

*Universidad Nacional de San Martín*  
*Escuela de Humanidades*  
*Licenciatura en Psicopedagogía*

**Trabajo Final de Egreso**

**Tema:** “Contribución del Método Montessori al desarrollo de la autonomía de niños con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) en edad escolar: análisis de entrevistas a profesionales.”

**Autoras**

**Jimena Gaviola**

*DNI 93.922.159 - jimegaviola97@gmail.com*

**Rocío Umpierrez**

*DNI 40.975.879 - rochiumpierrez@gmail.com*

**Candelaria Vidal**

*DNI 40.676.667 - cande470@gmail.com*

**Docente tutor:** Lic. Inés Christie Newbery

**Fecha de presentación:** Noviembre 2021

## ÍNDICE

<b>Área/Tema</b>	3
<b>Palabras clave</b>	3
<b>Planteamiento del problema</b>	3
<b>Relevancia y justificación</b>	4
<b>Marco teórico</b>	7
Marco normativo	7
Psicopedagogía y Modelo Ecológico	8
Aprendizaje significativo	9
Fracaso escolar	10
Método Montessori	11
Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad	15
Autonomía	21
<b>Supuestos</b>	25
<b>Objetivos</b>	26
Objetivo General	26
Objetivos Específicos	26
<b>Metodología</b>	26
<b>Tipo de diseño</b>	26
<b>Universo y muestra</b>	27
Criterios de inclusión (Profesionales instruidos en el Método Montessori)	28
Criterios de exclusión (Profesionales instruidos en el Método Montessori)	28
Criterios de inclusión (Profesionales de la Psicopedagogía)	28
Criterios de exclusión (Profesionales de la Psicopedagogía)	28
<b>Fuentes e instrumentos</b>	28
<b>Aspectos éticos</b>	29
<b>Análisis de datos</b>	30
Procesamiento y sistematización de datos	30
Análisis e interpretación de datos	30
Ejes de análisis	31
<b>Resultados</b>	34
1) Diagnóstico del TDAH y su impacto en el ámbito escolar	34
2) Estrategias para el manejo del TDAH en el ámbito escolar	40
3) Desarrollo de la autonomía en los niños con TDAH	44
4) Entorno familiar de los niños con TDAH	48

5) Montessori e inclusión	53
6) Relaciones entre el Método Montessori y el Método Tradicional	66
7) Método Montessori y el desarrollo de la autonomía	57
<b>Conclusiones</b>	68
<b>Bibliografía</b>	73
<b>ANEXOS</b>	81

## **Área/Tema**

Contribución del Método Montessori al desarrollo de la autonomía de niños con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) en edad escolar: análisis de entrevistas a profesionales.

## **Palabras clave**

Método Montessori - Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad - Autonomía

## **Planteamiento del problema**

La Psicopedagogía es una ciencia transversal que trabaja sobre el aprendizaje humano en sus diferentes contextos y franjas etarias, tanto en su carácter sistemático como asistemático (Baeza, 2012). Esto implica la posibilidad de brindar herramientas y eliminar barreras que obstaculicen el aprendizaje de todas las personas. Dentro de las patologías y condiciones que pueden generar dificultades en el aprendizaje se encuentra el Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). Desde la Psicopedagogía resulta pertinente seguir investigando sobre nuevas estrategias de tratamiento y modos de acompañar a los niños con estas características. A lo largo del trabajo se mencionará a estos niños bajo la denominación “niños con TDAH” por razones prácticas, lo cual no implica una desestimación de la discusión actual que existe en torno al sobrediagnóstico de este trastorno.

El presente TFE parte del interés de investigar cómo beneficiar el desarrollo de la autonomía en chicos con TDAH. La investigación surge en base a las experiencias de las autoras trabajando como acompañantes externos de chicos con este diagnóstico, ya que en la práctica se evidencia cotidianamente la falta de autonomía no sólo en relación a lo escolar sino también en la vida diaria. Santurde del Arco (2011) sostiene que la falta de autonomía y de autoestima es consecuencia de la presencia de un disminuido control atencional e inhibitorio, así como también Barkley (2002) afirma que es consecuencia de la afectación en otras funciones ejecutivas.

Por otro lado, la elección de limitar la investigación a la edad escolar adviene a raíz de que el DSM V (2013) establece que los síntomas que dan lugar al diagnóstico de TDAH suelen presentarse antes de los 12 años de edad, al igual que afirma que este trastorno del neurodesarrollo se identifica frecuentemente en la escuela primaria.

El interés de este proyecto en torno al Método Montessori surge con el deseo de promover la autonomía infantil en niños con TDAH, preguntándose si este Método puede

contribuir a generar responsabilidad y fomentar la toma de decisiones propias. Este Método educativo promueve la libertad e independencia en los niños desde sus fundamentos y propuestas (Quiñones Ponce, 2016).

De Melo (2014) afirma que este Método se construyó en la cotidianidad del trabajo con los niños, teniendo como mediador los materiales específicamente creados para ellos. Considera que en este punto, el Método Montessori se vincula con la Psicopedagogía ya que este material propuesto junto a las estrategias que se llevan a cabo contribuyen a generar el pensamiento crítico y razonamiento en los niños, al mismo tiempo que favorece todo tipo de aprendizaje. “A través del método, el alumno camina hacia la independencia y libertad, en una actividad autodirigida.” (De Melo, 2014, pág. 412). Esta afirmación es vinculable con la concepción de Psicopedagogía planteada por el mismo autor, donde la considera una disciplina cuyo objetivo es proporcionar modalidades de aprendizaje que permitan a cada ser que aprende desarrollar su singularidad a través de la experiencia, en concordancia con lo planteado por el Método Montessori.

Por último, cabe aclarar que a lo largo del trabajo se considerará a la autonomía ligada conceptualmente a la libertad y la independencia, tal como lo considera María Montessori, quien afirma que la libertad se construye progresivamente en cada niño brindándole un entorno flexible adaptado a cada uno. De este modo, cada niño se desarrolla como ser autónomo e independiente (Poussin, 2017). En concordancia con lo planteado anteriormente, existen estudios como el de Freeman (2016) que afirman que los niños tienen más éxito en el trabajo independiente cuando están en un entorno receptivo a sus intereses y preguntas, cuando se sienten capaces de elegir su trabajo pero también si hay cierto encuadre que los ayude a elegir frente a la variedad de opciones.

En relación a lo planteado se formula la siguiente **pregunta de investigación:**

¿Qué aspectos del Método Montessori contribuyen al desarrollo de la autonomía en niños con TDAH en edad escolar (6-12 años), según experiencias de profesionales que trabajan desde este Método y profesionales de la Psicopedagogía?

## **Relevancia y justificación**

Las distintas instancias de formación a lo largo de la carrera de Psicopedagogía permiten conocer la existencia de diferentes modelos pedagógicos desarrollados a lo largo de la historia. Buscando profundizar sobre los modelos que han sido estudiados como alternativos al método educativo tradicional, este Trabajo Final de Egreso (TFE) explora cómo el Método Montessori puede contribuir como estrategia educativa al desarrollo de la autonomía en los niños con TDAH. Con este fin se expondrá y analizará la información aportada por profesionales inmersos en las áreas de interés, mediante la realización de entrevistas que permitan analizar estas temáticas.

El trabajo se encuentra dirigido a todos aquellos profesionales y estudiantes de Psicopedagogía, Ciencias de la Educación, Psicología y otras carreras afines, que trabajen con esta población de niños o que deseen enriquecer su saber en relación a la temática. Entre los conceptos que se abordarán se encuentran el aprendizaje y su contexto, la responsabilidad, la libertad, el rol docente, la autonomía y las características de los niños con Trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad. Dichos conceptos serán abordados desde la perspectiva de distintos autores y a partir de lo expuesto por los entrevistados. Además, se profundizará sobre la mirada que tiene el Método Montessori sobre estos conceptos, y serán analizados con el objetivo de contribuir a la atención dirigida a la población de niños con TDAH en edad escolar.

En relación a la relevancia teórica del presente trabajo, se busca aportar conocimientos respecto de los conceptos mencionados mediante la exploración de las prácticas del Método Montessori como herramientas para el abordaje del desarrollo de la autonomía de niños con TDAH, considerando las características particulares que presentan los niños con este trastorno. De este modo, se invita a la exploración de nuevas formas de pensar y dar respuesta a los síntomas de este trastorno en el ámbito educativo.

En su texto “Entre el pasado y el futuro” Hannah Arendt (1961) detecta que uno de los principales problemas en la educación tiene que ver con un exclusivo abordaje de la infancia en el contexto de las pedagogías psi, las cuales en lugar de educar a los niños para ser responsables y actuar en el mundo adulto, los deja inmersos en un proceso de infantilización generalizada que se extiende hasta la vida adulta y no le permite tomar decisiones por sí mismo, sino que es dependiente de otros. A pesar de ser un texto publicado hace varios años, resulta pertinente preguntarse qué relación guardan las problemáticas que plantea la autora con la educación que observamos hoy en Argentina. En este sentido, la investigación adquiere

una relevancia práctica al proponer la búsqueda de herramientas aplicables al ámbito educativo que fomenten la autonomía y favorezcan el desarrollo de los alumnos en general, y especialmente de aquellos con TDAH. Se considera importante desde la Psicopedagogía la posibilidad de pensar una metodología que considere al niño como sujeto activo, ofreciéndole elementos y actividades recreativas preparadas para promover el desarrollo desde la interacción con el entorno. Cerezo Cuesta y Soriano Coronel (2017) explican que el Método Montessori ofrece esta posibilidad desde un enfoque que considera a los niños como autores del proceso de construcción del conocimiento. Los autores señalan que esta pedagogía busca respetar y potenciar su predisposición natural al aprendizaje porque como plantea el Método, tanto la creatividad como la autonomía se desarrollan cuando el niño cuenta con un entorno familiar, escolar y terapéutico que favorezcan estas características (Cerezo Cuesta y Soriano Coronel, 2017).

Por último, desde una mirada social, el estudio contribuye a visibilizar y estudiar la problemática existente en torno al desarrollo de la autonomía en niños con TDAH, como así también a extender el conocimiento acerca de la pedagogía Montessori y sus fundamentos, presentando la misma como herramienta educativa. En este sentido, puede brindar información a las familias que reciben el diagnóstico de TDAH para uno de sus hijos y deben decidir en qué tipo de escuela inscribirlo, ofreciéndoles la posibilidad de conocer otras metodologías y sus beneficios. A su vez, los resultados buscan orientar a los docentes en la utilización de herramientas e ideas provenientes de este Método y trasladables a otros ambientes educativos, y que estas herramientas contribuyan a enriquecer su práctica y promover la libertad y autonomía de los alumnos, en especial aquellos que poseen TDAH. Con respecto a esto, y a modo de cierre, varios autores investigados resaltan la importancia de la autonomía en relación a la autoestima de los niños. “Es de suma importancia que se promueva la autonomía en los niños, no sólo porque ellos lo piden y necesitan, sino porque les ayuda a desarrollar de forma óptima su autoestima, la independencia les da autonomía y seguridad en sí mismos.” (Woolfolk, 2006, citado en Febres-Cordero Intriago, 2014, pág. 12).

## **Marco teórico**

Para la elaboración del marco teórico se realizó una revisión bibliográfica de diversas investigaciones y artículos que permitió el armado de un estado del arte pertinente y actualizado. Este rastreo bibliográfico posibilitó la construcción de la base teórica fundamental para el desarrollo del presente TFE.

## **Marco normativo**

Para comenzar, este TFE se encuadra en el marco legal y normativo de Argentina, específicamente en la Ley N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de niñas, niños y adolescentes (2005), la Ley N° 26.206 de Educación Nacional (2006) y la Ley N° 13.688 de Educación Provincial (2007), así como también en la Ley N° 26.657 de Salud Mental (2010).

El marco normativo que sustenta el proyecto entiende a los niños como sujetos de derechos y considera que tanto las familias como las autoridades e instituciones son agentes corresponsables de garantizarlos. La normativa exige contribuir al desarrollo de la personalidad de los estudiantes, la adquisición de conocimientos y habilidades así como también la construcción del sentido de la responsabilidad y la solidaridad.

La Ley 26.061 (2005) formaliza la protección integral de los derechos considerando a los niños como sujetos de derecho. Los derechos mencionados en la ley que se encuentran relacionados con el presente trabajo son el derecho a la gratuidad de la educación, el derecho a opinar y ser oído, el derecho al juego y el derecho a la libertad.

Con respecto a las leyes citadas anteriormente sobre educación, estas establecen que la educación obligatoria debe brindar oportunidades de estudio, aprendizaje y de desarrollo integral a las personas. Se considera educación tradicional a aquella caracterizada por una enseñanza grupal y llevada a cabo por un docente activo que imparte contenidos curriculares a alumnos con un rol mayormente pasivo. Además, el docente es quien establece la disciplina, el orden y la presencia del error, mientras que los alumnos desarrollan una estructura memorística de aprendizaje (Febres-Cordero Intriago, 2014). Este tipo de proceso enseñanza-aprendizaje generalmente fomenta la dependencia del alumno hacia el docente, lo cual impacta en su desarrollo (Vallejo Casarín, García y Pérez, 1999).

Por otro lado, en base a lo dispuesto por la Ley N° 26.657 (2010) se considera que la mera existencia de un diagnóstico no implica la presencia de discapacidad, es decir que el diagnóstico no se considera un estado inmodificable ni irreversible. Del mismo modo, se establece que el correcto proceder implica una evaluación interdisciplinaria del sujeto, con la finalidad de garantizar el derecho a recibir un tratamiento personalizado, con una alternativa

terapéutica conveniente y basado en evidencia científica. También se dispone que dicha evaluación deba ser llevada a cabo por un equipo interdisciplinario, capacitado constantemente en pos de la realización de intervenciones adecuadas. Dentro de este equipo puede incluirse como disciplina la Psicopedagogía.

### **Psicopedagogía y Modelo Ecológico**

Según Marina Müller (2008), la Psicopedagogía es una “disciplina que se ocupa de los seres humanos, cualesquiera sean sus edades, su género, sus condiciones de vida, en situación de aprendizaje, ya sea éste individual, grupal, institucional/organizacional o comunitario.” (Müller, 2008, pág. 115). Esta autora también plantea que la Psicopedagogía se ocupa de las características del aprendizaje, no sólo las cualidades y variaciones del mismo, sino también de las alteraciones, su detección y tratamiento (Müller, 1990). En palabras de Silvia Baeza (2012), en esta profesión siempre se buscan nuevos estándares socioambientales para fomentar la salud mental y el desarrollo de las habilidades, con una mirada ecológica tanto del desarrollo humano como de las prácticas.

Para conceptualizar la mirada ecológica se tomará lo desarrollado por el pionero de esta perspectiva teórica, Urie Bronfenbrenner (1979) quien plantea una concepción teórica del ambiente como “algo que va más allá de la conducta de los individuos y que incluye sistemas funcionales tanto dentro como entre entornos.” (pág. 27). Se define al ambiente ecológico como una serie de estructuras que caben unas dentro de otras, en constante relación bidireccional con el sujeto. En un primer nivel llamado microsistema se encuentra el entorno inmediato de la persona como la casa o la escuela. La siguiente estructura es el mesosistema, en el cual los entornos del nivel anterior ya no se observan ni se analizan de manera aislada sino que se toman en cuenta las relaciones que se establecen entre ellos. El tercer nivel llamado macrosistema se sustenta en la hipótesis de que la persona se ve influida por sucesos que acontecen en entornos en los que no se encuentra inserto directamente, por ejemplo en los niños incide el empleo paterno y materno. Por último, en el exosistema se engloba la cultura y las influencias que ésta genera en la vida y en las decisiones de los individuos (Bronfenbrenner, 1979).

Considerando estos sistemas, se puede afirmar que para la psicopedagogía que trabaja desde esta perspectiva teórica, el aprendizaje es un proceso que implica la relación y puesta en acción de diferentes sistemas que intervienen en la vida de todo sujeto (Müller, 1990, pág. 12).

## **Aprendizaje significativo**

Por otro lado, este trabajo se apoya en lo desarrollado por Marco Moreira et al. (1997) en relación al concepto de aprendizaje significativo de Ausubel ligado a la visión constructivista social vigotskyana.

Por un lado, el aprendizaje significativo es definido como aquel proceso en el que se relaciona un nuevo conocimiento de forma no arbitraria y “esa interacción con la estructura cognitiva no se produce considerándola como un todo, sino con aspectos relevantes presentes en la misma, que reciben el nombre de subsumidores o ideas de anclaje.” (Ausubel, 1976, 2002; Moreira et al., 1997 citados en Rodríguez Palmero, 2008, pág. 11). Estas ideas de anclaje serían los aspectos relevantes para el sujeto que permiten que se apropie e incorpore el aprendizaje realizado.

Por otro lado, para Lev Vigotsky (1987, 1988 citado en Moreira et al., 1997), el desarrollo cognitivo se encuentra en necesaria relación con el contexto social, cultural e histórico, así como también implica la interacción de al menos dos individuos. Este autor plantea que los procesos mentales superiores, tales como el pensamiento, el lenguaje o el comportamiento voluntario, se originan en procesos sociales por lo cual el desarrollo cognitivo es consecuencia de convertir las relaciones sociales en funciones mentales. Esta conversión está mediada por instrumentos y signos que se internalizan, es decir se reconstruye internamente (Moreira et al., 1997).

Moreira et al. (1997) afirman que la definición de aprendizaje significativo de Ausubel y el concepto de desarrollo cognitivo de Vigotsky pueden imbricarse. Por un lado, Ausubel plantea la atribución de significados a la nueva información a causa de la interacción con significados ya existentes en la estructura cognitiva, pero por otro lado estos son procesos que requieren un intercambio de significados tal como plantea Vigotsky. Cabe mencionar que los dos autores mencionados otorgan importancia al rol del lenguaje en el aprendizaje, es por esto que “tiene mucho sentido hablar de interacción social vigotskyana en una perspectiva ausubeliana del aprendizaje.” (Moreira et al., 1997, pág. 10).

Siguiendo las ideas propuestas por Vigotsky (1978), la enseñanza correcta es aquella que se da en interacción social y que va en relación al desarrollo. Esta interacción social debe producirse dentro de la zona de desarrollo próximo, entendida por este autor como “la distancia entre el nivel de desarrollo real –determinado por la resolución independiente de problemas– y potencial –determinado por la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más expertos–” (pág. 86).

## **Fracaso escolar**

Por otro lado, desde la Psicopedagogía es necesario considerar no sólo las dificultades de aprendizaje sino también las posibles consecuencias de las mismas. Entre estas consecuencias puede aparecer el fracaso escolar, que ha sido formulado de diferentes formas. En un principio, se poseía una perspectiva centrada exclusivamente en el sujeto que aprende mientras que en una visión posterior, más amplia, se contemplan las particularidades del entorno donde se produce el aprendizaje. También existe una perspectiva, más ligada a lo social, que se focaliza en las instituciones y en cómo las mismas transmiten la cultura dominante. (Maddoni y Aizencang, 2000, citado en Valle, 2012)

En cuanto al fracaso escolar dentro de las escuelas que trabajan con el método tradicional, Borzone y Rosemberg (2000) plantean que la escuela no recurre a los conocimientos y habilidades que los niños poseen de forma innata o que adquieren en sus hogares. Esto trae como consecuencia una disminución de la motivación en los niños, lo que repercute significativamente en su aprendizaje, al mismo tiempo que dificulta la construcción de un sentimiento de pertenencia con respecto al espacio escolar. Por ende, estas autoras sugieren que el fracaso escolar no constituiría una responsabilidad del alumno, sino que sería una consecuencia de la compleja interacción que se establece entre las formas particulares de aprender y la forma de enseñar de la escuela.

“La oferta curricular, la gestión escolar, las estrategias de aprendizaje que se utilizan en el aula y las expectativas de los profesores, entre otros, son factores que pueden favorecer o dificultar el desarrollo y el aprendizaje de los alumnos (...). El mismo alumno puede tener dificultades en una escuela y no en otra (...).” (Min. de Educación, 2019, pág. 23)

En concordancia, Valle (2012) también sostiene la necesidad de “acortar la distancia entre los ámbitos educativos formales y no formales volviendo al primero con una mirada más impregnada de confianza en las posibilidades del que aprende y en la escuela como espacio habilitante de lo diverso.” (pág. 3)

En relación al rol de la escuela en este fenómeno, Úbeda Belmonte (2016) considera que las intervenciones en el aula deben tener como objetivo adecuar el contexto educativo a las distintas formas de aprendizaje que posee el alumnado, incorporando las medidas necesarias para brindar una respuesta educativa de calidad. Para una intervención exitosa, es fundamental la coordinación de los profesionales intervinientes y la unificación de criterios de actuación con las familias, asegurando así un trabajo colaborativo, coherente y eficaz.

Las adecuaciones e intervenciones a realizar responden en Argentina al marco de derechos orientados a una escuela inclusiva que refiere no sólo al “acceso de los alumnos con discapacidad a las escuelas comunes sino con eliminar o minimizar barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.” (Min. de Educación, 2019, pág. 22). Las barreras mencionadas se pueden encontrar en todos los elementos del sistema, ya sea dentro de la escuela como también en la comunidad y las políticas que se implementan. Asimismo, la eliminación y minimización de las mismas es una responsabilidad conjunta de toda la comunidad sea educativa o no. (Min. de Educación, 2019)

En concordancia, Soto Calderón (2003) plantea que para llevar a cabo la inclusión en la escuela es necesario que los alumnos formen parte de una comunidad y que los aprendizajes sean funcionales para los niños, es decir sean destrezas que puedan utilizarse en la vida cotidiana y lo más independiente posible.

### **Método Montessori**

En relación a esto, Ballén et al. (2013) afirman que la educación individualizada permite a cada niño desarrollar su potencial innato y constituirse como persona independiente. Estos autores sostienen que el Método Montessori es una propuesta educativa que puede ser implementada actualmente ya que contempla aspectos fundamentales de la educación de los niños, principalmente su individualidad, la libertad y la autonomía. “Este método, que surgió para ayudar al niño a obtener un desarrollo integral y así lograr alcanzar el máximo de sus capacidades, es la gran aportación que la doctora Montessori hizo al mundo de la educación (...).” (Úbeda Belmonte, 2016, pág. 49).

