pertenecientes al segundo nivel de Enseñanza General Básica y que participaron de un proyecto de servicio local denominado "Proyecto Ángel", en la comuna de Temuco, Región de La Araucanía de Chile.

En el marco, de la experiencia desarrollada en la atención psicopedagógica brindada por más 10 años a diferentes estudiantes diagnosticados con TDAH, permaneció la intuición de que, una intervención que potencie la personalidad resiliente, posibilitaría el uso estratégico de sus recursos internos basada en la premisa de que la resiliencia se aprende.

Por ello, el estudio tuvo como objetivo analizar las estrategias que promocionan la personalidad resiliente, para lo cual se elaboró un set de estrategias operacionalizadas en un programa de quince sesiones que tuvieron como referencia la propuesta de técnicas terapéuticas, para apoyar y promover la resiliencia de los niños, niñas y jóvenes, según Barudy y Dantagnan (2011).

Las estrategias acordadas se estructuraron bajo cinco categorías. La primera de ellas, la identificación, comprensión y expresión de sentimientos y emociones; la segunda, la identidad, entendida como el reconocimiento de sí como único y el reconocimiento de sí mismo como diferente a los demás; la tercera categoría, se refirió a la autoestima, la representación de sí como querible; la cuarta, el desarrollo de destrezas comunicativas, para expresarse y expresar el propio mundo y; la última, el trabajo en equipo para resolver problemas enfocados en el diálogo, en los acuerdos y en la meta.

Estas cinco categorías son consideradas por Barudy y Dantagnan (2011, p.32), como “un puente hacia nuevas experiencias relacionales de buenos tratos”, para la investigación representan además, los ejes articuladores sobre los cuales se proponen estrategias para activar recursos internos y estimular el afrontamiento efectivo ante la adversidad.

Cada categoría, consideró en la creación de las estrategias como para su implementación, algunos factores comunes: (a) el entrenamiento intencionado y continuo de ciertas estrategias, y; (b) la creación de una rutina para cada sesión, que acoja elementos propios de las características de estudiantes con TDAH. En el caso de los participantes del proyecto, presentan disminuidas distintas funciones ejecutivas, como la planeación, regulación, monitoreo y autocontrol, las que posibilitan, el comportamiento orientado hacia una meta, regulación de las acciones, adaptación a situaciones nuevas y control consciente de los pensamientos (Gazzaniga, Ivry y Magnun, 2006; Lezack, Howieson y Loring, 2004; Diamond, Barnett, Thomas y Munro, 2007; y Diamond y Lee, 2011). La lógica de la creación de estrategias era, la integración de la propuesta de Barudy y Dantagnan (2011), a la realidad de lo observado en los niños y niñas con TDAH, por los educadores en las aulas.

De la propuesta de quince sesiones, cinco, fueron destinadas a la categoría de sentimientos y emociones, tres a la categoría de identidad, tres a la categoría de autoestima, tres a la categoría de destrezas comunicativas y dos a la categoría de trabajo en equipo.

En este sentido, está claramente logrado el primer objetivo de la investigación que versó en la elaboración de un set de estrategias que incluyan la activación y estimulación de los recursos de resiliencia en el plan de apoyo psicopedagógico de cada estudiante.

Al inicio la investigación se propuso como hipótesis (1) que, "las principales características de las estrategias psicopedagógicas que promocionan la personalidad resiliente son aquellas que incluyen la expresión de los sentimientos, el fortalecimiento de la identidad y autoestima, las destrezas comunicativas y el trabajo en equipo".

En efecto, la creación de un set de estrategias que conformaron el programa de esta investigación-acción y que efectivamente fueron usadas por los estudiantes en la vida cotidiana de sus aulas, lleva a la conclusión que, las principales características de las estrategias que promocionan la personalidad resiliente, hacen referencia al fortalecimiento de la autoestima en el trabajo que se genera junto a otros, y la construcción de la identidad personal a través del desarrollo de las destrezas comunicativas y la expresión de sus emociones en situaciones de aprendizaje que crean el ambiente propicio para la modificación objetiva de la situación ambiental y/o cambiando la apreciación subjetiva y/o controlando reacciones orgánicas.