Este Método es un modelo pedagógico ideado por María Montessori en el siglo XX, quien afirmaba “Me opongo a que se me llame la gran educadora del siglo, pues no he hecho más que estudiar a los niños, tomar lo que me han enseñado y expresarlo, y eso es lo que se llama el Método Montessori.” (Montessori, 2003, pág. 5). Según Standing (1976, citado en Morales, 2012), este es un método en donde el niño adquiere gran parte de su aprendizaje a partir de sus experiencias previas, el contacto con el ambiente y de la interacción con los demás niños. Este aprendizaje lo ayudará a formarse no sólo como persona autónoma y libre sino también a educarse y asimilar diversos conocimientos.

María Montessori (1870-1952) fue una mujer que a lo largo de su vida se interesó por observar y estudiar a los niños y adolescentes. A pesar de haber tenido un rol importante en la educación, no estudió pedagogía, sino que fue la primera mujer doctora en medicina en Italia. Su experiencia en una clínica psiquiátrica con niños catalogados de “idiotas” confirmó su

pasión por la reforma social y el desarrollo de los niños. En 1907, se creó la primera escuela con las características propuestas por Montessori, llamada “Casa de los niños”. Estas instituciones tomaron un gran impulso nacional y mundial, y en ellas se gestó el Método hasta llegar a ser como hoy lo conocemos (del Moral Vico & López Tobaruela, 1999; Dattari et al., 2017; Mena Lucía, 2018).

En cuanto a la filosofía que sustenta a este Método, Úbeda Belmonte (2016) explicita dos fundamentos principales. Por un lado, se encuentra el concepto de actividad que considera a los niños partícipes de su aprendizaje y desarrollo a través de la interacción con el medio. “Los niños aprenden por medio de la participación activa, aplicándose de manera práctica y tratando de hacer algo por sí mismos, especialmente utilizando las manos.” (Montessori, 2013; citada en Dattari et al., 2017, pág. 6). El segundo fundamento está relacionado con una concepción de la libertad ligada al óptimo desarrollo. Esto último implica reconocer la necesidad de que los niños posean libertad de elegir y actuar en un ambiente preparado y que al mismo tiempo exista un adulto que posea el rol de guía del aprendizaje quien “apoya la autonomía mediante un balance entre la observación y la intervención.” (Hwee Ling Koh y Frick, 2010, pág. 3). Asimismo, Puga Huarcaya (2018) describe que los guías Montessori son “acompañantes de los niños en su proceso de aprendizaje, respetando su ritmo e intereses” (pág. 18).

Del Moral Vico y López Tobaruela (1999) agregan un tercer fundamento relacionado al respeto a la individualidad, es decir, a partir de la libertad se favorece a que el niño desarrolle una actividad eficaz y una personalidad propia. Estos mismos autores plantean una serie de principios que guían las prácticas cotidianas en el Método Montessori. A continuación se describirán cuatro de ellos: el respeto al ritmo interno del niño, los períodos sensibles, la responsabilidad y el ambiente estructurado.

El primer principio, el respeto al ritmo interno del niño, hace referencia a que el desarrollo del niño se compone de una serie de pasos, cuya meta es la independencia completa. El adulto debe respetar los esfuerzos que realiza el niño en cada paso sin acelerar el proceso y acompañando su deseo de independencia. Es pertinente mencionar que para esta pedagogía los términos independencia y autonomía son utilizados como sinónimos.

En el segundo principio se hace referencia a los períodos sensibles. Estos tienen lugar “cuando el niño tiene una predisposición a desarrollar nuevos conocimientos y habilidades a través de sus sentidos.” (Dattari, 2017, pág. 4). Este desarrollo de conocimientos se da por medio de la repetición de la actividad, que se observa cuando el niño queda absorto en una

tarea. Britton (2017) afirma que cuando el niño ya adquirió el conocimiento suficiente en relación a esa actividad, pasa a una fase siguiente de exploración y aprendizaje.

Con respecto al tercer principio, que es la responsabilidad hacia los demás, los autores expresan que esta responsabilidad comienza a ser visible en los niños de manera espontánea. Esto suele manifestarse en las horas que pasan trabajando los niños sin molestarse entre sí, respetando el silencio y los tiempos de cada uno.

Por último, el cuarto principio hace referencia a la importancia del ambiente estructurado. Este ambiente debe estar diseñado para satisfacer las necesidades de autoconstrucción del niño así como también para posibilitar la revelación de su personalidad. Del Moral Vico y López Tobaruela (1999) desarrollan seis componentes básicos que caracterizan el ambiente donde se llevan a cabo las prácticas del Método Montessori: la libertad; la estructura y orden; la naturaleza y realidad; la belleza; el material, y la vida en comunidad.

En primer lugar, la libertad en el ambiente implica la posibilidad de elección del material y de estímulos útiles para el desarrollo, generando así autodisciplina, independencia y voluntad hacia un determinado objetivo.

Con la finalidad de construir la propia inteligencia y el orden mental de los conocimientos, aparece la estructura y el orden como segundo componente del ambiente. Este orden necesario debe estar ligado a la naturaleza y a la realidad, siendo esta relación el tercer componente que debe estar presente. El niño debe estar en contacto con objetos y situaciones que se correspondan con la realidad, para aprender a desenvolverse en ella y poder experimentar el contacto con la naturaleza y el cuidado de la misma. “La clase y el exterior deben estar animados por cosas crecientes de todas clases que puedan ser cuidadas por los niños.” (Del Moral Vico y López Tobaruela, 1999).

A su vez, el ambiente se caracteriza por poseer variedad de colores, pero estos deben presentarse, al igual que los materiales, con una disposición armónica. Esta disposición responde al componente de belleza del ambiente.

Los materiales son elementos con gran importancia en el ambiente. Su propósito es “ayudar a la autoconstrucción y al desarrollo psíquico del niño. Deben corresponder a sus necesidades internas.” (Del Moral Vico y López Tobaruela, 1999, pág. 114). Los materiales utilizados en ambientes Montessori posibilitan la repetición de la acción, promoviendo de ese modo la concentración. Al mismo tiempo, preparan al niño de manera indirecta para un aprendizaje posterior y además son autocorrectivos, es decir que permiten al niño dar cuenta de sus errores y controlarlos.

Por último, el componente de la vida en comunidad hace referencia a la creación espontánea de una comunidad infantil en los entornos Montessori, como consecuencia tanto del sentimiento de posesión como también de la responsabilidad que cada niño va adquiriendo (Del Moral Vico y López Tobaruela, 1999).

Otro de los pilares fundamentales del Método Montessori es la relación constante entre escuela y familia. Ballén et al. (2013) explican que las escuelas Montessori realizan habitualmente programas educativos para padres con el objetivo de generar ambientes que se complementen y favorezcan los aprendizajes de los niños. “Una escuela Montessori “próspera” requiere padres que refuercen en casa la experiencia Montessori de su hijo.” (Ballén et al., 2013, pág. 59). Como se mencionó anteriormente, para el Método Montessori “fomentar la autonomía del niño es esencial, por esta razón se recomienda estudiarla, para que tanto los padres como los docentes la apliquen adecuadamente, para de esta manera lograr grandes resultados en el desarrollo del niño” (Polk, 2011 citado en Febres-Cordero Intriago, 2014, pág. 72).

Por otro lado, Gkeka et al. (2018) plantean que para María Montessori los trastornos de aprendizaje y de comportamiento son formas de mal funcionamiento, para las cuales es necesario el contacto armonioso con el ambiente y el contacto con la naturaleza. Charlotte Poussin (2017) sostiene que en el apoyo que se le brinda a un niño con dificultades de aprendizaje debe primar el acompañamiento pero no la dependencia; el andamiaje pero no la resolución de las situaciones. La autora toma a María Montessori para afirmar la importancia de comprender que cada niño aprende para su propio desarrollo, es por esto que el profesional debe “saber estar disponible y, por lo tanto, ser tranquilizador, sin estar demasiado presente e incluso invadir.” (Poussin, 2017, pág. 109).

En cuanto a la inclusión de estos niños en el contexto escolar, Catherine Nehring (2014) afirma que es necesario que los guías y adultos apoyen y respeten las necesidades individuales con el objetivo de ayudar a cada niño a alcanzar su máximo potencial de un modo seguro y exitoso. La autora también sostiene que en las escuelas Montessori

“se realizan no sólo adaptaciones, modificaciones, reducciones, ampliaciones sino también se realizan complementos al método, materiales y entornos que se adaptan específicamente a las características y necesidades particulares de la discapacidad de un niño para permitir el acceso al plan de estudios Montessori.” (Nehring, 2014, pág. 24).

## **Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad**

El presente trabajo busca explorar todas estas cuestiones específicamente en relación al Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). La definición de este trastorno ha ido variando y evolucionando a lo largo de la historia. En el siglo XIX, el psiquiatra alemán Heinrich Hoffmann fue el primero en describir niños con comportamiento impulsivo e hiperactivo, llamándolo “locura impulsiva” o “inhibición defectuosa” (Moriyama et al., 2017). En 1902, Still relaciona los conceptos de hiperactividad, problemas de conducta y aprendizaje. Más adelante, en 1995, Strauss y Kephart lo definen como “daño cerebral mínimo”. A partir de entonces, ha habido una evolución desde una perspectiva centrada en la idea de este trastorno como daño cerebral, hasta llegar a una definición explicativa del trastorno con sus respectivos criterios diagnósticos, como la que se puede encontrar hoy en el DSM V o la CIE 10 (Barkley, 2006, citado en Penas Padilla, 2019).

En el DSM V (2013) se define al Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) como un trastorno del neurodesarrollo que aparece en las primeras etapas de la vida y presenta tres síntomas nucleares: inatención, hiperactividad e impulsividad. Además se caracteriza por la existencia de complicaciones en los entornos familiar, social, escolar y laboral (Abad-Mas et al., 2017, pág. 95). Tanto el DSM V como muchos otros autores, sostienen que es un trastorno de presentación muy heterogénea y que suele presentarse comórbidamente con otros trastornos del desarrollo y/o del comportamiento. Souza et al. (2005) mencionan que las comorbilidades más frecuentes son el trastorno negativista desafiante, la dislexia, el trastorno de ansiedad, el trastorno de conducta y el trastorno depresivo.

Además, el TDAH es un trastorno hereditario con fuerte componente genético que aparece en la infancia y puede persistir y manifestarse en la edad adulta (Morales y Foronda, 2016). Sin embargo, se considera que posee una etiología multifactorial que combina factores ambientales, genéticos y biológicos (Moriyama et al., 2017). Cabe mencionar la relación que recientemente se estableció entre el TDAH y déficits neurobiológicos específicos que explicarían la disfuncionalidad de las funciones ejecutivas. Datos recientes apuntan a que estas actividades están asociadas con los circuitos tálamo-córtico-estriatales, es por esto que se lo asocia a una desregulación catecolaminérgica (Kieling, 2008, citado en Moriyama et al., 2017).

En cuanto a las funciones ejecutivas, estas hacen referencia a “la capacidad del ser humano para formular metas, planificar objetivos y ejecutar conductas de un modo eficaz. Por tanto, la finalidad última de las mismas es mantener el control de la conducta.” (Portellano,

2005 citado en Portellano et al., 2009, pág. 19). Las funciones ejecutivas que están afectadas en el TDAH, según Abad-Mas et al. (2017) son la memoria de trabajo, es decir, la capacidad de manipular información mentalmente; la flexibilidad cognitiva, la cual se relaciona con la capacidad de modificar la conducta en función de las demandas cambiantes del ambiente; la función de la inhibición, que es la capacidad de ejercer el control sobre nuestra conducta, y la función de la atención, en relación a la capacidad de enfocar y distribuir los recursos atencionales.

Es pertinente mencionar que según Barkley (2002) los problemas asociados a la inhibición involucran la capacidad visual, el lenguaje interno, la capacidad emocional y la capacidad de innovación. La capacidad visual refiere a la posibilidad de rescatar información de acciones pasadas y sus consecuencias, mientras que el lenguaje interno permite hablar con uno mismo, intrínsecamente relacionado con la reflexión. Por otro lado, la capacidad emocional implica controlar las emociones, ajustarlas y moderarlas. Por último, la capacidad de innovación dirigida a un objetivo supone enfrentar los problemas, planificar una respuesta y elegir la opción más conveniente (Fundación CADAH, 2012). Es por ello que Morales y Foronda (2016) plantean que:

“Hoy en día un niño o niña con Trastorno Déficit de Atención (TDA) se convierte en un estudiante que provoca estrés adicional para el maestro. Dentro del aula donde se deben seguir normas, orden y un tiempo específico para la realización de las actividades los niños/as con TDA no pueden adecuarse a este ritmo (...). Se debe tener claro que estos niños/as necesitan mayor esfuerzo respecto a otros niños/as sin el trastorno para concentrarse, memorizar o mantener la atención. Es sabido que cada niño/a tiene su propio ritmo de aprendizaje y esto es especialmente cierto con aquellos niños/as con TDA.” (pág.6)

Por otro lado, según la forma de considerar los síntomas existen distintos modelos teóricos desde los cuales entender y explicar este trastorno, relacionados con el desempeño de las funciones ejecutivas.

El primero es el modelo de déficit único por inhibición de respuestas, también llamado Modelo Híbrido de las Funciones Ejecutivas (FFEE) de Russell Barkley (1997). Para este modelo el TDAH es un Trastorno del Desarrollo de la Inhibición Conductual que genera consecuencias en el funcionamiento ejecutivo, cuya base anatómica funcional es el lóbulo prefrontal. La afectación en el control inhibitorio influye específicamente en la dificultad de autorregulación del comportamiento, lo que resulta finalmente en la sintomatología central del TDAH. La autorregulación en este modelo es entendida como la capacidad del individuo para

inhibir o frenar las respuestas motoras y emocionales que se pueden producir de forma automática e inmediata a un estímulo con el fin de sustituirlas por otras más adecuadas.

Por todo lo dicho anteriormente, Barkley (1997) toma cuatro FFEE las cuales presentan una relación bidireccional con la autorregulación. La primera, es la pobre memoria de trabajo no verbal que afecta el pensamiento gobernado por reglas así como también genera un déficit en la percepción retrospectiva, un déficit en la conciencia del tiempo, un déficit en la capacidad de previsión y un déficit en la capacidad de imitación de un nuevo movimiento. En segundo lugar, el retraso en la internación del habla (memoria verbal) que genera consecuencias en el monitoreo y la regulación del comportamiento al igual que en la resolución de problemas, en la construcción de metarreglas y en la capacidad para autopreguntarse sobre la eficacia de las acciones de uno mismo. La tercera función ejecutiva que el autor retoma es la inmadurez en la autorregulación del afecto, la motivación y el alerta, lo que provoca una poca capacidad de representación mental entre el comportamiento y los estados emocionales, del mismo modo genera conductas de impulsividad, poca inhibición de respuestas emocionales, poca capacidad de automotivarse y más dependencia a un refuerzo externo inmediato. Por último, el proceso de reconstitución deteriorado el cual genera un déficit en la flexibilidad cognitiva, dificultad para el análisis y la síntesis de conductas aprendidas y genera limitaciones en la resolución de problemas con creatividad.

El segundo modelo, es el Modelo motivacional o de aversión a la demora de Sonuga-Barke (2002). Estos autores plantean que los chicos con TDAH tienen 3 dominios de disfunción: la disfunción ejecutiva, el trastorno de la acción y el trastorno motivacional (considerado el más importante). En situaciones en las que no se puede disminuir la espera o en la que no existen refuerzos positivos inmediatos, los niños con TDAH intentarán reducir la experiencia subjetiva de espera dirigiendo su atención a otros estímulos, por eso se dan los síntomas de dispersión, el trastorno atencional y la disfunción ejecutiva. Al mismo tiempo, los niños van a aumentar el nivel de estimulación mediante el movimiento, esto se conoce como trastorno de la acción o agitación motora (hiperactividad).

Este modelo se caracteriza por poder entender y explicar ambos subtipos, es decir el hiperactivo y el atencional. Además, este modelo considera que las disfunciones mencionadas anteriormente son secundarias a una dificultad a la espera. También afirma que los niños con TDAH tienen una preferencia por la gratificación inmediata, es por eso que poseen dificultades para trabajar en períodos prolongados de tiempo y para posponer recompensas, lo cual genera una baja tolerancia a la frustración. El refuerzo positivo impacta en la motivación y en la realización efectiva de las actividades (Sonuga-Barke, 2002).

El último es un modelo dual de múltiples vías de desarrollo que es el Modelo de múltiples caminos de Sonuga-Barke, Bitsakou y Thompson (2010), el cual se basa en la evidencia de que hay más de un mecanismo neuropsicológico involucrado en la fisiopatología del TDAH, ya que no todos los individuos tienen el mismo perfil de déficit. El modelo de los múltiples caminos plantea que los mismos estarían asociados con diferentes síntomas, perfiles cognitivos y motivacionales, y orígenes genéticos o no genéticos.

Este modelo plantea que los déficits en el control inhibitorio y los mecanismos de recompensa compondrían dos subtipos distintos del trastorno. Por un lado, el trastorno neurocognitivo asociado a un control inhibitorio deficiente relacionado a la corteza prefrontal. Por otro, lado el estilo motivacional asociado con la aversión a la respuesta tardía, relacionado con el núcleo accumbens (Sonuga-Barke, Bitsakou y Thompson, 2010). Una formulación más reciente de Noreika, Falter y Rubia (2013) añade como tercer componente a la percepción temporal, relacionada con un déficit en la discriminación de los intervalos de tiempo y el déficit en el mantenimiento de un ritmo motor constante.

La base neurobiológica de uno de los caminos es el circuito ejecutivo y el lóbulo prefrontal, mientras que del otro camino es el circuito de recompensa (núcleo accumbens). En el primero se producen déficits inhibitorios provocando una disfunción ejecutiva importante y en el segundo camino se manifiesta una aversión a la postergación o a la demora, es por esto que necesitan un refuerzo constante e inmediato. Estos autores plantean que finalmente ambos caminos causarían la respuesta conductual evidenciada en la sintomatología del TDAH (Sonuga-Barke, Bitsakou y Thompson, 2010).

Otra cuestión a considerar acerca del TDAH es la cantidad de niños que reciben este diagnóstico. En Latinoamérica la prevalencia oscila en un rango cercano al 5% según el Consenso Latinoamericano del Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (2007, citado en De la Peña y Barragán-Pérez, 2007). Este valor se ha incrementado en los últimos años. Algunas instituciones como la Asociación Española de Pediatría mencionan estudios que la elevan hasta el 11% (Pascual Castroviejo, 2008). A su vez, ha ido disminuyendo la edad en la cual se diagnostica dicho trastorno. Sin embargo, el DSM V (2013) sigue sosteniendo un valor de 5% de prevalencia en niños y 2,5% en adultos.

Por otro lado, en Argentina el primer estudio realizado sobre la prevalencia de las personas con Trastorno de Déficit de Atención y/o Hiperactividad es el dirigido por Rubén Scandar en el año 2003. En dicho estudio se expone que la tasa de incidencia/prevalencia hallada dentro del Gran Buenos Aires está entre el 4,99% y 7,86%. Además, el autor explica que a causa de la falta de recursos económicos y el predominio de corrientes teóricas que no

avalan las investigaciones cuantitativas, en Argentina no se realiza una recabación de datos epidemiológicos en relación a trastornos mentales.

A raíz de la creciente presencia del trastorno en los diferentes ámbitos, hoy en día existen diversas opiniones y discusiones en relación al TDAH. Un ejemplo de esto es el debate que gira en torno a la posible existencia de sobrediagnóstico. García Peñas y Domínguez Carral (2012) afirman que actualmente predomina el sobrediagnóstico de este trastorno, trayendo como consecuencia desde el uso inadecuado de recursos hasta la posible discriminación causada por la etiqueta clasificatoria. Otros autores como Beatriz Janin (2006) reflexionan acerca de dos posibilidades. Por un lado, que el TDAH pudo haberse ido configurando a lo largo del tiempo como un “diagnóstico-comodín” o como una “epidemia” y por otro lado, que este aumento de la prevalencia se puede relacionar con un desequilibrio entre el accionar de los niños y lo que esperan los adultos de ellos.

Zaray, Peñas y Padilla (2019) plantean que el sobrediagnóstico se da debido a que “no se realizan las pruebas pertinentes ni se hace una evaluación que abarque todos los contextos que rodean al niño.” (pág. 9, citado en Ñañez González y Duque Fonseca, 2019). Otras causas que se mencionan son las evaluaciones médicas apresuradas, la medicalización de la salud mental, efectos del marketing de la industria farmacéutica y la creciente presión del sistema escolar en pos de la excelencia. En el mismo artículo también se menciona el desconocimiento existente del perfil psicoeducativo del TDAH por parte de los docentes (Dentone, 2015; Sánchez & Torres, 2018 citados en Ñañez González y Duque Fonseca, 2019).

A pesar de estas discusiones y debates en torno al trastorno, no se buscará en el presente trabajo profundizar sobre el aspecto del diagnóstico del trastorno, sino que se partirá de la base de la creciente presencia en las escuelas que demanda pensar nuevas formas de abordaje y tratamiento.

En relación a los tipos de tratamiento del TDAH, existe evidencia que sustenta la efectividad del tratamiento farmacológico, mientras que la terapia psicológica fue incorporada recientemente en respuesta a la necesidad de encontrar otras vías de tratamiento que no fueran exclusivamente de medicalización (Penas Padilla, 2019). A su vez, se ha probado la eficacia de tratamientos que incluyeran ambas modalidades (farmacológica y psicológica), denominados tratamientos multimodales (Moreno Fontiveros et al., 2015). Asimismo, el National Institute of Mental Health (2016) menciona diversas alternativas, entre las que no sólo se encuentra el tratamiento farmacológico y la psicoterapia, sino también la educación y capacitación a familias y escuelas. Este organismo sostiene que “los niños y los adultos con

trastorno de déficit de atención con hiperactividad necesitan orientación y la comprensión de sus padres, familias y maestros para alcanzar su pleno potencial y ser exitosos.” (NIMH, 2016, pág.5). Además, Ageitos y Balayo (2012) sugieren, en un artículo referente a esta temática, que las estrategias escolares y/o terapéuticas puedan ser aplicadas al contexto familiar con el objetivo de que el aprendizaje y la apropiación de los contenidos curriculares sean más duraderos.

La Fundación ADANA “Ajuda Déficit Atenció Nens, Adolescents i Adults” (2006) sostiene que el tratamiento multimodal debe incluir a la Psicopedagogía. El tratamiento psicopedagógico va a estar dirigido a mejorar las habilidades académicas y el comportamiento, así como también tendrá como objetivo la creación y fortalecimiento de estrategias que le permitan al niño participar de modo óptimo en las actividades de la vida cotidiana y en el contexto escolar específicamente.

Diversos autores e instituciones como la Fundación ADANA (2006) o el IACAPAP “Asociación internacional de psiquiatría del niño y el adolescente y profesiones afines” (2017) explican las complicaciones o consecuencias negativas que pueden generarse ante la falta de tratamiento adecuado. “El TDAH interfiere con múltiples áreas de funcionamiento, entre ellas el comportamiento en el hogar, en situaciones sociales, y el desempeño escolar, por lo que el tratamiento debe buscar mejorar el funcionamiento en todas estas áreas.” (IACAPAP, 2017, pág. 14). En concordancia, Úbeda Belmonte (2016) menciona que “Dada la frecuencia del Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad en los centros escolares hoy en día, se hace necesario un estudio para mejorar la intervención educativa que se les ofrece, y que puedan, al igual que el resto del alumnado, desarrollar al máximo sus posibilidades” (pág. 49).

Se destaca como imprescindible que la intervención terapéutica incluya la preparación y adecuación del entorno de aprendizaje, disminuyendo los elementos distractores. La Fundación ADANA (2006) se refiere a la habitual baja de autoestima al igual que los pensamientos negativos hacia sí mismos sufridos por estos niños. Con respecto a la implicancia que tiene este concepto sobre la autonomía de un niño, Narváez Rivero (2005) establece un vínculo entre estos conceptos, ubicando la autoestima como uno de los tres ejes de la autonomía. Este último concepto será uno de los ejes utilizados para abordar la relación entre el TDAH y las características del Método Montessori.

## Autonomía

La conceptualización del término autonomía difiere entre diversos autores. En términos generales la autonomía se entiende, en palabras de Mena Lucía (2018), como un concepto complejo que implica el desarrollo de competencias tales como el pensamiento crítico, el diálogo y la reflexión, generando así una herramienta utilizada por las personas con el objetivo de buscar, analizar y valorar la información recibida de distintas fuentes.

Asimismo, la autonomía implica el gobierno de uno mismo y define a la persona como libre y capacitada para elegir y actuar de forma independiente, así como también para desarrollar un pensamiento crítico sobre la información recibida del entorno formando así ideas, valores y sentimientos propios (Mena Lucía, 2018). Esta última definición se encuentra ligada a lo planteado por María Montessori acerca de la independencia que adquieren los niños al desarrollarse en ambientes caracterizados por la libertad de movimiento, de acción y de elección (del Moral Vico y López Tobaruela, 1999).

Por otro lado, hay autores que basan su concepto de autonomía en las ideas planteadas principalmente por Piaget, quien a su vez sentó sus bases en Kant. Este último afirma que la autonomía tiene una fase anterior llamada heteronomía, en la cual las leyes morales son concebidas como un mero condicionamiento a los impulsos, en lugar de ser interiorizadas y elegidas por medio de la voluntad libre (Kant, 1961). Cuando hay verdadera autonomía existe una legislación propia de la razón, y por lo tanto “la ley moral no expresa sino la autonomía de la razón práctica pura, es decir, de la libertad” (Kant, 1961, pág. 30). Cuando el niño está en la fase de heteronomía se encuentra sometido al criterio adulto, quien decide por él (Galindo Olaya, 2012). No se rige por leyes auto-impuestas, sino por “un conjunto de leyes impuesto desde fuera por agentes externos” (Viola, 2014, pág. 4). En esta etapa de heteronomía, el niño va conformando su libertad e interiorizando las normas sociales, para poder así alcanzar el nivel de autonomía (Galindo Olaya, 2012).

Basándose en esta propuesta, Piaget formula una teoría en la cual establece dos tipos de relación consecutivas entre la autonomía y la moral. La primera, es una relación unilateral donde la autoridad del adulto influye en el criterio del niño, y por este motivo las reglas morales son impuestas desde el exterior. Mientras que en la segunda relación se vislumbra la autonomía, y ya existe un reconocimiento y entendimiento de las reglas morales por parte del niño (Galindo Olaya, 2012). Por este motivo, Piaget define a la autonomía como “la capacidad que tiene la persona para reconocer y dar cuenta de las reglas acordadas en determinadas situaciones de la vida práctica en una relación determinada por el mundo exterior.” (Galindo Olaya, 2012, pág. 3). Piaget sostiene que estas reglas o valores morales,

tal como afirman Kamii y López (1982), se construyen desde el interior del sujeto, en interacción con el medio. A su vez, Piaget diferencia dos tipos de autonomía: la moral y la personal. La autonomía moral permite la construcción de los propios criterios morales sobre lo bueno y lo malo, mientras que la autonomía personal se relaciona con la capacidad de hacer actividades por uno mismo, lo cual contribuye a la formación de una imagen positiva propia (Piaget, 1968, citado en Ramírez Narro, 2017).

Existen, sin embargo otras formas de clasificar la autonomía, como puede ser la citada por Hwee Ling Koh y Frick (2010) en un estudio en el cual se observan los efectos de fomentar la autonomía en aulas Montessori. En esta clasificación se describen tres tipos de autonomía: la autonomía organizacional, relacionada con la capacidad de ser dueño del ambiente de aprendizaje; la autonomía procedural, la cual implica ser dueño de la forma de trabajo; y la autonomía cognitiva, que refiere a la capacidad de apropiación del aprendizaje (Stefanou et al. 2004, citados en Hwee Ling Koh y Frick, 2010).

Sin embargo, en este TFE se aborda específicamente el desarrollo de la autonomía, para lo cual se toma como referencia a Narváez Rivero (2005). La autora plantea que para el desarrollo de esta capacidad es necesario trabajar la voluntad, la libertad y la autoestima.

En primer lugar, para la relación entre la voluntad y la autonomía la autora retoma a diversos autores para explicar el concepto de voluntad y para diferenciarla incluso de términos como deseo o inteligencia, ya que sostiene que consiste en una facultad que no es intelectual pero tampoco irracional. Afirma que la autonomía de la voluntad “implica asumir la propia responsabilidad en el pensamiento y la acción” (Brugger, 1995 citado en Narváez Rivero, 2005, pág. 5). En concordancia, Puga Huarcaya (2018) retoma primero lo planteado por Kant (1997), quien describe a la autonomía como el sentido de la voluntad que proporciona el poder de decidir libremente en virtud de las capacidades. Luego toma a Kamii y López (1982) quienes explicitan que tener autonomía significa llegar a ser capaz de pensar por sí mismo con sentido crítico, teniendo en cuenta muchos puntos de vista, tanto en el ámbito moral como intelectual.

En segundo lugar, Narváez Rivero (2005) menciona la libertad como la capacidad de actuar y de realizar acciones con independencia. La libertad no es ausencia de condicionamientos, sino la conquista de una autonomía simbólica por medio del aprendizaje, es decir, que el ser humano vaya siendo capaz de desarrollar su capacidad reflexiva. Asimismo, María Montessori creía que si a los niños se les brindaba un espacio con libertad de elegir y actuar, estos actuaban espontáneamente en pos de un desarrollo óptimo, estando la libertad, a su vez, intrínsecamente vinculada a la autodisciplina (Poussin, 2017). Montessori

(2003) también plantea que la autodisciplina en los niños se alcanza mediante la fuerza de voluntad “horme”, que no sólo produce el desarrollo del control de uno mismo, sino que también moviliza a los niños a buscar la independencia, por medio de un trabajo arduo. Asimismo, Morales (2012) afirma que la aplicación de actividades autodirigidas no sólo ayuda al niño a desarrollar su libertad y autonomía, sino también a crear una imagen positiva de sí mismo. Esto permite seguir pensando en el concepto de autoestima ligado a la autonomía.

El último componente mencionado por Narváez Rivero (2005) para el alcance de la autonomía es la autoestima, un término que según Maturana (2001, citado en Narváez Rivero, 2005) “debe cambiarse por el concepto de aceptación de sí mismo, de modo que uno no tiene que preguntarse por su propia legitimidad ni por la legitimidad de los otros.” (Maturana, 2001, citado en Narváez Rivero, 2005, pág. 7). Para que se dé el desarrollo de esta autoestima o aceptación de uno mismo, Vived Conte (2011) indica que es necesario que el niño se sienta satisfecho y realizado al llevar a cabo acciones por sí mismo. Es por esto que los niños requieren un entorno en el que puedan crecer con seguridad. Esta idea coincide con lo expresado anteriormente acerca de la importancia que Montessori le da a la existencia de un ambiente preparado, caracterizado por la libertad, el orden y el respeto por la individualidad.

Ciertos autores relacionan el concepto de autoestima con la presencia de TDAH y la falta de tratamiento adecuado. Morales y Foronda (2016) expresan que:

“El adolescente con TDA que no reciba tratamiento durante la infancia desarrolla una baja autoestima, sintiendo que nadie le comprende; presenta unos síntomas más marcados y podría mostrar otras alteraciones (...) que pueden persistir en la vida adulta, convirtiéndose en adolescentes con conflictos sociales.” (pág.4)

Por último, en palabras de Kamii y López (1982), el desarrollo de la autonomía significa ser capaz de pensar críticamente por uno mismo tomando en cuenta muchos puntos de vista, tanto en el terreno moral como en el intelectual. Estos autores también plantean tres principios de enseñanza que se verán realizados por el docente. El primero implica que el educador reduzca su poder de adulto; el segundo plantea que se fomente el intercambio entre los niños; y por último, que el docente invite a los niños a tener confianza en sí mismos y una mentalidad activa, lo cual implica curiosidad, iniciativa y pensamiento crítico. En esta línea, Mena Lucía (2018) habla acerca de la creencia de Montessori en la necesidad de fomentar constantemente el desarrollo de la autonomía, generando situaciones en que los niños tengan la libertad y la responsabilidad de decidir qué material utilizar y qué actividad realizar, empezando a ser así conscientes de su propio valor como personas y su derecho a la libre

elección y toma de decisiones. Asimismo, “Apoyar el trabajo independiente comienza fomentando la motivación y el interés dentro del niño, comunicándose de manera informativa y cooperativa y reconociendo las riquezas y las limitaciones de los intereses de los estudiantes” (Reeve, 2006 citado en Freeman, 2016, pág. 4).

Para concluir, Rada Valdivieso (2017) destaca que “la mayoría de los docentes no cuentan con herramientas necesarias para lograr de manera eficaz el proceso de inclusión de niños que presentan diagnóstico por déficit de atención e hiperactividad.” (pág.1). Esta afirmación invita a considerar la responsabilidad no solo de los docentes, sino también del sistema educativo en su totalidad. En este mismo trabajo la autora menciona que existe buena predisposición por parte de los docentes, pero su abordaje se ve limitado por el desconocimiento (Rada Valdivieso, 2017).

En relación a lo expuesto por Valdivieso, Kacee Weaver (2018) afirma que “Convertirse en una escuela inclusiva no es tarea fácil y todavía nos queda un largo camino por recorrer para alcanzar estos ideales” (pág. 7). Teniendo esto en cuenta, el presente TFE parte de la idea de que la escuela como institución, haciendo hincapié en los docentes, es quien debe enfrentar el desafío de responder a la singularidad de cada uno de los alumnos, y no viceversa. Esta nueva concepción surge como respuesta a la problemática que se observa cuando la escuela no recurre a los conocimientos y habilidades que los niños poseen, y por sobretodo no se adapta a las necesidades específicas de su alumnado, generando de este modo que los niños que asisten a ella deban rebuscárselas para poder encajar en el sistema escolar.

Por último, Morales y Foronda (2016) plantean que al considerar el carácter crónico del TDAH, es necesaria la utilización de nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje en la infancia. En consecuencia, se vuelve una necesidad que la escuela ofrezca diversas oportunidades de aprendizaje partiendo de variadas metodologías para garantizar la construcción del conocimiento en los niños, teniendo en cuenta su singularidad.

Retomando a Kacee Weaver (2018), construir una escuela inclusiva implica no solo adaptar el espacio para cubrir las necesidades de cada niño sino también capacitar al personal educativo, en busca de apoyar el crecimiento y el desarrollo de todos los estudiantes. Asimismo, esta autora sostiene que es necesario que los docentes adquieran herramientas y estrategias que favorezcan la inclusión de los alumnos. También afirma que prevenir la exclusión en el aula de la escuela ayuda a formular una visión y expectativa por la inclusión de los estudiantes con más o menos desafíos.

Tomando estas cuestiones en consideración, este TFE busca explorar las posibles relaciones entre el Método Montessori y los modos de aprender de los niños con TDAH, focalizando sobre los beneficios que este método puede aportar al desarrollo de la autonomía de estos niños.

## **Supuestos**

Se tomarán en cuenta los siguientes supuestos como guía para la investigación:

- El marco de flexibilidad propuesto por el Método Montessori en cuanto a la libre elección de actividades, favorece el desenvolvimiento escolar de los niños con TDAH al permitirles abocarse a actividades de su interés, favoreciendo su autonomía y capacidad de iniciativa.
- El marco de flexibilidad propuesto por el Método Montessori en cuanto al libre movimiento dentro del aula, favorece en los niños con TDAH la posibilidad de regular sus impulsos de hiperactividad, permitiéndoles destinar recursos cognitivos y atencionales a diferentes actividades, en lugar de utilizarlos en el control de impulsos.
- El principio del respeto por los tiempos de cada niño propuesto por el Método Montessori favorece la autoestima de los niños con TDAH y los alienta a desarrollarse autónomamente, en lugar de llevarlos a recurrir a apoyos que los ayuden a adaptarse a los ritmos de sus compañeros.
- La adopción de un rol de observador y guía por parte del docente como propone el Método Montessori implica un papel menos activo por parte docente y más activo por parte del niño, fomentando la toma de iniciativa del niño y favoreciendo el desarrollo de su autonomía.
- El ambiente preparado con un orden específico propuesto por el Método Montessori proporciona a los niños con TDAH una estructura definida que los ayuda a ordenar su pensamiento, favoreciendo su desenvolvimiento autónomo y compensando su desorganización interna.

## **Objetivos**

### **Objetivo General**

- Describir los aspectos del Método Montessori que promueven el desarrollo de la autonomía en los niños con TDAH en edad escolar, en base a la realización de entrevistas a profesionales instruidos en el Método Montessori a nivel internacional y nacional, y a profesionales de la Psicopedagogía con experiencia en el campo de trabajo con niños con TDAH en edad escolar en Argentina.

### **Objetivo Específicos**

- Indagar las relaciones entre los conceptos de Método Montessori, autonomía y TDAH a partir de las experiencias y conocimiento de profesionales instruidos en el Método Montessori.
- Indagar las relaciones entre los conceptos de Método Montessori, autonomía y TDAH a partir de las experiencias y conocimiento de profesionales de la Psicopedagogía con experiencia en el campo de trabajo con niños con TDAH.
- Contrastar los datos obtenidos en las entrevistas realizadas a profesionales de una misma área (área Método Montessori o área Psicopedagogía) buscando diferencias y semejanzas en los discursos.
- Contrastar y establecer relaciones entre los datos obtenidos en las entrevistas realizadas a profesionales de diferentes áreas (Método Montessori, Psicopedagogía), buscando correspondencias y discrepancias en relación a los elementos que promueven la autonomía en los niños con TDAH.

## **Metodología**

### **Tipo de diseño**

El presente TFE posee un enfoque cualitativo, ya que siguiendo a Hernández-Sampieri y Torres (2018), “Utiliza la recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevos interrogantes en el proceso de interpretación” (pág. 7). Esto permite realizar una interpretación y un análisis de los datos obtenidos en las entrevistas con una mayor profundidad de lo que puede permitir otro tipo de enfoque.

Además, el tipo de diseño es exploratorio porque el objetivo es “examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes.” (Hernández-Sampieri et al., 2006, pág. 100). Existen investigaciones que han estudiado la contribución que puede realizar el Método Montessori al desarrollo de la autonomía en los niños, así como también existen estudios que observan el TDAH a la luz del Método Montessori, dentro del contexto áulico. Sin embargo, no hay estudios o bibliografía referentes a los aportes de este Método en cuanto a la población de niños con TDAH y cómo se favorece y desarrolla su autonomía en estos contextos.

Asimismo, es no experimental ya que no se realiza la manipulación deliberada de variables. Este tipo de investigación consiste en observar fenómenos tal como se dan en su contexto natural, para luego analizarlos (Sullivan, 2009). Por último, la intención del TFE no es la realización de un recorrido histórico, ni el análisis de los cambios sufridos en el tiempo de las variables del trabajo. Por consiguiente, posee carácter transeccional o transversal, ya que su objetivo es recolectar datos en un solo momento, en un tiempo único (Liu, 2008 y Tucker, 2004, en Hernández-Sampieri et al., 2014).

El proceso de investigación se llevó a cabo mediante un trabajo de campo en el que se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas, las cuales brindaron datos cualitativos en relación a las temáticas planteadas permitiendo una contrastación de datos.

### **Universo y muestra**

El universo de este TFE está compuesto por profesionales instruidos en el Método Montessori en el nivel primario a nivel nacional e internacional, así como también profesionales de la Psicopedagogía con experiencia en el campo de trabajo con niños con TDAH en edad escolar en Argentina.

La muestra es no probabilística de tipo intencional.

Los participantes seleccionados para realizar las entrevistas son ocho profesionales. Por un lado, cuatro de ellas son educadoras instruidas en el Método Montessori, de las cuales tres ejercen a nivel nacional y una a nivel internacional. Por el otro lado, las cuatro profesionales restantes pertenecen al campo de la Psicopedagogía y poseen experiencia en el campo de trabajo relativo a la atención de niños con TDAH en Argentina.

### **Criterios de inclusión (Profesionales instruidos en el Método Montessori)**

- Que el profesional haya recibido formación acerca del Método y lo utilice actualmente en ámbitos educativos, en el nivel primario.
- Que se exprese en un idioma que permita la comunicación entre entrevistadoras y entrevistados (inglés o español).
- Que el profesional pueda dar referencia del trabajo con el Método Montessori contextualizado dentro del país en el cual se encuentra trabajando.
- Que el profesional posea al menos un año de experiencia en las instituciones Montessori.

### **Criterios de exclusión (Profesionales instruidos en el Método Montessori)**

- Que el profesional utilice únicamente alguna rama del Método (ej. El Buen Pastor, método Montessori para dar catequesis) y no la metodología en general.
- Que el profesional no firme el consentimiento informado.

### **Criterios de inclusión (Profesionales de la Psicopedagogía)**

- Que el profesional posea estudios certificados en la disciplina de la Psicopedagogía.
- Que posea experiencia laboral con niños con TDAH en edad escolar.
- Que desempeñe su profesión en Argentina.
- Que el entrevistado posea al menos un año de experiencia laboral en el campo seleccionado.

### **Criterios de exclusión (Profesionales de la Psicopedagogía)**

- Que el entrevistado se dedique exclusivamente al área diagnóstica.
- Que el entrevistado no firme el consentimiento informado.

### **Fuentes e instrumentos**

Las fuentes de datos son primarias ya que provienen de las entrevistas realizadas. Los datos fueron registrados y construidos por las autoras, teniendo como guía los supuestos y objetivos del TFE. Estas entrevistas son semiestructuradas y fueron realizadas tanto a profesionales formados en el Método Montessori como a profesionales de la Psicopedagogía que tengan experiencia en el campo de trabajo con niños con TDAH en edad escolar en Argentina.

Los instrumentos utilizados para el presente TFE son dos guías orientativas de preguntas confeccionadas por las autoras (ver Anexos), para la realización de las entrevistas

cualitativas y semiestructuradas a profesionales formados en el Método Montessori y a profesionales de la Psicopedagogía. El tipo de entrevistas utilizadas “busca encontrar lo que es importante y significativo para los informantes y descubrir acontecimientos y dimensiones subjetivas de las personas tales como creencias, pensamientos, valores, etc.” (Buendía Eisman et al., 1998, pág. 275). Además, su carácter semiestructurado implica que se basen en un guión que combina preguntas cerradas y abiertas, que será utilizado por el entrevistador de manera flexible tanto en la secuencia de las preguntas como así también en el modo de formularlas (Ander-Egg, 2001).

La guía de preguntas a profesionales Montessori posee 12 preguntas mientras que la de profesionales de Psicopedagogía está compuesta por 18 preguntas. Es por esto que ambos instrumentos poseen una duración de entre 50 y 60 minutos. Ambas guías tienen como principal objetivo que los entrevistados manifiesten su conocimiento acerca de los ejes de la investigación, del mismo modo que relaten experiencias en relación a niños con TDAH o al desarrollo de la autonomía durante el ejercicio de su práctica.

Para este TFE, se realizaron pruebas piloto con una psicopedagoga con menor nivel de experiencia y una profesional instruida en el Método Montessori, con el fin de establecer “la confiabilidad y la validez iniciales del instrumento.” (Hernández-Sampieri y Torres, 2018, pág. 210). Luego de su aplicación, se realizó una revisión sobre cada una de las respuestas de acuerdo a los ejes a analizar.

### **Aspectos éticos**

Esta investigación se enmarca bajo los lineamientos de la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos (UNESCO) promulgada en el año 2005. De acuerdo a esta declaración se busca en todo momento promover el respeto de la dignidad humana y proteger los derechos humanos, velando por el respeto de la vida de los seres humanos y las libertades fundamentales, de conformidad con el derecho internacional relativo a los derechos humanos.