En este sentido, las principales características de las estrategias que promocionan la personalidad resiliente y que se refieren en particular al fortalecimiento de la autoestima de los estudiantes, son aquellas que impulsan el reconocimiento de los logros personales, la aceptación de los elogios que se pueden recibir y dar, la generación de instancias para pensar positivo y a sentirse satisfechos con logros personales y grupales, reconociendo cualidades y habilidades propias, pero también de cara al reconocimiento de las cualidades y habilidades de los demás.

De la misma forma, también son usadas por los estudiantes, las estrategias que incluyen el trabajo en equipo, nicho fundamental para la construcción de la autoestima.

Sus características principales consideran la inclusión del diálogo para tomar acuerdos y la aceptación de las decisiones tomadas entre todos. La interacción genera relación entre los estudiantes y el educador. Esos lazos según Puig y Rubio (2011), balancean la necesidad de empatía. Pero ello no basta, sino que es necesario que los estudiantes se sientan satisfechos o felices con las decisiones que se toman en el grupo comprendiendo los motivos que llevaron a los consensos grupales. Para esto se requiere que el trabajo grupal sea considerado importante por los integrantes, valorando aportes personales y grupales, bajo la convicción de que el trabajo en equipo, en sí mismo, es un aprendizaje continuo.

Por tanto, cuando las metas no son alcanzadas o sucede algún problema para alcanzar los objetivos, las estrategias deben posibilitar la apertura a la solicitud de ayuda. En este contexto, la crítica del trabajo de otros es mediada de forma constructiva.

Otra categoría relevante en el uso que los estudiantes hacen de las estrategias propuestas son aquellas que hacen referencia a la construcción de la identidad, cuando incluyen características tales como la generación de instancias para hablar de sí de forma positiva, resaltando las cualidades personales y la identificación de los aspectos más importantes de la vida. Se agrega la importancia de la generación de situaciones de aprendizaje que posibiliten la comprensión de la diferencia como válida y buena.

Estas características, más bien son entendidas como recursos internos que son expresados a los demás por medio de las estrategias referidas a las destrezas comunicativas. Aquí se evidencia claramente las habilidades para la acción, es decir, el entrenamiento del Yo puedo, por medio de la activación de habilidades sociales de resolución de conflicto como manifestación operativa de las fortalezas internas (Puig y Rubio, 2011). Éstas integran, la generación de instancias que posibiliten escuchar cuando el otro comunica las ideas y sentimientos, lo que implica sentirse bien cuando otro escucha. Sentirse escuchado es considerado como factor esencial para después expresar sentimientos e ideas.

Estas estrategias usadas suponen además, que cada estudiante se sienta bien cuando los demás están de acuerdo con las ideas propias pero a su vez cabe la necesidad de permitir que los demás den sus ideas y participen de la toma de decisiones. De igual manera se incluyen el agradecer, pedir ayuda, pedir disculpas y ser respetuoso con los demás.

Estas destrezas finalmente, permiten la expresión de emociones y sentimientos, en específico, saber que las emociones como la rabia y lo que desagrada es válido, identificando los motivos por los cuáles se sienten.

Es importante referirse a que llama la atención que el programa otorga a lo menos cinco sesiones a la identificación, comprensión y expresión de sentimientos y emociones, sin embargo, si bien las características que conforman las estrategias son bien valoradas, los resultados cuantitativos arrojan una valoración mayor en las demás categorías, en el nivel de eficacia "siempre". En esta categoría los porcentajes más altos dicen relación con los aspectos ya mencionados en relación a la expresión de la rabia.