A su vez, se reconoce la importancia de la libertad de la investigación científica y las repercusiones que puede tener, sin desestimar la necesidad de que todas las acciones sean realizadas en el marco de los principios éticos enunciados en la declaración mencionada, respetando la dignidad humana, los derechos humanos y las libertades fundamentales.

En relación a la realización de las entrevistas, se garantiza la confidencialidad tanto de la identidad de las personas entrevistadas como de la privacidad de la información brindada, de acuerdo a la Ley N° 25.326 de Protección de los Datos Personales (Ley de Habeas Data). El manejo de los datos obtenidos se llevará a cabo con una actitud profesional y ética,

evitando interpretaciones subjetivas irrelevantes de la información. Se trata de un estudio sin implicación de riesgos para la salud, intimidad y derechos individuales de los sujetos entrevistados.

Por último, se solicita a cada sujeto entrevistado que lea y firme, en caso de acordar su participación, un consentimiento informado cuyo objetivo es que “los individuos acepten participar en la investigación cuando esta concuerda tanto con sus valores y principios” (Noreña Peña et al., 2012, pág. 270).

Los consentimientos no serán incluidos en el presente trabajo para resguardar la identidad de los participantes. Ante cualquier consulta, quedarán a disposición de quien los solicite.

## **Análisis de datos**

### **Procesamiento y sistematización de datos**

Como se mencionó anteriormente, los datos de esta investigación provienen de entrevistas semiestructuradas, las cuales se realizaron por un lado a profesionales instruidos en el Método Montessori a nivel nacional e internacional y por otro lado a profesionales de la Psicopedagogía con experiencia en el trabajo con niños con TDAH en edad escolar, de Argentina. Las entrevistas se llevaron a cabo por las tres autoras mediante las aplicaciones de videochat Google Meet o Zoom Meetings y luego de tener el consentimiento de los participantes, se realizó la grabación de la conversación con un teléfono celular, utilizando una aplicación llamada Grabadora de Voz.

La sistematización de los datos se llevó a cabo a través de la desgrabación y transcripción de las entrevistas en un archivo de Google Docs (Google Drive), donde posteriormente se realizó la relectura de cada una y la identificación de información perteneciente a cada eje de análisis.

### **Análisis e interpretación de datos**

Luego se procedió al análisis del contenido de cada entrevista, previamente volcado en el archivo mencionado, tomando fragmentos de las mismas. El análisis de contenido se define como “el conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones que apuntan a obtener por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes, indicadores (cuantitativos o no) que permiten inferir esos conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (variables inferidas) de estos mensajes.” (Bardin, 1979, citado en Gomes, 2012, pág. 89).

Asimismo, el análisis de los datos se llevó a cabo a partir de la combinación de ejes de análisis, los cuales surgieron de la profunda revisión bibliográfica desarrollada anteriormente en el marco teórico de este TFE en concordancia con los objetivos que guían el trabajo. A continuación, se realiza una descripción de cada uno de los ejes utilizados y sus respectivas dimensiones.

## **Ejes de análisis**

1) En el primer eje “**Características de los niños con TDAH**” se abordaron y contrastaron tres dimensiones que se desprenden de las características del trastorno encontradas en la bibliografía del tema.

- La primera dimensión “Dificultades más frecuentes en los niños con TDAH” analiza y compara aspectos ligados a las dificultades de estos niños en torno a la vida cotidiana, a la vida escolar como así también a aspectos ligados a lo social y lo intrapersonal.
- En la segunda dimensión “Preferencias más frecuentes de los niños con TDAH” se analiza la información relacionada con las preferencias, intereses y fortalezas de los niños con este diagnóstico en diferentes ámbitos y áreas.
- La última dimensión de este eje, refiere a las “Estrategias efectivas de tratamiento para manejar las dificultades que enfrentan los niños con TDAH”. El objetivo es identificar y analizar diferentes estrategias, herramientas y recursos planteados para el tratamiento de estos pacientes, ya sean intervenciones escolares y/o familiares, individuales y/o grupales.

2) El segundo eje de análisis es “**La autonomía en los niños con TDAH**” que contiene cuatro dimensiones.

- La primera dimensión “La falta de autonomía ¿consecuencia o característica?” busca explorar y definir si la falta de autonomía en la vida cotidiana percibida en niños con TDAH es una consecuencia de los síntomas involucrados en el trastorno o si puede considerarse como una característica más a tener en cuenta por los profesionales y docentes.
- En la segunda dimensión “Desempeño de los niños con TDAH en las actividades de la vida diaria” se analiza el desenvolvimiento de estos niños en actividades escolares y hogareñas que sean rutinarias y/o hábitos.
- La tercera dimensión, denominada “Factores que influyen al desarrollo de la autonomía”, busca identificar factores individuales, familiares, sociales y/o escolares que puedan influir, de manera positiva o negativa, en el desarrollo de la autonomía.

- La última dimensión hace referencia a las “Estrategias que benefician la autonomía”. Se consideran los aportes de profesionales de la Psicopedagogía y de las guías Montessori, lo cual permite la exploración de similitudes y diferencias entre ambas disciplinas en cuanto a esta área.

3) El tercer eje de análisis es “**Entorno familiar de los niños con TDAH**”, el cual posee una única dimensión que hace referencia a los “Patrones educativos y de crianza en el ámbito familiar de niños con TDAH y la actitud adoptada ante el diagnóstico”. Esta dimensión resalta la importancia de observar los tipos de respuesta que se pueden presentar en las familias que reciben un diagnóstico de TDAH, y cómo esto impacta en el futuro desenvolvimiento del niño en distintos ámbitos. A su vez, es importante preguntarse si existen patrones de crianza que se dan con más frecuencia en estas familias y su influencia.

4) El eje “**TDAH en la escuela**” tiene por objetivo la observación de las cuestiones que surgen en el contexto escolar que se pueden vincular con la presencia de niños con TDAH, así como también el modo de desenvolverse de estos niños. Este eje posee tres dimensiones.

- La primera dimensión, “Representaciones y prejuicios sobre el TDAH en la escuela” se relaciona con las representaciones que poseen los docentes y el personal escolar sobre este trastorno. Además, se analiza la presencia de prejuicios o información errónea acerca de este trastorno, y su influencia en el abordaje del trastorno dentro de las escuelas.

- La segunda dimensión, “Modos de favorecer el aprendizaje de niños con TDAH”, apunta al análisis de aquellas estrategias de enseñanza que favorecen el aprendizaje de estos niños. Igualmente, se considera la importancia del rol del docente y sus prácticas.

- La tercera dimensión busca orientar el análisis hacia los “Elementos del contexto escolar que favorecen o perjudican el desempeño de los niños con TDAH”. Esta dimensión busca identificar elementos que favorecen el desenvolvimiento de estos niños, con énfasis en aquellos factores propios del contexto escolar y áulico, como las características físicas y espaciales, las pautas de organización y horarios, formación docente, etc.

5) El quinto eje de análisis llamado “**Relación entre el Método Montessori y la autonomía**” busca identificar, mediante tres dimensiones, aquellos aspectos del Método que buscan fomentar la autonomía.

- La primera dimensión refiere a las “Ideas del Método Montessori sobre el desarrollo de la autonomía”, donde el énfasis se encuentra en los elementos y fundamentos de la filosofía del

Método Montessori en relación al desarrollo de la autonomía en los niños y cómo debe concebirse y abordarse este tema en el ámbito escolar.

- En la segunda dimensión se busca analizar los “Materiales o actividades del Método Montessori que fomentan la autonomía en los niños”, poniendo el foco en los aspectos concretos y observables del día a día escolar en las escuelas Montessori y también en el rol del guía Montessori.
- La última dimensión, “Trabajo con la familia en el Método Montessori orientado a favorecer la autonomía”, busca indagar acerca del vínculo entre la escuela y las familias que propone el Método Montessori, haciendo especial énfasis en aquellas intervenciones orientadas a la promoción de la autonomía de los niños en el ámbito familiar.

6) El eje de análisis “**Montessori e inclusión**” tiene por objetivo analizar el modo en que las escuelas Montessori abordan los proyectos de inclusión. El eje supone tres dimensiones.

- La primera dimensión, “Modo en que el Método Montessori aborda la inclusión educativa de niños con desafíos en el desarrollo y/o dificultades en el aprendizaje” dirige la exploración y el análisis hacia los procedimientos de trabajo, estrategias concretas y modos de abordaje que propone el Método Montessori ante la presencia de un niño con dificultades en el aprendizaje o en su desarrollo.
- La segunda dimensión abarca las “Experiencias de profesionales instruidos en el Método Montessori con niños con TDAH” y busca especificar en las experiencias de trabajo concretas de cada profesional entrevistado en relación a la inclusión educativa de estos niños.
- La tercera dimensión busca identificar las “Características del Método Montessori que contribuyen a la inclusión de niños con dificultades en el aprendizaje o el desarrollo”, en contraste a las características del método tradicional.

7) El último eje de análisis denominado “**Montessori y escuela tradicional**”, pone el énfasis en la opinión de los profesionales en relación a la posibilidad de implementar estrategias, prácticas o materiales Montessori en escuelas con otras metodologías o pedagogías, teniendo en cuenta las diferencias y particularidades de cada método.

## Resultados

A continuación se expone el análisis de las entrevistas realizadas a Psicopedagogas y Guías Montessori. Se hará referencia a las psicopedagogas entrevistadas con los nombres de Lucila, Eleonora, Sandra y Marta. Las guías Montessori serán citadas bajo los nombres de Guadalupe, Annabeth, Marisa y Laura.

### 1) Características del TDAH y su impacto en la vida del niño

Para comenzar, se contrastaron los datos extraídos de las entrevistas a profesionales de la Psicopedagogía y se encontraron semejanzas con respecto a la información acerca de las dificultades y sintomatología que conlleva este trastorno hallada en la diversa bibliografía.

Fenollar Iváñez et al. (2015) determinan que dentro de las características más frecuentes del TDAH se encuentran dificultades en el control del tiempo, así como en la planificación y la organización. Otras dificultades frecuentes son la poca persistencia que presentan los niños a la hora de realizar una tarea, la capacidad reducida de seguir las normas, la automotivación, la memoria de trabajo y otras funciones ejecutivas.

En las entrevistas realizadas, las Psicopedagogas comentaron sus respectivas experiencias en relación a lo que observan como sintomatología en sus pacientes y/o consultantes. Lucila describe a estos niños como

*“ (...) estos chicos que se desorganizan, pierden las cosas, pareciera ser que no escuchan lo que les decís o si le decís una consigna responden a la primera o a la última que escucharon pero no pudieron captar, digamos, cómo hacer toda la secuencia de los pedidos. También tenés a los que están como colgados, (...) las dificultades en el filtrado, las dificultades en quedarse quieto, las dificultades en esperar el turno, las dificultades en tener las cosas organizadas” (Lucila, Psicopedagoga).*

Además, Iváñez et al. (2015) indican que hay algunas características como la postergación, es decir, evitar o eludir actividades que requieren esfuerzo mental sostenido, lo cual es criterio de inatención, y que a su vez termina conduciendo a que el niño trabaje en el último momento, con un sufrimiento continuado, ante la ineficacia o incapacidad para concentrarse y organizarse previamente. Por esta razón, el autor también destaca que es sumamente importante abordar de forma adecuada estas características porque pueden conducir al alumno con TDAH al fracaso escolar (Fenollar Iváñez et al., 2015).

Las entrevistadas también mencionaron la cuestión del fracaso escolar como un punto a tener en cuenta, ya que puede tener distintas implicancias.

*“Ahora, si hubo fracaso escolar es difícil ¿no? Si por ahí repitieron o si tuvieron muchos cambios de escuela... De nuevo, la autoestima es lo que más hay que cuidar. (...) a veces es muy difícil la parte motivacional cuando van siendo más grandes.” (Eleonora, Psicopedagoga).*

Otras de las cuestiones relacionadas al diagnóstico que mencionan autores como Paloma Orteso Iniesta (2019) es la hiperactividad e impulsividad. La autora explica que la excesiva actividad motriz termina repercutiendo de manera negativa en el entorno en el cual se desenvuelve el niño, lo que genera dificultades sociales para el niño con TDAH. Esto también fue mencionado por Eleonora como un punto importante en relación al diagnóstico, en conjunto con las características de inatención anteriormente mencionadas.

*“Yo creo que a los 5 años empieza como a pensarse, no puede quedarse quieto, no puede estar en una ronda prestando atención, que son dos características del déficit de atención. (...) Y también los que son con hiperactividad la necesidad del movimiento, pararse, ir a sacar punta del lápiz, tener que entrar y salir, a veces piden ir al baño más veces que el resto, no responder... o sea, la maestra está hablando de los planetas y ellos responden ‘porque un día un perro cruzó la calle’. Hacen comentarios un poco desajustados, siempre se van por alguna rama.” (Eleonora)*

Lo mencionado acerca de los comentarios inoportunos o fuera de la temática refleja no solo la dificultad en la atención para reconocer el tema que se está tratando en el aula, sino también la impulsividad para intervenir sin antes reflexionar sobre ello. Esta impulsividad acompañada de hiperactividad muchas veces puede desencadenar conductas agresivas, tal como lo plantean los autores Abadi y Pallia (2007): “La agresividad es un componente usual del trastorno, tiene primariamente una característica impulsiva y se relaciona con las frustraciones en diversos ámbitos de la vida, tanto por incapacidad para esperar como por baja autoestima.” (pág. 60). Tanto Eleonora como Sandra, atestiguan esta conducta que en ciertos casos se observa en estos pacientes.

*“Cuando los chicos son más agresivos, cuando hay implicancia a nivel social de esta conducta impulsiva, entonces empiezan no acatando consignas, no pudiéndose sentar en la ronda, no paran ¿no?, son estos chicos que no paran. Y bueno, después van adquiriendo distintas modalidades y empieza su eclosión, fijarlos apenas tienen que empezar a alfabetizarse en la escuela.” (Sandra, Psicopedagoga)*

*“Los chicos con ADD, salvo que sean tremendos de conducta, no son chicos a los que se les pide un acompañante, en general. Sí cuando la conducta se transforma en agresividad o es comórbido con un trastorno grave de conducta.” (Eleonora)*

Como mencionan diferentes autores, muchas características de este trastorno son tanto causa como consecuencia de una baja autoestima y falta de motivación, afectando el

desempeño escolar o social del niño. Incluso existen estudios que observaron esto, como revela la Fundación ADANA (2006). En los mismos se expresa que

“(…) los niños con TDAH se valoran a sí mismos más negativamente, con más problemas, más impopulares y menos felices que los niños de su edad. Más del 50% de los niños con TDAH presenta problemas emocionales, como sentimientos depresivos, de desconfianza, inseguridad o baja autoestima.” (Fundación ADANA, 2006, pág. 39)

Además, la Guía práctica del alumno con TDAH (2006) explicita que el TDAH debe ser tratado de manera adecuada y a tiempo para prevenir dificultades tanto para atender como para controlar sus impulsos. Del mismo modo, se evita llegar al surgimiento de un sentimiento de rechazo general tanto a sí mismo como en la escuela o con los compañeros y amigos e incluso en la familia, mostrándose desmotivado para superar sus dificultades. Este tema fue tratado en las entrevistas.

*“A veces me parece que estas dificultades o trastornos del neurodesarrollo no diagnosticados a tiempo y no tratados a tiempo, lo que le pueden generar a la persona es en realidad que se subestime y que termine haciendo elecciones de vida más adulta, de vida vocacional, de vida ocupacional, muy condicionados por esta sensación de frustración que tienen. (...) Entonces eso les va generando como una autoestima, no te quiero decir baja porque no todos los chicos tienen baja autoestima, pero sí una cosa de decir ‘yo para esto no sirvo porque a mí no me da la cabeza’ ¿no?. Se subestiman porque no hay un conocimiento, hay como una ignorancia de la situación. Para mí, eso es lo peor.” (Lucila).*

Por otro lado, un niño con baja autoestima posiblemente tenga un rendimiento inferior al deseado en el aula, por lo cual elige directamente no realizar las actividades que le resultan difíciles. Por esta razón, es de suma importancia incrementar esta autoestima (Fundación ADANA, 2006). Esto concuerda con lo anteriormente mencionado por Eleonora acerca del carácter esencial del cuidado de la autoestima en estos niños cuando el fracaso ocurre de modo reiterado. Este aspecto también es remarcado por Lucila cuando expresa que

*“(…) un mal vínculo con el aprendizaje es una consecuencia negativa, entonces todo lo que es del colegio es aburrido, tedioso y plomo. Y eso es difícil de remontar después, se va haciendo una bola de nieve, baja autoestima y además muchas veces genera mucha tensión en la familia.” (Lucila)*

Se observa también que la sintomatología puede conllevar a un deterioro funcional del desarrollo del niño ya que afecta al menos dos de sus ambientes, sea familiar, escolar y/o

extraescolar, “entendiéndose cada vez más como algo más que un trastorno del aprendizaje o académico.” (Fenollar Iváñez et al., 2015, pág. 57).

En cuanto al ámbito escolar, se encontraron similitudes entre la bibliografía y los extractos de las entrevistas en relación a la perspectiva que se tiene de estos niños. En primer lugar, Marta expresó, acerca de la actitud adoptada por los docentes:

*“Es expulsiva, me parece. Es pensar que es una cosa voluntaria, no entender que esto no es algo voluntario que hacen los chicos, sino que piensan que son jorobados, que se lo hacen a propósito, no entenderlos. (...) como hablábamos con las maestras que a veces lo leen como un capricho o algo que hace de mala onda.” (Marta, Psicopedagoga)*

En referencia a esto, Fenollar Iváñez et al. (2015) remarcan que estos niños suelen aparecer en la consulta catalogados bajo la etiqueta de “vagos” o que “fracasan porque quieren”, pero luego se terminan evidenciando claros síntomas nucleares persistentes del TDAH. Por otro lado en el libro “Problemas psicopatológicos en Pediatría”, la doctora Telma Reca (1961) al relatar la sintomatología del TDAH, llama a los pacientes “niños inestables” y determina la adaptación social y el aprendizaje como áreas principalmente interferidas de la conducta. En concordancia con esto, las profesionales afirman que:

*“Los maestros a los chicos que son muy hiperactivos o impulsivos te dicen ‘no puede parar’, no te dicen ‘es desatento’.” (Eleonora).*

*“En general tienen bastantes dificultades porque son bastante disruptivos. (...) generan un clima escolar que trae muchas dificultades para llevar adelante la clase. (...) a las maestras les cuesta más que nada, aunque a lo mejor sea divino porque hay muchos que son chicos muy afectivos y que generan mucha empatía, pero a la hora de llevar adelante una clase, la desarman, les cuesta mucho y a veces le cuesta mucho poner en práctica estrategias para acompañarlos.” (Marta).*

Además, los niños pasan gran parte de su tiempo en el colegio, y es en este ámbito donde precisamente se tiende a observar más perjuicios en los niños que padecen TDAH.

“La afectación neurocognitiva asociada a este trastorno será determinante en la consecución de los objetivos docentes establecidos en el periodo de escolarización, causando más dificultades y más severas en comparación con otros alumnos. Ante esta circunstancia, consideramos fundamental un manejo efectivo de los síntomas propios del TDAH en la escuela, con la finalidad de garantizar un adecuado periodo educativo.” (Fenollar Iváñez et al., 2015, pág. 94)

Como menciona la psicopedagoga Sandra, muchas veces parte de la problemática yace en el contexto, más allá de la sintomatología del trastorno. A veces desde el entorno no se

utilizan las estrategias necesarias para otorgarle al alumnado diversas respuestas educativas que se adecuen a lo que el niño necesita.

*“Entonces un chico que tiene total descontrol, que no puede acatar esta orden verbal, ya vas notando como dificultades y falencias. A veces sólo se trata de inmadurez o se trata de un ambiente, digamos, que no organiza, que no estimula adecuadamente, que no programa la conducta y no regula.” (Sandra)*

También se debe tener en cuenta que hay mucho desconocimiento y oposición con respecto al diagnóstico. “El problema en nuestro país es que muchos docentes aún cuestionan la existencia de este diagnóstico y desmerecen todas las estrategias que podrían beneficiar al estudiante.” (Abadi y Pallia, 2007, pág. 63).

Asimismo, Lucila también afirma que muchas veces es el mismo sistema educativo el que no está capacitado para comprender y trabajar con la inclusión y diversidad.

*“Porque las docentes preparadas tiene que ver con que puedan entender que cada niño tiene un perfil diferente.(...) tenés docentes que te dicen ‘sí, no hay ningún problema que traiga un almohadoncito para la silla’, pero otros te dicen ‘no, ¿cómo van a traer un almohadón? Todos me van a pedir almohadón’. (...) hay que ver la tolerancia de cada escuela, hay escuelas que son más tolerantes con el movimiento de los chicos, y hay escuelas que pretenden que los chicos estén tipo momias.” (Lucila)*

Desde el enfoque de la neurodiversidad para la inclusión educativa (Armstrong, 2012, citado en Ortenso Iniesta, 2019) se entiende que las necesidades que los niños requieren para el aprendizaje son diversas, por lo tanto no se puede pretender que todos respondan a la misma estructura de manera adecuada.

“Partiendo del enfoque de la neurodiversidad, desde el cual se pone en valía la necesidad por adecuar los entornos educativos a las necesidades del alumnado, será necesario identificar cuál es el tipo de respuesta que precisa el alumnado para poder alcanzar un aprendizaje exitoso en todos los ámbitos.” (Ortenso Iniesta, 2019, pág.72).

Esto coincide con lo manifestado por Sandra en relación al tema.