Dichas conclusiones han sido posibles a base de la evaluación de las estrategias que promocionan la personalidad resiliente entrenadas y usadas por los estudiantes, planteado como uno de los objetivos específicos de la investigación. Esta evaluación ha sido posible por medio de la aplicación de una escala de Likert que permitió la valoración de la frecuencia de las respuestas de los estudiantes en cada categoría, que a su vez tributaba a las estrategias propuestas. Asimismo el instrumento permitió la valoración sobre de las categorías con mayor ponderación.

En relación a la hipótesis (2), se sugirió que, "La personalidad resiliente de los estudiantes es promocionada por medio de la activación de los factores protectores

y, estrategias de afrontamiento de modificación objetiva de la situación ambiental y/o cambiando la apreciación subjetiva y/o controlando reacciones orgánicas”.

En particular las estrategias usadas por los estudiantes en el aula sugieren que los factores y estrategias de afrontamiento, activados se relacionan con la situación ambiental, en específico, cuando se establece una rutina clara, necesaria además, para trabajar en niños con TDAH. Se trata de generar conexiones afectivas personales que requieran de las funciones ejecutivas, control interno, autoestima y conciencia de dotan significado a las experiencias personales (Puig y Rubio, 2011).

En este sentido, al inicio de las clases se percibió como factor común que los estudiantes utilizaran las siguientes estrategias:

- En la llegada y saludo inicial: Socializar emociones propias y ajenas donde comparten lo que han vivenciado en sus hogares.
- En la activación de experiencias y conocimiento previo: Autoobservación; Hablar de sí mismo de forma positiva y de forma no amenazante; Comunicar experiencias de formar positiva; Socialización de la experiencia emocional, y; Comunicar ideas.

En el desarrollo de las clases se percibió como factor común que los estudiantes utilizaran las siguientes estrategias:

- En el comienzo de la tarea encomendada: Conexión con el propio cuerpo y pensamiento positivo, en particular a través de una respiración profunda y calmada.
- En el desarrollo de la tarea encomendada: Conexión con el propio cuerpo ante el requerimiento de involucrarse cognitiva y emocionalmente, y; Seguir indicaciones (considerando el constante monitoreado por el educador).
- En el monitoreo mediado sobre logro de las metas: Conexión con el propio cuerpo y expresar y ponerle nombre a lo que se siente (cuando no logran entender alguna tarea, tienden a la fatigabilidad, se sienten muy ofuscados, no comprenden o requieren atender por un período de tiempo prolongado); Pedir ayuda (cuando evalúan que no están logrando los objetivos); Resolución de problemas junto a otros y trabajar por una meta común (cuando requieren aceptar las decisiones del trabajo en grupo y no siempre están de acuerdo; cuando se frustran y expresan que no están llegando a la meta; cuando no se sienten escuchados por sus compañeros).
- En el trabajo grupal: Intercambio de percepciones positivas en el momento de tener la oportunidad decirle al otro que vale; Expresar ideas y sentimientos (cuando se focalizan en lograr una meta común); Practicar virtudes y cualidades personales (cuando alguno del grupo no comprende algo, se ofrecen ayudar, dando ideas, o alguno no comprende y se frustra, expresándole en forma oral que puede); Modos de comunicación enfocados en la meta común, en los acuerdos y diálogo; Respeto de turnos y terminar lo que se inicia mediados por el educador; Resolución de problemas junto a otros y trabajar por una meta común.

En el cierre de la clase se percibió como factor común que los estudiantes utilizaran las siguientes estrategias:

- En la síntesis de lo aprendido: Socialización de la experiencia personal (qué se aprendió y cómo se han sentido con los logros obtenidos); Comunicar experiencias de formar positiva (al evaluar lo aprendido); Identificación de aspectos comunes y diferentes de los demás (al comunicar sus aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales).
- En la autoevaluación: Socializar emociones propias y ajenas (comparten lo que aprendieron y cómo se sintieron); Hablar de sí mismo de forma positiva y de forma no amenazante; Metacognición (qué y cómo aprendieron y qué sintieron); Resolución de problemas junto a otros y trabajar por una meta común (cuando finalizan la tarea y evalúan el trabajo con el que aporte de cada uno); Conexión con el propio cuerpo (aceptar las decisiones tomadas cuando no hay acuerdos o se frustran).