*“Ponerte en la cabeza de F, ¿cómo está procesando esta información? Si eso no se hace, ponerse en sintonía con el paciente, no saben qué hacer para ayudarlo. ¿Qué es lo que sucede?” (Sandra)*

Como se mencionó anteriormente, este diagnóstico suele afectar el desarrollo del niño de modo global. Se debe tener en cuenta que cada diagnóstico es diferente, presentan diversidad en la sintomatología y en las características del niño, por eso es importante tener una mirada integral al buscar estrategias que beneficien el desempeño del niño. Los autores Abadi y Pallia (2007) plantean que el abordaje de un paciente con TDAH debe conllevar una

mirada integral. En este sentido, podemos afirmar que “el sistema educativo influirá sobre el desarrollo cognitivo de la persona, de manera que el modo en que diseñamos los entornos educativos y la propia estructura del sistema, junto a otros muchos factores, influirá en el desarrollo de las personas” (Armstrong, 2012 y Ocampo, 2015, citados en Ortenso Inieta, 2019, pág. 75).

En las entrevistas se mencionó esta mirada integral que no puede faltar a la hora de trabajar con este diagnóstico.

*“El contexto puede hacer que ese diagnóstico, que esa condición que atraviesa el chico sea más tranquila, más amable, o que sea muy difícil, pero por el contexto, no por el diagnóstico en sí o por el trastorno en sí.” (Lucila)*

Es de suma importancia remarcar lo que menciona Lucila ya que el trastorno se puede ver afectado de manera negativa por situaciones del contexto, como ser una intervención tardía o la presencia de fracaso escolar, entendiendo a este último no solo como el abandono escolar sino también como la falta de adecuación de los entornos escolares a las necesidades del niño. Es por ello que se considera que el momento en que comienza la intervención es de suma importancia, debiéndose apuntar a que esta sea temprana y oportuna. En las entrevistas se hizo referencia a esto, señalando la intervención temprana y oportuna como una de las mejores opciones de tratamiento para el futuro desarrollo del niño.

*“El progreso es importante, hay un avance ¿por qué? Por la intervención temprana, por conocer qué le sucede al cuerpo y poder organizarse en función de eso, más la maduración del propio cuerpo ¿no?, del propio lóbulo frontal digamos. (...) Entonces uno por esta cuestión de desarrollo, de maduración del lóbulo frontal, las cuestiones mejoran, por un lado, y por el otro lado la intervención temprana (...) los pacientes han recibido tratamiento, entonces desde muy pequeños han sido acompañados, entonces siempre la perspectiva es muy buena, el desenlace también.” (Sandra)*

Asimismo, Jaqueline Cossentino (2010) explicita que

“La intervención temprana significa atrapar las dificultades antes de que se transformen en obstáculos insuperables (...) Independientemente de cuándo el niño comienza con la intervención temprana, el proceso está diseñado para acelerar la resolución de problemas adhiriéndose a procedimientos específicos y límites de tiempo. (...) La calidad del seguimiento del proceso combinado con comunicaciones con los padres puede hacer la diferencia entre el éxito y el fracaso del niño y su familia.” (pág.6)

Por su parte Abadi y Pallia (2007) reiteran que cuando el trastorno no es diagnosticado a tiempo y no se lleva a cabo el tratamiento adecuado, aumenta el riesgo de comorbilidades

con trastornos de la personalidad, de conducta, de conducta antisocial y puede llevar a episodios impulsivos en los que corra riesgo su vida, como también abuso de alcohol y otras sustancias. El TDAH requiere de un diagnóstico temprano y oportuno y de “la organización de un plan de tratamiento adecuado para favorecer el desarrollo del niño, en cuanto a su aprendizaje, conducta, autoestima e inserción social, sino que ya son claras las serias consecuencias.” (Abadi y Pallia, 2007, pág.59). Un ejemplo de las consecuencias mencionadas lo brinda la psicopedagoga Marta:

*“Se hizo alcohólico en la adultez joven, después pudo dejar el alcoholismo pero tuvo una disfunción ejecutiva y una desorganización. Nunca llegaba a verlo... El diagnóstico tardé en hacerlo como seis meses porque no llegaba, se olvidaba, se colgaba, llegaba tarde cuando yo ya tenía otro paciente.(...) Tanto en su trabajo, en su empresita, en su vida familiar, en su hobby, en todo tiene dificultades.” (Marta)*

En muchos casos se pueden observar consecuencias a largo plazo en personas adultas con diagnóstico de TDAH. La Fundación ADANA (2006) afirma que realizar un correcto diagnóstico y tratamiento en la infancia puede asegurar una mejor evolución del trastorno en la edad adulta. Para lograr esto, menciona la importancia de tener en cuenta los factores de riesgo y la posible cronicidad del trastorno.

## **2) Estrategias para el manejo del TDAH en el ámbito escolar**

Teniendo en cuenta lo hablado acerca de la importancia del entorno en el desarrollo de este trastorno, se analizaron las estrategias y elementos del contexto escolar que los autores y las distintas profesionales recomiendan para fomentar el mejor desenvolvimiento del niño con este trastorno, buscando garantizar que su desarrollo sea lo más óptimo posible.

En su artículo, Fenollar Iváñez et al. (2015) elaboran un decálogo de estrategias a realizar desde el colegio para mejorar el aprendizaje y la conducta de los alumnos con TDAH. Estas ideas se relacionan con lo expresado por las entrevistadas y permiten profundizar en el tema.

Los autores mencionan, en primer lugar, la importancia de contar con una persona de referencia en la escuela que posea un buen nivel de conocimiento del TDAH, como un psicopedagogo o un orientador, hacia quien los docentes y padres puedan dirigirse ante el surgimiento de conflictos. Esta cuestión también fue mencionada en las entrevistas como una necesidad de los docentes.

*“Necesita que lo puedan asesorar de afuera, y acompañar desde afuera. Porque sino a veces el docente queda como atrapado, porque el docente también tiene sus sentimientos en relación a esto ¿no?” (Lucila)*

*“ (...) explicitar con el docente y el niño y explicarle al docente lo que significa el trastorno por déficit de atención y que no es algo que él hace por voluntad propia y que lo puede dominar. El chico no hace eso porque quiere, no puede volver, no puede manejar su atención. Ese es el primer paso. Mucha psicoeducación a la familia y trabajo con los docentes.” (Lucila)*

Además, una de las cuestiones importantes acerca de este trastorno es su rango de heterogeneidad. Como se mencionó anteriormente, al considerar las estrategias que se utilizarán, se debe entender que cada niño y cada perfil del trastorno es diferente. De esta forma lo comentan las entrevistadas:

*“No tengo una forma de trabajar estándar con los chicos. Va a depender del diagnóstico, que uno se plantea objetivos en la línea de lo que vio en el diagnóstico, y justamente hay como una diversidad de modalidades de presentación del trastorno por déficit de atención, que uno va a trabajar de acuerdo al diagnóstico.” (Marta)*

*“(...) siempre en relación a la motivación, a la familia, que le generó a él interés... no hay una única estrategia, hay que ir buscando y viendo.” (Sandra)*

*“Lo que pasa que eso depende un poquito del diagnóstico, ¿viste? y con qué cosas de compensación estaba más armado el paciente (...) También metés la parte clínica de esto (...) trabajarlo desde lo clínico, lo que le pasa a él con esta dificultad, a Juancito en este caso. Porque en cada chico es diferente.” (Lucila)*

Al tener en cuenta estas cuestiones, se comprende que el trabajo con los niños que presentan este trastorno demanda flexibilidad por parte del docente y la escuela, como fue expresado en las entrevistas.

*“La idea es que se les exija en la medida de sus posibilidades, e ir acompañándolo en que vaya mejorando la performance. (...) la solución no tiene que ser solamente sentarlo adelante, ¿entendés? Porque por ahí podés hacer semicírculos o por ahí los podés sentar atrás pero no sé darle una pizarra de apoyo. Es como que hay que buscarle... ahí es la parte creativa también al docente, al profesional que trabaja (...) Uno tiene que ser flexible y creativo.” (Lucila)*

*“Después, la receptividad del maestro en la dificultad, que pueda entender las adecuaciones pedagógicas.” (Sandra)*

*“ (...) la educación todavía espera como una vía de entrada que es la explicación de la maestra y una vía de salida que es la respuesta escrita o multiple choice u oral, el examen oral si querés. A mí me parece que habría que poder cambiar un poco más cómo se expresa lo que yo sé.” (Eleonora)*

Por otro lado, el decálogo Fenollar Iváñez et al. (2015) propone hacer énfasis en el trabajo cooperativo entre niños, permitiendo que se enseñen unos a otros, ya que la influencia que pueden ejercer los compañeros entre sí puede ser muchas veces mayor y más positiva que la del adulto, tal como Sandra menciona en la entrevista.

*“Siempre es con un compañero aventajado e ir cambiándoselo, que ese compañero lo guíe, lo estimule, le marque el ritmo, lo ayude, esto del trabajo cooperativo, escuelas que tengan un trabajo cooperativo, es importante.” (Sandra)*

Otra intervención que proponen los autores es permitir el movimiento durante los momentos de trabajo, ya sea en pequeños recreos o fragmentando las tareas y facilitando breves momentos de estiramiento o ejercicio en los intervalos. Esta cuestión fue mencionada en las entrevistas en diversos momentos como una estrategia frecuente y efectiva.

*“(…) la segmentación de actividades, ir como dándole por distintos pasos. Siempre primero darle al revés de lo que uno diría con cualquier chico, darle primero lo más difícil y después lo más fácil por la fatiga. Tomar en cuenta los horarios de atención de cada chico y bueno, ver si uno puede organizar la rutina de alguna manera, teniendo en cuenta eso.” (Marta)*

*“Después acortarle las tareas, fraccionárselas, no pedirle que haga copias extensas, que las instrucciones estén claras y que a veces tengan apoyatura visual, que la maestra les haga repetir qué es lo que tienen que hacer, o sea, parafrasear lo que ella dijo.” (Eleonora)*

*“Períodos cortos de trabajo con recreos, es lo que permanentemente se le pide a los docentes.” (Sandra)*

A su vez, como se menciona en algunas de las citas, se pueden intercalar actividades más dinámicas con aquellas menos estimulantes de tal forma que el niño no deba mantenerse en una actividad demandante durante mucho tiempo. El modo de impartir la clase también puede ser favorecedor si se realiza de forma animada y emotiva, con movimiento y volumen (Fenollar Iváñez et al., 2015). En esta línea, Eleonora expresó la necesidad de pensar diferentes tipos de actividades, con distintas modalidades y formas de expresión.

*“Yo puedo saber mucho sobre ADD y puedo hablar horas sobre ADD, pero también puedo quizás, representar algo en una obra de teatro sobre el ADD o puedo hacer una pintura que exprese lo que es el ADD. Entonces, ¿por qué solamente escribir sobre los conceptos teóricos del ADD tiene que ser de esta forma? A lo mejor hay otras maneras de mostrar lo que les pasa, como con un video, no sé, grabar algo o hacer un podcast y cosas como que sean más atractivas para ellos y que los involucren más, de manera más activa. No tener la hora de arte separada de, como pasa ahora, de la hora de lengua, sino meterle más arte a la lengua o a la matemática o ¿dónde está la lengua*

*en el arte? ¿Entendés? Bueno, no sé, como cambiar un poco la cabeza. Hay algunas escuelas que lo hacen, no tan sistematizado.” (Eleonora)*

Permitir al niño participar del proceso de enseñanza también se menciona como una estrategia positiva, generando una comunicación personalizada y en la que se escuche lo que el niño tiene para decir (Fenollar Iváñez et al., 2015). Las entrevistadas hicieron referencia a esto al hablar de la necesidad de ayudar al niño con TDAH a reflexionar sobre su propio trabajo y reconocer sus errores, pensando en conjunto la forma de corregirlos y seguir avanzando. A su vez, se menciona la importancia de considerar estos errores como parte del proceso de aprendizaje.

*“ (...) los ADD son chicos que no revisan ¿no? Entonces bueno, un poco que los errores nos sirven, lo dice Stanislas Dehane en su último libro, utilizar el error como un factor de aprendizaje y de descubrimiento, y no como una penalidad tanto del maestro hacia el niño, como del niño hacia él mismo. Acá me equivoqué, entonces tengo que hacer esto. Vuelvo, metacognición... ¿qué fue lo que hice yo mal?, de pasos. También con mi propia conducta, ¿no?” (Eleonora)*

*“Ayudarlo a tomar conciencia de que no pueda atender y cuándo y qué hacer para eso es el primer objetivo del tratamiento, ir ayudándolo o pensando juntos cómo pueden prestar un poco más de tiempo de atención a partir de qué estrategias o qué hacer cuando deja de atender.” (Eleonora)*

Esta comunicación personalizada puede ser más aplicable en clases con menor cantidad de niños, como lo expresa Sandra:

*“(...) escuelas con un número reducido de alumnos. Esto sería lo ideal. Por eso hay muchos chicos que funcionaron fantástico con la burbuja, porque eran poquitos, la maestra era atención personalizada, el uno a uno... Cuando se dan las consignas grupales, estos chicos quedan dando vueltas, porque a lo mejor (...) ellos se quedaron enganchados a lo mejor con un compañero y después no pudieron conectarse.” (Sandra)*

Otro factor que es mencionado, tanto en el decálogo como en las entrevistas, como un aspecto favorecedor para estos niños es el orden en el entorno. Se proponen estrategias como la clasificación por colores, la utilización de carpetas o el material estructurado, ya que esto contribuye a que el niño logre organizarse. Para aquellos trabajos que requieran una automatización, también se invita al uso de ordenadores donde las consecuencias sean más inmediatas. En relación a esto, en las entrevistas se habla de los beneficios de un ambiente organizado y con rutinas ordenadas, lo que puede contribuir a la disminución de distractores.

*“En el ADD sería un poco esta cosa de lo novedoso, de lo creativo, de lo nuevo. Pero para que esto crezca y para que esto sea bueno, sea positivo para la persona, primero hay que darles un contexto más organizado.” (Lucila)*

*“Son chicos que se favorecen de contextos áulicos que tengan rutinas claras, que sean ordenados, obviamente que sean flexibles en los tiempos (...) yo creo que un colegio con rutinas claras y con clases ordenadas, que no quiere decir que no sean creativas, clases ordenadas quiere decir que tengan las pautas claras, son los ambientes que más favorecen a estos niños.”(Lucila)*

*“Sobre el ambiente físico, que tenga la menor cantidad de distractores posibles.” (Marta)*

Por otro lado, para evitar fomentar la impulsividad, Fenollar Ivañez et al. (2015) proponen que el docente se abstenga de premiar las contestaciones rápidas. En lugar de esto, señalan como estrategia que se permita que todos respondan y luego realizar los comentarios pertinentes. Al igual que lo planteado por los autores, las entrevistadas cuestionaron la actitud docente de premiar la respuesta más rápida, así como también la necesidad de trabajar con estos niños el control de los impulsos.

*“ (...) el que dice las cosas rápido, que contesta siempre bien. Es muy valorado socialmente desde el lado del docente, claro. Y por ahí si yo te digo o me haces una pregunta y yo te salgo con otra cosa, es probable que la maestra diga ‘sí buenísimo, pero...’ y vuelva a la respuesta que ella esté esperando, todavía esa cultura está muy instalada.” (Eleonora)*

*“Cuando las respuestas salen muy impulsivas, cuando viene el error marcado desde afuera es ‘no, pero esto yo no lo hice’, y eso es uno de los trabajos que hay que hacer con los chicos con estas características.” (Lucila)*

### **3) Desarrollo de la autonomía en los niños con TDAH**

Considerando las dificultades y consecuencias mencionadas en relación a este trastorno, es pertinente analizar cómo impactan estas cuestiones en la capacidad de autonomía de estos niños.

En las entrevistas se expresó que la cuestión de la autonomía no era considerada como una problemática inherente al diagnóstico de TDAH, sino que podía ser una consecuencia del mismo, que a su vez respondía a las características propias del niño y de su entorno.

*“Para mí [la falta de autonomía] es una consecuencia.” (Eleonora)*

*“Si el déficit es tal, digamos, tengo déficit en poder planificar y organizar una tarea, tengo déficit en fijar la meta y hacer todos los pasos necesarios para llegar a esa meta, tengo déficit para seleccionar lo importante de lo que no es importante, es*

*imposible tener autonomía. Se necesita de un otro que te haga de bastón, digamos, que te vaya monitoreando externamente y te vaya marcando los pasos a seguir.” (Sandra)*

*“La falta de autonomía no siempre para mí es un puntal en el diagnóstico del déficit de atención. (...) a veces la ves como en el caminito, la ves como que termina afectada la autonomía. Pero no por la autonomía en sí, sino porque tenés que volver para atrás el proceso.” (Lucila)*

Estos fragmentos invitan a reflexionar acerca del rol del contexto en el desarrollo de la independencia de estos niños. Es posible observar que la falta de autonomía no es algo propio del trastorno sino que se da como resultado de la interacción entre las dificultades del niño y el contexto escolar o familiar.

Es por esto que autores como Kamii y López (1982) sostienen que es necesario modificar las actitudes desde el rol del educador y del adulto buscando promover la autonomía en lugar de perpetuar la heteronomía que caracteriza a los niños más pequeños.

*“El profesor se preocupará constantemente de que el niño sea capaz de tomar iniciativas, tener su propia opinión, debatir cuestiones y desarrollar la confianza en su propia capacidad de imaginar cosas, tanto en el terreno intelectual como en el moral.” (Kamii y López, 1982, pág. 3)*

También, las características del niño con TDAH y la modalidad de interacción en el aula, pueden dificultar que se dé este intercambio. A veces se pasa rápidamente de un tema a otro y el niño no logra terminar de enfocar la atención para comprender el contenido. Una de las entrevistadas hizo referencia a esta cuestión.

*“Algunas cosas de cuando yo iba al colegio estaban buenas, ojo. No llenar de conceptos y de cantidad de contenido, y priorizar algunas cosas y repetirlas, repararlas y masticarlas bien. Ahora se pasa de un tema a otro.” (Eleonora)*

En un artículo en el que analiza el término de autonomía, Narvárez Rivero (2005) expresa que “Aparece, ante nosotros, una forma de educar que es instrumentalizadora, que orienta al estudiante a lograr metas que le son impuestas desde fuera, y a no ‘escucharse’ en sus propias metas e ideales.” (pág. 10). Eleonora coincide con esto agregando:

*“Yo creo que el colegio en vez de generar, volviendo a lo que es la autoestima, la independencia, la autogestión, como lo dicen ustedes, la autonomía. (...) genera más dependencia.” (Eleonora)*

La misma autora continúa diciendo que resulta más fácil transmitir información que promover un espíritu activo a través de actividades estimulantes para los alumnos (Narvárez

Rivero, 2005). En las entrevistas se discutió sobre la posibilidad de proponer desde la escuela actividades diferentes y estimulantes que puedan apartarse de lo tradicional.

*“Y entonces, por ejemplo, hay una temática que la trabaja todo el colegio, medios de transporte, cada grado a su manera y con su nivel. (...) Creo que sería mucho mejor esto así y que brillarán mucho más todos, los que son muy buenos en lo lingüístico académico, que es la forma tradicional, y los que no son tan buenos o no tienen tantas herramientas en eso, son bárbaros en otros.” (Eleonora)*

Todas estas cuestiones pueden contribuir al desarrollo de la autonomía en los niños y para esto es necesario que sean los adultos quienes realicen un cambio de mentalidad que ponga el foco en la autonomía de cada niño. Tapia (2014) señala la problemática de que los adultos no suelen dar importancia al desarrollo de la autonomía como a otras capacidades.

*“Actualmente, las madres y los padres trabajan, lo que ocasiona que no den mucha importancia a fomentar la autonomía y desean que quienes están al cuidado del niño les realicen las actividades, como bañarle o darle de comer. Así mismo, los adultos dan mayor valor a la parte cognitiva que al desarrollo de la autonomía, ya que consideran a la primera más importante que la segunda. Esto debería cambiar, ya que la independencia es la base para lograr grandes resultados en la parte cognitiva.” (Tapia, 2014, citado en Febres Cordero-Intriago 2014, pág. 53).*

Asimismo, Santurde del Arco (2010) expone sobre la importancia del desarrollo de la autonomía en los niños con TDAH.

*“Es necesario generar autonomía y proporcionarle responsabilidades. Debemos evitar la constante sobreprotección, anticiparles las cosas, ayudarle en la solución de los conflictos. Pero deben ser ellos mismos quienes decidan sobre sus propias acciones y las lleven a cabo. Podrán observar cómo se equivocan y reflexionar con ellos sobre los errores que han cometido. Pero no debemos sobreprotegerles por miedo a que cometan errores.” (Santurde del Arco, 2010, pág. 15).*

Por otro lado, algunas de las cuestiones más nombradas dentro las entrevistas se relacionan con la falta de motivación y autoestima que presentan los niños con TDAH, provocando inseguridad. Este es un punto que los mismos niños explicitan, como comentan Eleonora y Marta desde su experiencia con pacientes.

*“Dicen: Yo no sirvo para esto porque tal cosa o como no puedo prestar atención, no voy a hacer tal otra.” (Eleonora)*

*“(...) cuesta mucho que la hagan solos, que se organicen, por todo lo que es organización, planeamiento, registro de los tiempos, acordarse la tarea. (...) Dicen ‘Y*

*¿ahora qué hago?’, ‘¿Qué escribo?’, ‘¿Qué pongo?’. Esto es propio, que no está tan acostumbrado uno a pensarlo como que está dentro de la dificultad, pero es parte de. (...) porque quedan en una situación de mucha más dependencia de los otros.’’ (Marta)*

Además, Santurde del Arco (2010) afirma que “la autonomía es fundamental para que el niño pueda desarrollar su autoestima, ya que se siente capaz al ir logrando pequeños pasos por sí mismo.” (pág. 10). En las entrevistas se mencionó esta posibilidad de que el niño vaya realizando acciones por sí mismo como una necesidad en el proceso de acompañamiento del niño con TDAH. En palabras de Santurde del Arco (2010) esto favorecería la reflexión sobre los errores y que logren una observación crítica de sus equivocaciones.