De igual forma se denota un esfuerzo adicional de parte de los estudiantes cuando aplican estrategias que activan recursos para cambiar la apreciación subjetiva y/o controlar reacciones orgánicas. En este sentido, Lemaître y Puig (2004) en Puig y Rubio (2011), comprenden estos recursos internos como fortalezas intrapsíquicas, que pueden ser fortalecidos en su interacción con el ambiente y protegen al individuo de la adversidad. Se trata del yo soy, de la esencia del ser, pero que se construye a lo largo del ciclo vital. Entre ellas se pueden percibir:

- Socialización de emociones propias: Percibida por los educadores al consultar sobre cómo se sienten al lograr las metas y cuando son felicitados por el trabajo y esfuerzo realizado; también existen momentos espontáneos de desahogo en la sala ante lo que les acontece, al momento de escuchar a sus propios compañeros compartir sus sentimientos y emociones.
- Conexión con el propio cuerpo e internalización de mensajes positivos (pensar positivo): es la estrategia más percibida y aplicada por los estudiantes, que se condice además, con la práctica intencionada de ella, en el programa.

Es muy usada en el desarrollo de la tarea sobre todo al enfrentarse a la frustración y la tendencia a la fatigabilidad, propia de los estudiantes con TDAH.

- Conexión de las emociones con el contexto situacional: Se denota un avance y esfuerzo, al momento en que los estudiantes realizan una tarea y se ven efectivamente involucrados cognitivamente y emocionalmente, auto-controlando su tendencia a la fatigabilidad, disponiéndose como meta en voz alta: "Debo finalizar lo que he iniciado", aunque no siempre lo logran.
- Desahogo emocional y expresión saludable de las emociones: Suelen aparecer comportamientos alusivos al desahogo: Tirar papeles arrugados o gritos medidos en el recreo; en la sala es realizada en un plano de control sólo cuando la educadora propone el desahogo. En el caso de hacerlo por sí sólo el niño finaliza expresiones de rabias por medio del lenguaje verbal o físico agresivo hacia sí mismo o hacia sus compañeros. La búsqueda de formas para expresar la molestia y la rabia de manera saludable cuando se genera algún conflicto en el desarrollo de las actividades de la clase, aún es tarea pendiente.

Esto último, es de suma importancia considerando que en los estudiantes con TDAH, la autorregulación es una de las funciones claves para el aprendizaje y comportamiento, es una habilidad entrenable y fundamental (Duckwork y Carlson, 2013).

En consecuencia, la segunda hipótesis, fue posible por la información obtenida a base de la identificación y descripción de las estrategias que promocionan la personalidad resiliente, usadas por los estudiantes y los contextos de aula en las cuales fueron observadas, síntesis de dos de los objetivos de la investigación cuyos datos fueron recogidos por medio de las entrevistas a los educadores y la observación participante.

5.-Conclusiones.

En resumen, dando respuesta a la pregunta de investigación, las estrategias propuestas, ofrecen una opción confiable para la promoción de la resiliencia en estudiantes con TDAH, pero permanece el desafío de un programa de seguimiento que fortalezca el autocontrol y funciones ejecutivas considerando al estudiante como un agente dinámico que ve en la escuela la posibilidad de buscar la ayuda necesaria para salir adelante.

Las estrategias en general, propician la activación de una serie de actitudes y acciones que permiten la transformación de situaciones estresantes, pero además, se cautela que se dé sentido a las experiencias como una oportunidad para aprender a manejar situaciones de adversidad, implicándose y relacionándose con otros donde en el trabajo conjunto, los problemas son visualizados como una posibilidad (Bonnano, 2004; Fernández-Abascal, Jiménez y Martín, 2003; Puig y Rubio, 2011; Siebert, 2007).