*“ellos necesitan (...) que vos le vayas organizando eso que después vos vas a intentar que lo aprenda y pueda hacerlo el niño solo, sin el adulto que lo acompañe.” (Lucila)*

*“algo necesario es que tengan un tutor, que tengan alguien que los acompañe (...) se supone que eso tendría que ser una parte de un proceso para ir progresivamente logrando otra cosa, trabajando hacia la progresiva autonomía.” (Marta).*

*“Fijación de metas, automonitoreo, ¿cómo lo estoy haciendo?, ¿qué aprendí?, ¿qué hice?, ¿cómo lo hice?, ¿en qué fallé? (...) Que él mismo entienda, porque si uno no le explica al chico qué le pasa en su cabeza, cómo es que él aprende, qué es lo que sucede cuando no amplifica... uno le va a explicar un montón de situaciones pero si no se le presta atención a la atención de él, todo va al río. Nada queda como productivo.” (Sandra)*

Para abordar este tipo de situaciones, algunas de las entrevistadas sugirieron estrategias para aumentar la autonomía en los niños, por ejemplo, estrategias de control de tiempo con cronómetros, relojes y alarmas, para que se logre un trabajo autónomo en cuanto a la organización de tiempos para realizar las tareas.

*“(...) que aprenda a ver él por sí solo leer consignas, desarrollarlas, ponerse un relojito...a ver en 15 minutos qué pude resolver, ir él evaluándolas.” (Sandra)*

*“Por eso es importante generar en ellos estrategias para que puedan compensar el déficit, o sea ya tenés que saber que si sos desatento entonces me pongo una alarma en el celular o le pido a mamá... que es distinto a que mamá me esté diciendo o que me haga acordar.” (Eleonora).*

Por otra parte, Santurde del Arco (2010) plantea como estrategia en la escuela primaria, que los maestros pueden proporcionar ayudas visuales (instrucciones autoguiadas) para que los niños puedan recordar cada paso requerido para completar una tarea y no

necesiten repetir instrucciones verbales. Es decir, el maestro tendrá que ser un modelo y mostrarles a los estudiantes cómo realizar la tarea.

Por otro lado, para controlar la atención y poder focalizar en lo que se tiene que hacer, se debe trabajar la organización y planificación. “Si las dificultades son de organización se trabajarán pautas de organización del estudio, del ámbito donde el joven estudia, del momento del día, etcétera.” (Abadi y Pallia, 2007, pág. 63). Eleonora para estas cuestiones, brinda información de estrategias que ella implementa, tales como:

*“(...) También compartiendo estrategias [con los niños]. ‘Yo cuando me canso o cuando estoy dejando de prestar atención, hago, no sé, me voy a dar una vuelta en bici o salto de acá a la puerta 10 veces’. (...) O sea, como dejarle algo muy concreto para que lo pueda hacer con autonomía, porque si no estás todo el tiempo ‘Bueno, dale...’ ‘Y ahora...’ Funciona uno como regulador de la atención, ¿entendés?” (Eleonora)*

*“ (...) que cumpla con los plazos estipulados para las entregas, que planifique de manera más o menos organizada el tiempo que le va a llevar una tarea y no quede todo para 5 minutos antes del día del deadline, o sea del punto de cierre o corte.” (Eleonora)*

También es importante retomar lo mencionado acerca de la mirada integral que hay que tener en cuanto al diagnóstico, pensar que las estrategias que se ofrecen para fomentar la autonomía no se centren simplemente al ámbito escolar, sino también al familiar y a la vida diaria del niño, es decir estrategias que los acompañen en su cotidianidad.

*“Y si uso esta idea de tener muchas estrategias de trabajo ecológicas, que sean en otros contextos, que no sean sólo en el contexto del consultorio ¿sí? (...) tratás de que eso lo trabajen en casa, les decís a los papás que pongan un almanaque en el cuarto, ‘vayan y trabajen los días’, que trabaje qué día es hoy, ‘hoy tenemos tal cosa, tal cosa, tal cosa’. En el colegio también pedís que se trabaje eso con el chico, vas como tratando de que las instancias de trabajo sean como más ecológicas también, en los contextos que atraviesa el niño.” (Lucila).*

#### **4) Entorno familiar de los niños con TDAH**

En cuanto a la relación entre el trastorno y el entorno familiar, las entrevistadas expresaron diferentes cuestiones a tener en cuenta. Por un lado, se hizo referencia a las posibles dificultades en la dinámica familiar derivadas del trastorno, a pesar de que la mayoría de las entrevistadas destacó la heterogeneidad de los casos y contextos familiares.

*“Me parece que el trabajo con los padres es fundamental porque se arman unos líos tan terribles. Todo esto de la desorganización, el planeamiento, (...). Todo esto hay que trabajarlo muchísimo con la familia.” (Marta)*

*“Los padres se estresan porque nunca llegan, entonces hay que acompañarlos, ni hablar en esta pandemia, en donde todo pasó por las casas. Los padres se han estresado mucho con estas situaciones (...) También son situaciones en las familias que generan mucho estrés y mucha discusión, como que los padres necesitan orientación, necesitan lo que es la psicoeducación, porque tenés que tener un hijo que no para todo el tiempo, con una demanda constante.” (Lucila)*

*“[Es necesario] acotar la tarea para la casa, porque si no la madre los está persiguiendo para que se queden. Entonces es mejor que haga algo breve y lo haga, a que se genere ese circuito de persecución familiar, de enojo. (...) En la vida cotidiana tiene un alto impacto el tema de las tareas escolares. Por eso te digo que si le mandas un choclo de tarea, más que no hacer la tarea va a ser una pelea familiar.” (Eleonora)*

Las citas expresan, de distintas maneras, conflictos que se dan en el marco familiar, a partir de la presencia del TDAH: “líos terribles”, “estrés, discusiones”, “enojo”, “peleas familiares”. A su vez, se menciona la necesidad de orientación y trabajo con los padres: “el trabajo con los padres es fundamental”, “hay que trabajarlo muchísimo con la familia”, “hay que acompañarlos”, “los padres necesitan orientación”.

Todas estas cuestiones no pueden separarse del vínculo que dichos padres establecen con sus hijos y las características en la crianza que derivan de ello. En relación a aquellas características, González, Bakker y Rubiales (2014) observaron distintos estilos parentales en familias de niños y niñas con TDAH y determinaron que la percepción del estilo parental en niños con este trastorno mostraba una tendencia de mayor crítica y rechazo por parte de los padres hacia los hijos. Afirman que estos padres manifiestan menor aceptación y confianza y también dificultades en la comunicación, en ciertos casos llegando hasta el rechazo. Asimismo, García-Quiroga e Ibáñez-Fanes (2007, citados en González et al., 2014) hallaron que la relación vincular entre estas madres y niños se ve afectada, presentando ambos mayores niveles de representaciones vinculares inseguras. En el mismo estudio, se expresa que “la percepción de los padres y madres de niños con TDAH, se caracteriza mayoritariamente por el conflicto, por la falta de apoyo y sostén, así como por una sensación de control inadecuado.” (pág. 134).

Además, Santurde del Arco y Del Barrio del Campo (2010) señalan una asociación entre el TDAH y un vínculo inseguro de tipo ambivalente y desorganizado. Por su lado, Abadi y Pallia (2007) expresan que

“Es fundamental romper el circuito de interacción negativa que los aleja de sus hijos; se debe trabajar en pautas de psicoeducación y orientación, con el propósito de, por un lado, normalizar ciertas conductas y destruir la idea de que el objetivo del adolescente

o el niño es molestar a los padres, y por el otro de desculpabilizar a los padres para que estos puedan ser más operativos en su rol.” (Abadi y Pallia, 2007, pág. 63)

En concordancia con lo mencionado por estos autores acerca de “destruir la idea de que el objetivo del adolescente y el niño es molestar”, las entrevistadas mencionaron la presencia de esta dificultad.

*“a veces lo leen como un capricho o algo que hace de mala onda, los papás a veces también.” (Marta)*

*“sienten que están haciendo algo mal, que enoja al otro o que al otro le molesta, inclusive a sus padres (...) siempre es el que se mueve, el que es retado.” (Eleonora)*

Otro de los factores de crianza a los que se hizo referencia en las entrevistas fue la actitud de sobreprotección o sobre involucramiento, haciéndose énfasis en la gran dificultad que implica para los padres hallar un equilibrio en este sentido.

*“Cuando vos ves un niño vulnerable y si es tu hijo, siempre tendés a tratar de sobreprotegerlo, digamos, de ayudarlo. A tu hijo siempre lo querés ayudar de la mejor manera posible. A veces el límite entre la ayuda y la sobreprotección es muy difuso. Entiendo a las mamás, hay que trabajar con las mamás.” (Eleonora)*

*“De esta autonomía, que también se relaciona mucho con la iniciativa, se quejan los papás. Porque los papás ¿qué van a decir?, ‘no puede hacer nada por sí solo’, ‘si lo mando a hacer algo, no lo hace, no lo puede hacer...’. (...) a veces se les suele decir desde la psicología que si los padres están permanentemente haciendo por él, él nunca va a aprender a hacerlo. Pero lo cierto es que los padres dicen ‘si yo no lo hago, él no lo hace’. Así que esta relación es constante y hay que buscar, bueno, un punto de equilibrio, ¿no? A ver, ¿qué cosas él puede empezar a hacer solito y sostenerlas en el tiempo para ir ampliando esta cuestión de la autonomía?” (Sandra)*

*“Tengo casos en que los padres han vuelto a hacer la primaria y la secundaria con el chico, han vuelto a leer todos los libros, las novelas, han vuelto a hacer Historia, se han sentado con ellos.” (Sandra)*

Las citas expresan el gran desafío que representa para los padres encontrar un equilibrio entre la ayuda que sus hijos efectivamente necesitan y el sobreinvolucramiento que podría acabar obstruyendo el desarrollo de la autonomía del niño. Esto resulta lógico considerando las dificultades anteriormente mencionadas que se pueden dar en la crianza.

Además de esto, la sobreprotección se relaciona con la puesta de límites y la disciplina. García Quiroga e Ibáñez-Fanes (2007, citados en González et al. 2014) señalan que los padres de niños con TDAH tienden a ejercer presión sobre sus hijos y ser inconstantes en

la aplicación de estilos de disciplina, mostrando autoritarismo y actitudes sobreprotectoras, y poniendo límites estrictos sin brindar explicaciones. A su vez, expresan que

“Influye de modo importante el desgaste que se va produciendo en la relación entre el niño y sus padres debido al escaso control de los impulsos que presenta el niño, su mal comportamiento, la poca eficacia de los métodos habituales de disciplina y la reiterada frustración que sienten los padres al intentar contener a su hijo, todo lo cual va generando estrés en la familia y empeorando progresivamente el vínculo entre el niño y sus padres. Lo anterior puede desencadenar en los padres actitudes de evitación o, por el contrario, de sobreinvolucramiento que pueden agravar el curso del trastorno o entorpecer el tratamiento indicado al niño.” (García Quiroga e Ibáñez-Fanes, 2007, Trastorno por Déficit de atención con hiperactividad, párr. 7).

En las entrevistas se mencionó la influencia que las dificultades de estos niños pueden tener en la autoestima de los padres con respecto a su rol. Esto se relaciona con lo mencionado por Abadi y Pallia (2007), citado anteriormente, acerca de la necesidad de “desculpabilizar a los padres”.

*“ (...) porque en general los papás se sienten muy mal. Hay todas investigaciones que hablan de cómo los papás se sienten, cómo esto afecta a la autoestima de ellos como papás.” (Marta)*

*“Entonces, siempre en este lugar de tratar de acompañar y de ver los recursos que tiene la familia para acompañar, entendiendo la situación pero tampoco ponernos en un lugar de directivos, de normativa mal, porque eso no está bueno. No está bueno porque los papás van a actuar desde un lugar más de culpa y no está bueno eso.” (Lucila)*

Es importante tomar todas estas cuestiones en consideración ya que las consecuencias emocionales en los padres siempre pueden repercutir en los hijos, en su modo de vincularse y en la crianza. Además, distintos estudios refuerzan esta idea de que los padres de niños con TDAH suelen percibir la relación con sus hijos como más negativa que en los casos de niños que no presentan este trastorno, se ven menos competentes y muestran una satisfacción parental más baja (González et al., 2014).

Todas estas observaciones invitan a reflexionar sobre la influencia que este contexto puede tener sobre el desarrollo y el tratamiento del trastorno. La cita anteriormente mencionada de García Quiroga e Ibáñez-Fanes (2007) señala que las actitudes de los padres pueden agravar el curso del trastorno o entorpecer el tratamiento del mismo. Esta importancia del rol de los padres en el desarrollo del trastorno fue mencionada a lo largo de las entrevistas.

*“Cuando vos tenés un colegio y una familia que acompaña, y que no se maneja de manera disfuncional, siempre va a mejorar la situación. Cuando estas situaciones están en familias muy disfuncionales, donde hay una desorganización total, no hay claras normas, probablemente empeore el cuadro, empeora porque ustedes siempre tienen que saber que cuando uno hace un diagnóstico, cuando evalúa una situación, nunca hay que perder el contexto de la situación. (...) Entonces hace mucho, mucho lo familiar y el contexto.” (Lucila)*

*“Eso es todo otro tema, cómo es la familia en relación a las pautas de organización. Son chicos que necesitan un tema de organización, cosa que muchas veces es complicado... Ustedes seguramente leyeron, que esto tiene una alta carga también hereditaria, entonces en general son familias que tienen también una modalidad desorganizada, entonces a veces ahí se arman unos combos... que hay que trabajar bastante. Todo lo que es normas, pautas, organización familiar ayuda un montón. Y otra de las cosas que uno a veces ve es el reconocimiento de la dificultad del hijo o no.” (Marta)*

*“Si la casa es un gran lío, el chico va a hacer más lío en su desorden. Sí, es raro que un chico con ADD salga de la nada misma, en general es un trastorno que se va heredando, ¿sí? Entonces bueno, cuanto más disfuncional y más características del ADD muestran los papás, más disfuncional va a ser el rendimiento de ese chico con respecto a las tareas escolares“ (Eleonora)*

En conclusión, es evidente que el desarrollo del trastorno se ve íntimamente relacionado con las características de la familia y sus posibilidades de generar un entorno favorecedor para el niño. Más aún, en los distintos discursos apareció la cuestión del carácter hereditario de este trastorno y la posible desorganización familiar que puede acompañar al diagnóstico, así como también su influencia en el desempeño del niño. Narbona (2001) señala, en relación al TDAH, que

*“Todo parece indicar que estamos ante un tipo de herencia poligénica multifactorial; por lo tanto, con influencia cuantitativa y expresión variable, dependiendo de factores ambientales diversos, entre los que parecen encontrarse la circunstancias perinatales y, con mucha mayor importancia, los métodos de crianza y de educación.” (Narbona, 2001, pág. 230).*

Teniendo en cuenta todas estas cuestiones resulta pertinente reflexionar sobre los beneficios que podría tener para estos niños la presencia de profesionales que acompañen y orienten a los padres con claridad y constancia, tanto desde los espacios terapéuticos, como desde las escuelas.

## **5) Montessori e inclusión**

Cada escuela se organiza de distintas maneras a la hora de recibir niños con dificultades en el aprendizaje, pero el objetivo es siempre el mismo: la inclusión. Para comenzar, en las entrevistas se afirma que

*“(...) la educación inclusiva lo que hace es sacar el foco de lo que el niño no tiene, o no tiene desarrollado o le falta por desarrollar para pasar a sus fortalezas” (Marisa, Guía Montessori)*

*“No todos están en la misma, no todos tienen el mismo nivel, no todos tienen la misma manera de trabajar y obviamente que esto se lleva de manera individual. Es... seguimos al niño y seguimos sus necesidades” (Laura, Guía Montessori)*

Ambas profesionales focalizan en la importancia de la observación no sólo de las dificultades sino también de las fortalezas de cada alumno. Este tipo de observación constante y activa es la que caracteriza a toda guía Montessori, ya que ellas reciben una formación para aprender a realizar este trabajo con cada uno de los niños. En relación a esto, Silvia Dubovoy (2015) sostiene que en las escuelas Montessori “El rol del adulto es totalmente diferente” (pág. 48) ya que no es el que dirige el aprendizaje sino que el niño aprende por sí mismo, en un ambiente y con materiales pensados por el adulto. Esto responde a una idea sobre la educación, la cual consiste en “un proceso natural que el individuo lleva a cabo espontáneamente y que (...) se basa en la experiencia que brinda el contacto con el medio ambiente.” (Morales Ruiz, 2016, pág. 213).

En consecuencia, se puede afirmar que el objetivo que posee el guía es proponer “nuevos retos, cambios para que el educando lo llegue a hacer por sí solo sin ayuda del adulto.” (Cerezo Cuesta y Soriano Coronel, 2018, pág. 14). Este aspecto favorece la inclusión educativa ya que la guía Montessori realiza una planificación individualizada, específica para cada uno de sus alumnos, tal como afirma Marisa

*“(...) como la planificación que hace la guía es individual, (...) eso favorece mucho el trabajo con cualquier tipo de trastorno ¿no? porque vos realmente haces un diseño para cada chico.” (Marisa)*

Por medio de esta planificación y esta mirada individual, el guía Montessori acompaña al alumno en su aprendizaje, respetando su ritmo y manteniendo un equilibrio en el proceso enseñanza-aprendizaje “que debe encontrarse a fuerza de observación y de perspectiva.” (Poussin, 2017, pág. 88).

Tomando como base lo anterior Marisa explica que en todas las propuestas Montessori “(...) tiene que haber dos ejes, siempre tiene que haber uno... es el del estímulo o del desafío que le querés ofrecer y otro es el conocimiento o la capacidad que tiene ese

*niño. Cuando vos le ofrecés un estímulo o un desafío muy alto y la capacidad es baja hay un gran nivel de estrés en el chico, porque lo estás como enfrentando a algo que supera sus posibilidades ¿no?. Cuando vos le ofrecés algo que es muy bajo en desafío y él tiene mucha capacidad, lo que vas a generar en ese chico es aburrimiento porque estas son cosas que normalmente ya sabía hacer solo o no le significan nada, no le atraen para nada. Entonces, uno tiene que estar manejándose entre esos dos ejes” (Marisa)*

Por otra parte, considerando la inclusión educativa desde aspectos institucionales Laura sostiene que en la escuela en la que trabaja no poseen Equipo de Orientación Escolar pero que sí se contactan con los profesionales externos, elegidos por las familias con el objetivo de

*“(…) ver cuál es el informe, qué es lo que ellos observan, qué es lo que necesita, tomamos eso y trabajamos en conjunto” (Laura).*

*“(…) tratamos el tema de manera muy natural. Es algo que lo vivimos en el día a día y que lo trabajamos con profesionales en conjunto, en lo que ellos saben, en lo que ellos pueden aportar y nosotros también como institución podemos aportar, pero esto de manera muy natural.” (Laura)*

Se puede afirmar entonces, que esta modalidad de trabajo en equipo que establece la escuela Montessori con los profesionales externos favorece el abordaje de niños con trastornos o dificultades de aprendizaje. Específicamente para los niños con TDAH, esta modalidad responde a un tratamiento multimodal el cual “debe estar centrado en la mirada integral del niño o adolescente, ya que este síndrome impacta en todos los ámbitos de la vida del paciente y su familia” (Abadi y Pallia, 2007, pág. 63), por lo tanto incluye el trabajo con el niño, su familia y la escuela.

Por otro lado y como se ha desarrollado anteriormente, los niños con TDAH suelen manifestar dificultades para mantenerse quietos durante un lapso largo de tiempo y para sostener la atención así como también una falta o disminución de la automotivación. Es decir, necesitan estímulos que les generen umbrales altos de interés. Por un lado Annabeth manifiesta, en base a la experiencia áulica con alumnos con TDAH, que estos niños se benefician no sólo por la existencia de un espacio por el cual moverse libremente sino también por la propuesta de actividades que impliquen el movimiento.

*“(…) por ejemplo para formar oraciones necesitamos que los niños se muevan y se unan en el pizarrón esto, con esta otra parte de la oración.” (Annabeth, Guía Montessori)*

Por otro lado, Marisa comentó que

*“cuando hay un chico que no puede atender, cuando está desbordado y desordenado interiormente por alguna razón, lo primero que tengo que buscar es encontrar algo que le atraiga, que le llame la atención, que lo atraiga” (Marisa)*

En concordancia con esta idea Poussin (2017) afirma que para poder estimular a los niños “hay que conseguir que las actividades sean seductoras” (pág. 115) para cada niño, responsabilidad que posee la guía Montessori a diario.

Además, Guadalupe considera que para favorecer la inclusión de estos niños en la cotidianeidad,

*“(…) hay que mostrarle lo mismo que a todos. A veces, por el tema de la concentración, hay que mostrárselo más de una vez. Tal vez hay que limitarle las elecciones, sobre todo al principio.” (Guadalupe, Guía Montessori)*

La profesional focaliza también en el hecho de brindarle siempre al niño la posibilidad de elegir, así sea con menos opciones ya que para el Método Montessori la libertad es uno de sus principios fundamentales. No se trata de una libertad sin límites, sino que de manera adaptada a sus necesidades cada niño va construyendo progresivamente la noción de libertad, al mismo tiempo que se favorece el desarrollo de la autonomía.

La bibliografía y experiencia han brindado datos acerca del desarrollo de la autonomía como uno de los desafíos diarios de los chicos con este trastorno. Las profesionales sostienen que dentro de las escuelas Montessori

*“Lo primero, es importante para el maestro entender que niños con TDAH tienen dificultades en las habilidades sociales. Por lo que estos niños parecen muy inmaduros o dependientes. En esos momentos, generar la independencia es nuestra primera meta, es la cosa más importante” (Annabeth)*

*“(…) se trata que la maestra integradora esté lo menos posible, porque siempre hay un criterio que atraviesa todas las edades que es ayudar a que cada vez tengan un grado mayor de desarrollo.” (Marisa)*

En palabras de Poussin (2017), para evitar que el niño genere dependencia hacia el adulto es necesario que éste aprenda a estar disponible pero sin invadir la actividad y el trabajo.

Otra de las características más comunes de los niños con TDAH es la falta de organización y planificación que repercute en su desempeño académico diario. Una de las estrategias que implementa Annabeth para que los niños con TDAH desarrollen su autonomía en la rutina escolar es el uso de la agenda.

*“(…) para que escriban todos los trabajos, para que tengan un registro de su propio trabajo. (...) Estos niños tienen muchas dificultades con el tiempo de seguimiento de*

*las tareas, (...).” (Annabeth)*

Luego de todo lo desarrollado anteriormente, se puede afirmar que “Un ambiente estructurado, con rutinas, organizado y motivador ayudará al niño con TDAH (...)” (Fundación ADANA, 2006, pág. 27). Es por esto que Annabeth considera que el Método Montessori es una pedagogía positiva para niños con este diagnóstico, ya que

*“Para empezar, en estas escuelas se permite el movimiento, y también porque los estudiantes pueden trabajar en cosas que son interesantes para ellos, no las cosas que son interesantes para el maestro. Para niños con TDAH, la novedad es muy importante.” (Annabeth)*

Por otra parte, las entrevistadas han hecho referencia a ciertos aspectos del Método Montessori que favorecen la inclusión escolar de los niños con dificultades de aprendizaje o del desarrollo.

En primer lugar, dentro de esta pedagogía no le brindan al diagnóstico un lugar predominante, sino que observan al niño en su individualidad y consideran que el aprendizaje puede darse a través de diferentes medios según las facilidades y necesidades de cada niño.

*“Podemos aprender de un montón de maneras diferentes, podemos cumplir roles diferentes, en todo momento. No necesitamos necesariamente saber leer o escribir para aprender, la información te llega por otros lados.” (Laura)*

Es por esto que en el Método Montessori brindan un lugar predominante a la observación diaria por parte de las guías Montessori, así como también a la planificación individualizada y en la importancia de brindar a cada niño lo que necesita.

*“Los grupitos obviamente que se hacen de acuerdo a las necesidades de cada niño, es como que por medio de la observación, mucha observación, vas a ir identificando qué necesidad hay en cada uno, como que vas eligiendo y dando presentaciones.” (Laura)*

*“(...) es por esto que nuestra educación es tan efectiva, porque cada niño tiene un plan especial, cada uno es diferente, aunque requiere mucho trabajo para los maestros.” (Annabeth)*

Otro aspecto que puede favorecer a la inclusión educativa es el ambiente preparado que brinda Montessori, en el cual

*“(...) ellos se puedan desplazar en el interior y en el exterior, digamos que tengan acceso al exterior, el exterior quiere decir a un lugar verde en lo posible, a un patio, y que también puedan tener mesas individuales por si necesitan tener un momento mayor concentración para otro tipo de trabajo.” (Guadalupe)*

Asimismo, Marisa comenta que la guía Montessori debe asegurar tiempos y espacios que prioricen la concentración y la atención sostenida. Esta concentración generada por la

actividad es necesaria para el niño y su desarrollo ya que “un niño absorbido por una actividad es un niño que se está construyendo mentalmente, está estructurando su pensamiento.” (Poussin, 2017, pág. 38). Es por esto que

*“(…) en la mañana hay un ciclo largo de trabajo que normalmente es de tres horas, en la cual no hay interrupciones ni para clases especiales ni para salidas al recreo. La razón de ser de ese ciclo ininterrumpido es que los chicos puedan embarcarse en una tarea por mucho tiempo sin interrupciones, sin presiones, sin apuros y además para favorecer la concentración.” (Marisa)*

Por último, las profesionales entrevistadas puntualizaron en el rol que cumplen los materiales dentro del trabajo cotidiano de los niños ya que se caracterizan por brindar posibilidad de repetición de la acción por el tiempo que sea necesario, así como también poseen control del error, por el cual no se necesita que el adulto corrija al niño. Marisa expresa que la posibilidad de repetición y de concentración sobre el mismo material favorece que el niño realice un proceso individual en el pasaje de lo concreto a lo abstracto, con su propio ritmo ya que *“siempre el aprendizaje va de lo concreto a lo abstracto entonces eso también ayuda mucho.” (Marisa).*

## **7) Método Montessori y el desarrollo de la autonomía**

En el Método Montessori, la independencia es uno de los ejes centrales que orienta día a día el trabajo escolar. En palabras de María Montessori (1986), “el desarrollo es un impulso hacia una independencia siempre mayor, se asemeja a la flecha que, lanzada por el arco, vuela recta, segura y fuerte.” (pág. 61). En otras palabras, define al desarrollo natural como la conquista de sucesivos grados de independencia (Montessori, 1986).

Por un lado, las entrevistas realizadas a guías Montessori reflejaron este principio de libertad e independencia como un eje central dentro del Método educativo, lo que concuerda con la bibliografía referente del tema.

*“En general, en Montessori la base de todo es la libertad, porque cuando vos tenés la libertad de elegir, también te hace responsable. Si el otro elige por vos, vos no sos responsable (...) la base en Montessori es la libertad de elección.(...) Le das la responsabilidad de que lo que hizo fue elección de él. Yo no lo elegí por él, nadie lo eligió por él.” (Guadalupe)*

*“la independencia es uno de los ejes que buscamos permanentemente, vemos que es muy positiva para el desarrollo de la persona. Se protege mucho el concepto de sí mismo del niño o el concepto de agencia que tiene el niño, y siempre estamos buscando ofrecerle las herramientas para que transite de manera exitosa.” (Marisa)*

*“(...) cuando ellos trabajan independientemente, es posible para ellos trabajar en cualquier lado que elijan. Hay mucha libertad. En Primaria trabajamos mucho con la libertad y la responsabilidad, es un balance muy importante.” (Annabeth)*

Montessori en “La mente absorbente del niño” (1986) hace referencia a esta cuestión, enfatizando en la importancia de que los adultos brinden el contexto necesario para que se dé este desarrollo:

*“Hay gente (...) a quienes les hicieron pedazos la voluntad los mayores que les decían: ‘¡No se hará nada de lo que tú quieras, prevalecerán mis deseos!’, ¿Cómo es posible pretender que, al terminar la escuela, esa gente acepte y ejercite los derechos de la libertad?.” (Montessori, 1986, pág. 41)*

En su obra “Educar para un nuevo mundo” (2003) la autora continúa sosteniendo estas ideas, expresando que “Es imprescindible crear un ambiente especial para los niños y darles la libertad necesaria para que puedan expandir las potencialidades del alma” (pág. 48). Por otro lado, especifica que el concepto de libertad no debe ser tomado de modo erróneo, es decir dejando de lado o considerándola opuesta a la disciplina. Por el contrario, relaciona ambos conceptos y señala que “para obtener disciplina, hay que dar libertad.” (pág. 52), y afirma que “dejar hacer lo que quiera al niño que no ha desarrollado la voluntad es traicionar el sentido de la libertad” (pág. 136).

También se observa que en este Método el concepto de libertad se presenta ligado a otros términos como el de ambiente, trabajo y disciplina, los cuales fueron nombrados y desarrollados en las entrevistas. En primer lugar, se encuentra el elemento del ambiente.

*“Siempre se intenta generar un espacio nutritivo, digamos, rico en el cual el ser humano pueda encontrar y pueda tener a su disposición lo que necesita para su desarrollo (...) el aula tiene que dar respuesta a esa manera particular de manifestarse sus tendencias.” (Marisa)*

*“ (...) la autonomía yo creo que va más con todo lo que es el diseño del ambiente. (...) Por eso cada ambiente está diseñado para cada niño, porque cada período tiene una necesidad diferente.” (Laura)*

Retomando la cuestión del rol de los adultos, Montessori (1986) sostiene la importancia de preparar el ambiente que el niño necesita para poder desarrollarse impulsado por su propia naturaleza, es decir con la ayuda necesaria pero de modo autónomo. Es sumamente importante que el ambiente esté adecuadamente preparado según las necesidades del niño. Cerezo Cuesta y Soriano Coronel (2018) expresan que

“Los niños (as) deben estar marcados por un límite dentro un ambiente preparado conforme según las etapas de su desarrollo con un guía preparado quien esté ahí como apoyo, con todo esto se beneficiará al pequeño en el desarrollo de su autonomía personal, debido a que tendrá que ir tomando decisiones, a su vez aportamos en la formación de su autoestima, debido a que el verá que puede lograr realizar actividades sin ayuda de alguien más.” (Cerezo Cuesta y Soriano Coronel, 2018, pág. 24).

Por su lado, Febres-Cordero Intriago (2014) aporta a esta temática describiendo el rol del docente en el aula Montessori: "Dentro de un ambiente preparado Montessori, la profesora es solamente una guía y una conexión entre los materiales y los niños" (pág. 57). Es visible cómo en este Método el rol del docente cambia, en lugar de ser quien dispone lo que se hace en el aula, ocupa un rol de guía que conoce el ambiente y lo presenta a los niños. En las entrevistas esto también se mencionó: *"Vos no le decís con qué van a trabajar, 'ustedes siéntense acá', eso todo lo hacen los chicos."* (Guadalupe).

Es este guía también quien muestra con claridad cómo funciona el entorno, para que luego el niño pueda desenvolverse con independencia dentro de las reglas establecidas.

“Antes de estimular al niño a lograr independencia, es sumamente necesario enseñarle cómo actuar en el entorno. Por ejemplo, cómo sentarse, cómo llevar la silla o cómo guardar los juguetes. Las primeras lecciones en el aula Montessori se basan en el modo de cómo desenvolverse adecuadamente.” (Montessori, 2005, citada en Febres-Cordero Intriago, 2014, pág. 58).

Esta cuestión se vio reflejada en las entrevistas.

*"Cuando ellos llegan al ambiente uno les muestra cómo se hace todo en el ambiente. Cómo se corre una silla, cómo se guarda un material, cómo se hacen las tareas, cómo se ponen los platos, cómo se lava el plato. Y entonces una vez que vos le mostraste, ya él digamos supuestamente sabe cómo hacerlo, después es su elección de hacerlo o no."* (Guadalupe)

*"Siempre, siempre, siempre le mostrás cómo hacer las cosas para que puedan ser exitosos."* (Marisa)

*"Yo no hago otra cosa que acompañarlos y hacer un puente entre el material y ellos."* (Laura)

Otro elemento que se mencionó en relación al ambiente es el orden. Varios autores hacen alusión a la importancia del orden en el ambiente Montessori y los beneficios que

aporta. En palabras de Cerezo Cuesta y Soriano Coronel (2018) "Los niños necesitan orden externo para ir construyendo un orden interno." (pág. 15).

Asimismo, Puga Huayarca (2018) afirma que "Las nociones de disciplina y orden se ligan con las de libertad de movimiento y libertad espontánea, sin contradicción esencial entre la autoridad y la libertad." (pág. 47). Esta autora también afirma que es necesario brindarle al niño el material necesario, ordenado y organizado, para que pueda desarrollar su espíritu. Este orden del ambiente es un elemento fundamental para que el niño pueda desenvolverse con autonomía.

Por otro lado, los materiales, siendo un componente fundamental del ambiente, deben tener de igual forma un orden específico, lo cual se menciona tanto en la bibliografía como en las entrevistas.

*"[a los materiales] los contenés en una bandeja, a esa bandeja la codificás por color para que ellos se den cuenta "bueno, todos estos elementos son para cuidar una planta (...) Entonces tenés los tubos de ensayo... todo mezclado y ordenado, quizás por categorías ¿no? Entonces, si él tiene que hacer un experimento tiene que buscar la bandeja, él armarse, revisar la lista de todo lo que necesita para hacer el experimento, pero no hay nadie que se lo dé ni que se lo diga. Va a estar eso escrito seguramente en una ficha donde está descripto." (Marisa)*

*"Los materiales están dispuestos por áreas, pero no significa que se trabaje en áreas por separado, sino que es más que todo para un orden del niño y de la guía, que están dispuestos por áreas de matemática, de lenguaje, de ciencias, de biología." (Laura)*

Cerezo Cuesta y Soriano Coronel (2018) explican, completando lo descrito en las entrevistas, que en el Método Montessori "las actividades tienen una secuencia temporal de pasos, los materiales están en bandejas y para usarlos hay que ponerlos sobre la mesa o la alfombra (...) al acabar una actividad se debe volver a colocar tal y como estaba." (pág. 15).

En cuanto a los materiales, Montessori (2003) destaca que el guía debe "preparar una gran cantidad de material didáctico, ordenarlo y cuidar ciertos detalles para su presentación" (pág. 57). La cuestión de la presentación apareció en las entrevistas como un aspecto a tener en cuenta en los materiales.

*"Los materiales se busca que sean atractivos, que los seduzcan, que les llame, les dé ganas de querer usarlos, entonces que estén en buenas condiciones, que sean bellos, que sean armónicos.(...) Hasta que un chico no se interese en algo o empiece a entrar en un círculo en el que algo le interesó, algo lo atrapó, vos tenés que buscar seducirlo de alguna forma ¿no?" (Marisa)*

*"(...) lo que buscamos es la armonía y que esté todo bello. Porque lo bello de alguna manera te provoca y a quién no le gusta estar en un lugar bello y sentirse de alguna manera cómodo con eso." (Laura)*

Como se menciona anteriormente, la belleza de los materiales permite despertar el interés del niño e invitarlo a elegir por sí mismos una actividad a la que abocarse. Esto favorece la concentración y lleva a que el niño pueda dedicarse a un trabajo durante un tiempo sin necesidad de la guía intervenga:

*"Lo que nosotros buscamos como guías es que los chicos se embarquen en una actividad que nosotros llamamos trabajo, juego o estudio, o proyecto. Lo que vos tenés que lograr es que ese entorno sea lo suficientemente seductor para que los chicos se embarquen en algo, les interese algo" (Marisa)*

En concordancia con todo esto, Montessori elabora y explica que "El material didáctico siempre tiene que ser muy lindo, colorido y en buen estado, no le debe faltar nada, así el niño lo percibirá como nuevo; además, tiene que estar completo y listo para utilizar." (Montessori, 2003, pág. 57). Luego, explica cómo el uso de estos materiales debe estar orientado al trabajo autónomo del niño:

“ (...) una vez que ya están interesados, la maestra debe retirarse a un segundo plano, y no entrometerse para nada, en absoluto. (...) La tarea de ésta se limita a ir presentando el material nuevo a medida que se agotan las posibilidades de los elementos ya utilizados.” (Montessori, 2003, pág. 58).

En línea con lo planteado en los párrafos anteriores, Cerezo Cuesta y Soriano Coronel (2018) nombran los elementos necesarios para la concentración: el orden de las tareas, los materiales atractivos, la libertad de decisión de trabajar con el material de preferencia y un adulto que esté a disposición para ayudar, pero sin interrumpir y sin juzgarlo.

Otro aspecto de los materiales que se mencionó en las entrevistas como elemento que favorece la autonomía es el carácter autocorrectivo de los materiales. El control del error permite que el niño pueda corregirse a sí mismo sin necesidad de que un adulto le esté indicando cuando cometió una equivocación. Esto, a su vez, protege la autoestima, contribuyendo a que el niño siga progresando en las conquistas de independencia.

*"En la medida que sos exitoso, tu autoestima queda intacta y vas teniendo esa devolución de afuera hacia adentro, primero interna, pero también de afuera hacia adentro de que 'fui capaz, lo logré, pude hacerlo'. Entonces por eso tratamos siempre que el feedback me venga, no del adulto, sino de la actividad misma." (Marisa)*

*"Cada uno [de los materiales] tiene también lo que sería su control de error, lo que hace que uno también deje de participar en eso de estar marcando los errores del niño sino que los errores se los marca el mismo material." (Laura)*

*"En el material de desarrollo, la idea es que ayude al niño a su autoeducación, es auto correctivo en general, digamos el mismo niño trabajando con el material se da cuenta cuando se está equivocando, digamos, y él tiene que ver para resolverlo (...) no es el adulto siempre el que controla." (Guadalupe)*

Por su parte, Ballén, Galeano y Medina (2013) describen el material didáctico utilizado en el Método Montessori y coinciden con lo expresado en las entrevistas. Además, aportan acerca de la importancia de concebir el error como parte del aprendizaje:

“Este material permite la repetición mostrándole al niño si realizó o no adecuadamente la actividad, promoviendo la concentración del niño en las actividades que está haciendo. De este modo los niños saben que el error forma parte del proceso de aprendizaje, logrando establecer frente a él una actitud positiva, donde se hacen responsables de su propio aprendizaje, desarrollando de esta manera confianza en sí mismos.” (pág. 65).

Asimismo, Montessori (1986) afirma que muchas veces el placer del niño consiste en poder verificar si se ha equivocado o no y destaca que corregir los propios errores le permite conocer sus posibilidades.

Otro de los elementos del Método que está orientado a favorecer la autonomía es el denominado eje de Vida Práctica. Ballén et al. (2013) definen a este eje como “actividades que apuntan al cuidado de sí mismos, de los demás y del ambiente físico que habitan.” (pág. 30) y agregan que “también se introducen actividades de ‘gracia y cortesía’ que caracterizan a todos los seres civilizados.” (pág. 30). A través de este eje se logra la coordinación y control del movimiento y exploración del entorno. A pesar de estar más presente en edades más tempranas, en la etapa de 6 a 12 años este eje continúa manifestándose tanto en el cuidado del ambiente como en la exploración del ambiente por fuera del aula, denominado “going out”, el cual implica grandes aprendizajes acerca del entorno y las normas sociales, etc.

Esto fue mencionado por las entrevistadas en distintos momentos, aludiendo a la importancia que tiene en el desarrollo de la autonomía del niño.

*"Tienen que ir a comprarle comida a un pajarito que tienen en la sala, entonces bueno van, pide la plata a administración, van al negocio a comprar el alimento, todo eso tiene que ver con la vida práctica en primaria. (...) Entonces vos lo que siempre querés, cuando ellos están trabajando algo, es que tengan que ir a buscar información afuera, que no toda la información esté en la escuela." (Guadalupe)*

*"Cada uno tiene una tarea que es limpiar la mesa, barrer, ordenar la biblioteca, regar las plantas y después ellos cuando almuerzan, ponen la mesa, lavan los platos."  
(Guadalupe)*

*"Hay todo un componente importante que se llama el "going out" (...) Los chicos son los que ven a dónde, piden permisos, se contactan con la panadería y preguntan '¿podemos ir a visitarlos? Vamos a ser tres' (...) Entonces contactan al lugar, estudian por dónde hay que ir, si se tienen que tomar algún colectivo, cuál, cuánto cuesta ese colectivo, juntan la plata para eso, llaman (...) entonces todo esto les permite comprender cómo funciona la sociedad. Que hay que pedir permiso, que hay que considerar determinadas cosas, que hay que caminar por determinados lugares, que hay que esperar los colectivos, que hay que tener ciertas normas de cortesía, al lugar que visitaron se les hace un atención, al adulto alguna carta de agradecimiento"  
(Marisa)*

Asimismo, Febres-Cordero Intriago (2014) explica que el objetivo principal del eje de Vida Práctica es lograr que los niños aprendan a desenvolverse en su entorno; por esta razón, estas actividades se relacionan con acciones diarias, tales como lavar los platos, vestirse, llevar una silla y servir la mesa, y en el caso de primaria, también realizar actividades por fuera del aula, para comprender cómo funciona la sociedad, tal como fue expresado anteriormente.

Por otro lado, Montessori (1986) expresa, hablando de la educación tradicional, que "Los mecanismos escolares son extraños a la vida social contemporánea del mismo modo que se halla excluida, con sus problemas, del campo educativo. El mundo de la educación es una especie de isla donde los individuos, separados del mundo, se preparan para la vida permaneciendo extranjeros a la misma." (Montessori, 1986, pág. 14).

Esta cita resalta la importancia de una educación que no esté aislada de la sociedad en que se encuentra, sino en comunicación con esta, reconociendo que los niños buscan y desean insertarse en ella y comprenderla, tal como expresa Marisa cuando dice

*"(...) otra de las características psicológicas de Taller (6-12 años) es que los chicos tienen una gran atracción hacia lo social (...) Ellos quieren entender cómo funciona la sociedad, es otra de las características, o sea quieren conocer las causas de todo, pero también cómo funciona la sociedad." (Marisa)*

Otra cuestión que se mencionó en las entrevistas fue el modo en que los límites y la disciplina debían estar presentes al igual que la libertad.

*"Ahora bien, vos tenés un aula con 30 personas ¿no?, entonces tiene que haber pautas, tiene que haber límites que no se pueden traspasar nunca, y los límites son*

*muy claros desde el día uno. (...) El respeto a los límites es también decirle "vos sos responsable también de.... te encantan los animales, pero también sos responsable de esto, vos decí cuándo". (Marisa)*

*"Ellos eligen con qué trabajar. Yo primeramente les doy el tiempo para que ellos elijan. Obviamente que para esto hay un gran trabajo detrás, normas muy bien establecidas y reglas que ellos mismos disponen, consecuencias que ellos mismos disponen." (Laura)*

*"Le ayudo a elegir, 'bueno, a ver, a la mañana ¿qué vas a hacer? (...) Bueno, bárbaro, vos administras tu tiempo, pero a las once esto ya está terminado.' Entonces ahí vos vas poniéndole ciertos límites." (Guadalupe)*

Montessori (1986) señala que "Debemos tener presente que el fenómeno de la disciplina interior es algo que debe conseguirse y no una cosa preexistente. Nuestro deber es guiar por la vía de la disciplina." (pág. 170). Según la autora, estas acciones del docente forman parte del ambiente que permitirá que el niño despliegue su potencial.

En concordancia, Ballén et al. (2013) explican que "a través de la norma se experimenta la libertad, la responsabilidad en la medida que el sujeto afirma su autonomía y aprende que cada decisión tiene consigo una consecuencia." (pág. 45), lo cual también fue expresado en las entrevistas.