Se trata de creer en las capacidades de los estudiantes, en el reconocimiento y la valoración de quiénes son, no por el TDAH, sino porque son personas, que por el sólo hecho de tener una necesidades educativa especial, se encuentran y se han encontrado en una situación de vulnerabilidad.

El gran desafío en todo programa es dotar de sentido y significado a la adversidad y como señalan, Vanistendael y Lecompte (2006), encontrar sentido al sufrimiento, es encontrar respuesta a la pregunta de por qué y para qué. Si ya para el mismo educador es complejo, para un estudiante con TDAH es un desafío que implica descubrir y dotar de sentido a la propia vida que ha estado marcada por la adversidad.

En suma, la presente investigación-acción, ha permitido analizar las estrategias que favorecen la promoción de la personalidad resiliente a través de la implementación de un programa de intervención en estudiantes de segundo nivel de Enseñanza General Básica y que participaron de un proyecto de sérvio local y que han sido diagnosticados con déficit atencional, primero, elaborando una propuesta de 15

sesiones cada una de ellas con estrategias que tributaron a cinco categorías: emociones y sentimientos, identidad, autoestima, identidad, destrezas comunicativas y trabajo en equipo; segundo, identificando estrategias que usan los estudiantes; tercero, describiendo estrategias y contextos; cuarto, evaluando las estrategias entrenadas y usadas y que promueven la personalidad resiliente.

Sin embargo, se recomienda, el uso estratégico del programa, ya que si bien tuvo como referencia la propuesta de Barudy y Dantagnan (2011), ésta fue adaptada a la realidad particular de los participantes del proyecto que poseen características propias y una realidad sociocultural particular. En efecto, el programa debe fortalecer las estrategias referidas a la identificación, comprensión y expresión de los sentimientos y emociones en relación a la apreciación subjetiva y control de reacciones orgánicas asociadas al autocontrol, considerando, la integración de otros profesionales que posibiliten la apertura a la comprensión de la validación de todas las emociones particularmente de la rabia, la frustración y la irritabilidad por medio de estrategias de desahogo saludable.

6.-Referencias.

- Acle, G. (Coord). (2012). *Resiliencia en educación especial: Una experiencia en la escuela regular*. Barcelona: Gedisa.
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2011). *La fiesta mágica y realista de la resiliencia infantil: manual y técnicas para apoyar y promover la resiliencia de los niños, niñas y adolescentes*. España: Gedisa.
- Bonnano, G. (2004). Loss, trauma and human resilience. Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely. Aversive events?. *American Psychologist*, 59(1), 20-28.
- Diamond, A., Barnett, W. S., Thomas, J. y Munro, S. (2007). Preschool program improves cognitive control. *Science*, 328, 1387-1388. <http://doi.org/10.1126/science.1151148>
- Fernández, I. (2015). Tratamiento no farmacológico del TDAH en niños pequeños. En *AEPap ed. Curso de Actualización Pediatría* (p. 153-158). Madrid: Lúa Ediciones 3.0.
- Gazzaniga, M. Ivry, R. y Magnun, G. (2006). *Neurociencia cognitiva-a biología da mente*. Porto alegre: Artmed.
- Kristjánsson, K. (2012). Positive psychology and positive educations: Old winw in new bottles?. *Educational Psychologist*, 47(2), 86-105. doi.org/10.10080/00461520.2011.610678

- Lezack, M.D., Howieson, D. B. y Loring, D. W. (2004). *Neuropsychological assessment*. New York: Oxford University Press.
- Soutullo, C. (2013). Informe PANDAH. El TDAH en España. España: Adelphi Targis S.L.
- Vanistendael, S. y Lecomte, J. (2006). *La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia*. Barcelona: Gedisa.