*"Los actos tienen consecuencias ¿no?, rompiste algo, ensuciaste algo, te hiciste el vivo por algo...bueno, 'podés venir un sábado a arreglar, a pintar lo que rompiste.' O sea, lo que vos hiciste tiene consecuencias y en general se trata de que las consecuencias tengan una relación directa con lo que hizo." (Marisa)*

*"Entonces, bueno, si yo elijo trabajar con las cajas gramaticales, cuando termino la tengo que guardar, eso lo elegí. Es mi responsabilidad guardarla. Si necesito trabajar afuera, tengo que ir afuera pero trabajar. Si no, voy a tener que elegir trabajar adentro, si ir afuera me implica estar jugando." (Guadalupe)*

Lo descrito por las entrevistadas refleja esta relación entre libertad y responsabilidad, libre elección y normas, orden y trabajo, que se refleja en los escritos de Montessori y a lo largo de todo el método.

Por otro lado y tal como se ha desarrollado anteriormente, Rolando Martina (2003, citado en Ballén et al., 2013) hace referencia al rol que tiene la familia en este proceso de crianza y aprendizaje de las normas de toda sociedad, afirmando que la familia y la escuela "son las instituciones que a lo largo del tiempo se han encargado de criar, socializar y preparar a las nuevas generaciones para insertarse positivamente en el mundo social y cultural de los adultos." (Martina, 2003, citado en Ballén et al., 2013, pág. 43).

Esto invita a reflexionar sobre la importancia de la comunicación entre estas dos instituciones, para que la crianza del niño sea coherente y armónica. En relación a este vínculo, en las entrevistas se afirmó que en el Método Montessori el contacto se da de forma permanente y es considerado una prioridad.

*“El contacto con la familia es primordial, tenemos muchísimo contacto con las familias. (...) Eso sí son pedidos que yo hago como guía para que trabajen en casa, que creen hábitos de lectura, que se dividan las tareas dentro de casa para que el niño desarrolle la responsabilidad, la voluntad. (...) Entonces es más que nada desde casa, seguir con la misma metodología, en el sentido de que lo que aprenda sea significativo, y que no sea algo descontextualizado” (Laura)*

*“Sí se envía una lista de actividades de hogar para los niños. Por ejemplo, usar la escoba, ir viendo la comida para los perros, o lavar la ropa, etc. Porque es importante para los niños tomar parte de la comunidad de la familia. Y muchos padres creen que es difícil lograr que los hijos los ayuden, que es más trabajo. Pero sí es posible entrenar a los padres para esto.” (Annabeth)*

*“los padres a veces se ponen muy ansiosos de poder esperar los ritmos de los chicos, entonces es re importante tener una comunicación muy directa y además que haya como cierta coherencia. (...) en algunas cosas sí necesitan los padres un acompañamiento para que puedan entender y puedan bajar la ansiedad y puedan ver lo que van logrando sus hijos.” (Marisa)*

Distintos autores elaboran acerca del rol de la familia en el desarrollo de la independencia y el modo en que debe acompañar los esfuerzos realizados desde la escuela. Por ejemplo, Febres-Cordero Intriago (2014) afirma que la aplicación de este Método en el hogar es sencilla porque se centra en el desarrollo del niño. Esto implica que puede ser aplicado en los contextos en que el niño se desenvuelve, sobre todo la escuela y la familia. Luego, la autora indica que para posibilitar su aplicación es necesario que exista la libertad de fracasar, ya que el niño debe poder reconocer sus fracasos y aprender de ellos. A su vez, será importante que el contexto promueva la autonomía del niño, por ejemplo, colocando los objetos a su alcance y permitiéndole utilizarlos. Esto coincide con lo expresado en las entrevistas acerca de los materiales del aula

*“Entonces si vos le vas a dar para que se sirva algo, si es chiquito no le vas a dar una jarra pesada inmensa con una manija gigante, sino que le vas a dar una de su tamaño, la vas a haber probado que realmente vierta bien (...) y esto que decíamos de que el material esté completo, que funcione (...) se cuida mucho esto”. (Marisa)*

Así como estos factores en el contexto familiar pueden favorecer el desarrollo de la autonomía, existen factores familiares que pueden dificultar el desarrollo de esta capacidad,

como puede ser la sobreprotección. En relación a esta cuestión, Román & Salís (2010, citados en Febres-Cordero Intriago, 2014) describen que quitarle a los niños la posibilidad de hacer las cosas por sí mismos implica que se salteen etapas fundamentales del aprendizaje, no se hagan responsables de las consecuencias de sus acciones ni sean capaces de evaluar los riesgos. También expresan una contradicción en la sobreprotección ya que "el exceso de protección deja, paradójicamente, desprotegidos a nuestros hijos. Su autoestima, su confianza en sí mismos y su creatividad se resienten." (pág. 17).

## **7) Relaciones entre el Método Montessori y el Método Tradicional**

Las profesionales plantean que hay ciertas prácticas del Método Montessori que pueden ser implementadas en las escuelas con Método Tradicional como las aulas multiedad, las evaluaciones no numéricas, el trabajo de la autoestima, el trabajo por estaciones y la libertad de elección y acción.

La primera diferencia entre ambas modalidades es la organización áulica. En las aulas tradicionales hay niños de aproximadamente un mismo año cronológico, lo cual Annabeth plantea como un error afirmando que "*(...) es lo peor que podés hacer.*". En cambio, Montessori "observó que los niños no crecen por años sino que hay lapsos de tiempo" (Dubovoy, 2015, pág. 50). Por lo tanto, en escuelas montessorianas hay aulas multiedad que engloban tres años cronológicos, es decir "*(...) un chico tiene tres años de currícula pero tiene tres años también para cumplirla.*" (Marisa). En palabras de Annabeth no se puede considerar que todo niño de, por ejemplo, 6 años sea igual, es por esto que

*"Un ciclo de 3 años permite estar más en el medio, más grande o más chico, y en estos ciclos los niños pueden tener experiencias que no tienen en la familia."*(Annabeth)

Tal como sostiene Poussin (2017) la mezcla de edades permite a los niños de mayor edad o que se encuentren avanzados poder consolidar los conocimientos, mientras que a los de menor edad poder estimularse por las actividades de los demás. Asimismo Marisa expresa que "*(...) cuando hay diversidad de edades hay esto del estímulo, la cooperación y no tanto la competencia.*"

Por otro lado, Annabeth planteó el hecho de la importancia de las evaluaciones sin nota numérica, ya que este tipo de evaluación

*"(...) no es bueno para las mentes de los niños. Para los niños que tienen calificaciones altas, es genial. Pero para los otros, es un sufrimiento cada vez que llega el boletín. Es importante que nosotros recordemos que cada niño es un ser*

*individual, y el método evaluativo con calificaciones no tiene en cuenta esto.”*  
(Annabeth)

Este aspecto también puede ser considerado como punto clave para el trabajo con niños con TDAH, ya que como se ha comprobado en la bibliografía estos niños sufren diariamente las dificultades en la escuela y a nivel social así como también se enfrentan a las exigencias y expectativas de los adultos. Esto provoca baja autoestima ya que, como se citó anteriormente, estos niños “se valoran a sí mismos más negativamente, con más problemas, más impopulares y menos felices que los niños de su edad” (Fundación ADANA, 2006, pág. 39). Para trabajar la autoestima de niños con TDAH, la Fundación ADANA (2006) sostiene que es necesario aceptar las dificultades por parte de los adultos y ofrecerle mayor grado de confianza al niño.

En relación a esto último, Laura considera que una de las estrategias que posee el Método Montessori para favorecer la autoestima y bienestar de cada niño es el diálogo y el establecimiento de vínculos de confianza entre guía y alumno. Laura dice que en Montessori es común el diálogo durante la jornada escolar, principalmente basado en la pregunta “¿qué es lo que necesitas?”, porque

*“ (...) si el niño necesita algo más, algo que un docente no está viendo, ese niño no puede avanzar y no hay manera de que avance, hasta que vos no puedas satisfacer esa necesidad que tiene. Si vos no le das ese tiempo de dedicación al niño, todo lo demás es ambición, porque no tiene sentido para él.”* (Laura)

El tercer aspecto Montessori que puede trasladarse a las escuelas tradicionales es el trabajo en el aula por medio de estaciones, basándose en lo dicho por Guadalupe sobre “(...) establecer pautas como para que no hagan todos lo mismo al mismo tiempo.” En las mencionadas estaciones, cada grupo de niños se encuentra desarrollando diferentes actividades y diferentes temas. En relación a esto, Annabeth sostiene que

*“Algunos maestros piensan que tienen que enseñar todo a todos al mismo tiempo, pero si este maestro puede cambiar esta idea, y es posible hacer estaciones, es posible para el maestro trabajar con dos o tres niños que necesiten más ayuda, mientras otros estudiantes trabajan en estaciones diferentes.”* (Annabeth)

Asimismo, Ageitos y Balayo (2012) afirman que esta modalidad de trabajo donde cada niño posee libertad, permite crear un entorno sin competencia lo cual favorece a disminuir la ansiedad de los niños con TDAH ya que puede aprender de sus errores sin realizar comparaciones con sus compañeros.

Por último, hay dos profesionales que hacen foco en la importancia de desarrollar en los niños la libertad de elección y de acción. Sobre la elección, Laura dice que

*“La diferencia entre un niño Montessori y un niño tradicional, es que un niño Montessori cuando llega al ambiente sabe con qué trabajar, porque sabe lo que le gusta y lo que le interesa... entonces sabe elegir.” (Laura)*

Por otro lado, sobre la libertad de acción Marisa plantea que en las escuelas hay muchas actividades realizadas por los adultos que podrían ser llevadas a cabo por los niños.

*“(…) tantas cosas que podrían estar haciendo y en general todo lo hacemos por ellos. Muchas cuestiones ligadas con la independencia me parece que podrían ser un gran aporte práctico al sistema tradicional.” (Marisa)*

Para finalizar, Annabeth afirma que para la escolarización de niños con TDAH *“(…) se debería encontrar una pedagogía diferente, porque la escuela tradicional no funciona para niños con TDAH.”*, ya que considera que no todos los docentes poseen mentes abiertas para poder descubrir las potencialidades de estos niños. También expresa que *“Es muy importante ver que estos niños son increíbles en muchos aspectos. Pero ellos necesitan otras maneras para manejarse.”* Es relevante considerar lo planteado por la profesional ya que los prejuicios y *“las expectativas de los profesores sobre las capacidades de sus alumnos influyen en el rendimiento y superación de sus dificultades”* (Santurde del Arco, 2011, pág. 9)

## Conclusiones

Para indagar el impacto del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en el desarrollo de la autonomía y la posibilidad que presenta el Método Montessori como herramienta, se realizaron entrevistas a guías Montessori y a profesionales de la Psicopedagogía. En dichas entrevistas se estableció que la sintomatología del TDAH y sus implicancias en el desempeño cotidiano y escolar de los niños pueden generar como consecuencia una disminución en la autonomía. En relación a esto, fue posible observar coincidencias entre los puntos planteados por las psicopedagogas como favorecedores de la autonomía de estos niños y la propuesta educativa del Método Montessori, lo cual se analizó en base a los supuestos de investigación.

Los primeros tres supuestos que guían este TFE hacen referencia a la modalidad de trabajo dentro del aula Montessori como promotora de la autonomía, específicamente en cuanto a la elección de las actividades, el libre movimiento y el manejo de los tiempos. Tanto en la bibliografía como en las entrevistas realizadas a las guías, se expresó que el Método Montessori permite que el niño decida en qué tiempos realizar actividades de su elección, mientras que la guía lo ayuda a organizar cuándo y cómo incorporar las actividades que le son de menor agrado. También se mencionó la gran oferta de espacios que poseen los alumnos para realizar las tareas y los diferentes proyectos, ya que pueden elegir con libertad y responsabilidad algún sector del aula como así también recorrer otros espacios de la escuela, incluyendo el patio.

Por otro lado, en las entrevistas a psicopedagogas se expresó que en muchos casos las dificultades de estos niños son debido a la falta de motivación y la fatiga que demostraban ante ciertas actividades, en conjunto con la imposibilidad de hacer recreos o pausas en la actividad. Es posible inferir que los puntos arriba descritos del Método Montessori favorecen la autonomía de estos niños, ya que a través de la toma cotidiana de decisiones y la consideración de las motivaciones individuales aumenta la participación activa en el aprendizaje. La posibilidad del libre movimiento podría servir a modo de descarga y cambio de ambiente que compense la fatiga mental.

Otro de los puntos de la metodología Montessori mencionado en las entrevistas fue el denominado ciclo largo de trabajo. Este consta de tres horas ininterrumpidas para que los chicos que se embarcan en una tarea determinada puedan llevarla a cabo sin presiones ni tiempos limitados, lo cual favorece la concentración al evitarse las suspensiones continuas de la tarea. Esto podría favorecer la autonomía de niños con TDAH en tanto se favorece la

autoestima (Narváez Rivero, 2005), ya que en estos ciclos de trabajo el niño no se enfrenta a la posibilidad de fracasar en la realización de la tarea de modo adecuado y a tiempo, en comparación a sus compañeros. Esta cuestión del fracaso y la disminución en la autoestima fue una problemática mencionada por las psicopedagogas entrevistadas como punto a atender en los niños con TDAH, ya que puede impactar negativamente en su autonomía.

Otra de las características propias del Método Montessori es el aula multiedad. En las entrevistas se mencionó que uno de los beneficios de este tipo de aula es la interacción que se genera entre niños de distintas edades, en la que se observa a niños mayores ayudando a los menores en la realización de los trabajos, corrección entre pares y trabajo en conjunto. Las profesionales de la Psicopedagogía puntualizaron que el trabajo cooperativo beneficia a los niños con TDAH, permitiendo que un par aventajado lo ayude a orientarse y mantenerse presente en la actividad. Por ende, el trabajo cooperativo que propone Montessori podría favorecer la autonomía de estos niños, disminuyendo la necesidad de que un adulto externo sea quien deba mantenerlo motivado en la tarea.

El cuarto supuesto de investigación hace referencia al rol del guía dentro del aula Montessori y su vínculo con los niños. En las entrevistas se explicó que el guía Montessori cumple, en primer lugar, un rol de observador que le permitirá realizar distintas tareas tomando en consideración las características y necesidades individuales de cada niño. Asimismo, la planificación se realiza de forma individual en base a las necesidades, fortalezas y gustos de cada niño, acompañando el recorrido en el día a día.

Por otro lado, el guía debe mostrar flexibilidad en relación a los tiempos de la jornada, sin interrumpir los momentos de concentración ni imponer el ritmo de trabajo. En este método no se premia la velocidad de trabajo sino que se valora que el mismo sea realizado con responsabilidad y dedicación. Por esta razón, el guía ofrece la posibilidad de continuar con una misma actividad durante más de un día escolar, brindando un espacio para aquellos materiales que seguirán siendo utilizados al día siguiente.

A la hora de evaluar, la modalidad principal propuesta por este método consiste en la observación y la posterior realización de informes. De este modo, los niños no se encuentran sometidos a actividades evaluativas cotidianas, protegiendo su autoestima y disminuyendo el estrés del día a día escolar. Además, los informes se realizan de modo individualizado, a partir de la singularidad de cada niño.

Sobre este aspecto, las psicopedagogas entrevistadas mencionaron algunas actitudes del docente que benefician al niño con TDAH, las cuales se condicen con los puntos mencionados acerca del Método Montessori. Por un lado, explicaron que es necesario ayudar

a estos niños a reflexionar sobre las distintas acciones que llevan a cabo ya que esto compensa en alguna medida la impulsividad con la que actúan, favoreciendo así la capacidad ejecutiva que desemboca en mayor autonomía. Para este fin serían útiles las acciones de acompañamiento que realiza el guía Montessori cotidianamente, las cuales incluyen la reflexión conjunta acerca del recorrido de la semana y la elección de actividades.

Por otro lado, también señalaron como actitud positiva de los docentes evitar premiar la rapidez de las respuestas, ya que esto podría fomentar la impulsividad, lo cual, como ya se mencionó, es propio de las aulas Montessori. Por último, la evaluación no numérica, individualizada y flexible propuesta por el Método Montessori protege la autoestima de los niños, lo cual podría tener un impacto positivo en la capacidad de autonomía de los niños con TDAH, considerando lo anteriormente mencionado acerca de la problemática del fracaso escolar en estos niños y la relación entre autonomía y autoestima (Narváz Rivero, 2007).

El quinto supuesto hace referencia a la importancia e influencia que posee el contexto y el entorno en el que se desarrollan y aprenden estos niños. Desde la Psicopedagogía se sugiere un ambiente áulico ordenado, libre de distractores y con una estructura de rutinas que ayuden a la organización interna y externa de los niños y al control de sus impulsos. En cuanto a esto, las entrevistas evidenciaron que el Método Montessori brinda gran importancia al orden del ambiente, las rutinas claras y las reglas explícitas, por lo cual se podría considerar beneficioso para los niños con TDAH y favorecedor de la autonomía en cuanto contribuye a la organización mental necesaria para la ejecución de tareas. Además, es posible interpretar que en un espacio como este los niños no necesitarían la presencia constante de un agente externo que sirva de apoyo para focalizar su atención en las tareas, ya que el ambiente está preparado para disminuir las posibilidades de distracciones.

Asimismo, según los discursos de las entrevistadas, estas aulas se caracterizan por poseer los materiales expuestos y accesibles para todos. Resulta pertinente plantearse la posibilidad de que esta exposición de los materiales resulte un factor distractor para el niño con TDAH, aunque esto podría compensarse con el orden de los mismos y las demás características del aula, como la abundancia de espacio y la estética de colores neutros y claros. Se considera que este es un aspecto a tener en cuenta para futuras investigaciones.

Por otra parte, las entrevistadas explicaron que el material Montessori es autocorrectivo, lo cual permite que el niño permanezca en una actividad sin necesidad de consultar al docente si la está realizando adecuadamente, favoreciendo su trabajo autónomo. Las psicopedagogas expresaron que las dificultades en la autoestima de los niños con TDAH con frecuencia se relacionan con los retos constantes y las dificultades para llevar a término

las actividades de modo adecuado. El material autocorrectivo protege en este sentido la autoestima y autonomía del niño ya que le permite ser consciente de su error y corregirlo sin que un tercero necesite indicárselo.

Moviendo el foco hacia el entorno familiar, las psicopedagogas hacen mención a la trascendencia en cuanto a la orientación y trabajo con los padres para otorgar herramientas que ayuden en la convivencia con el niño con TDAH. De igual manera, Montessori considera prioritario el contacto con la familia, buscando lograr una coherencia entre la educación en la escuela y en el hogar. Se busca que los padres sigan un mismo lineamiento de acuerdo a lo que realizan los niños y así fomentar la autonomía desde el hogar, por ejemplo con listas de actividades de tareas hogareñas o videos explicativos.

Por último, en las entrevistas se abordó la posibilidad de trasladar estrategias del Método Montessori a la escuela tradicional. Se considera que no es realista considerar la posibilidad de que el Método tradicional adopte la totalidad de las estrategias del Método Montessori, ya que se habla de estructuras educativas diferentes. Sin embargo, se abordaron ciertos aspectos que pueden ser factibles de trasladar, especialmente aquellos que favorecen el desarrollo de la autonomía.

Primeramente, es posible para ambos métodos alentar a los niños a tomar pequeñas decisiones diariamente y también brindarles diferentes tareas que en las escuelas tradicionales suelen ser realizadas por los adultos, con el objetivo de fomentar no solo su autonomía y autoestima sino también el sentido de la responsabilidad y la motivación. En este aspecto, el Método Montessori refleja otra mirada hacia el niño, la cual se caracteriza por focalizar en sus fortalezas e intereses con el objetivo de mantener una mirada integral de su desarrollo y de su aprendizaje, haciendo hincapié en brindarle lo que cada uno necesita. Esta perspectiva se asemeja al concepto de inclusión educativa considerada en este trabajo, por lo cual se podría interpretar que esta mirada educativa beneficiaría a los chicos con TDAH.

Para concluir, y luego de todo lo analizado, los resultados coinciden con lo que sostiene Ubeda Belmonte (2016) acerca de que “La metodología Montessori es idónea para trabajar con el alumnado con TDAH, ya que (...) su método está muy bien enfocado a las características de estos alumnos.” (pág 55). Cabe destacar igualmente que algunas cuestiones pueden someterse a debate en cuanto a asegurar con certeza que todos los componentes del Método Montessori sean idóneos para aplicar a alumnos con TDAH, como por ejemplo la distribución de los materiales en el aula.

Asimismo, es pertinente mencionar que no se considera que la sintomatología del trastorno TDAH implica un obstáculo en cuanto al desarrollo autónomo, sino que la

autonomía se irá elaborando a partir de un entorno facilitador como el que propone Montessori. Además, los resultados llevan a reflexionar acerca de la idea de considerar este Método como favorecedor de la autonomía y también como una opción educativa que puede beneficiar a los niños con TDAH en otras cuestiones de la sintomatología desarrollada. Por lo tanto, en las escuelas con métodos tradicionales, se considera importante comprender que “no se necesita una reestructuración completa de la programación docente, sino simplemente un cambio en la didáctica y la forma de ver al niño.” (Ageitos y Balayo, 2012, pág. 5), lo cual es necesario para crear un ámbito educativo inclusivo.

Por último, cabe aclarar que los resultados del presente TFE buscan orientar tanto a docentes, profesionales como así también a las familias en la utilización de herramientas e ideas provenientes del Método Montessori, con el fin de promover un mejor desarrollo de la autonomía de los niños, en especial aquellos que poseen TDAH. De este modo, se invita a la exploración de nuevas formas de pensar y dar respuestas diversas a las necesidades de estos niños, teniendo en cuenta al sujeto como ser activo y ofreciéndole elementos y actividades recreativas preparadas para promover el desarrollo desde la interacción con el entorno.

## Bibliografía

- Abadi, A., & Pallia, R. (2007). Trastorno por déficit de atención. *Rev. Hosp. Ital. B. Aires.* Vol, 27 (2), 60. Recuperado de <https://instituto.hospitalitaliano.org.ar>
- Abad-Mas, L; Caloca-Catalá, O; Mulas, F y Ruiz-Andrés, R (2017) “Comparación entre el diagnóstico del trastorno por déficit de atención/hiperactividad con el DSM-5 y la valoración neuropsicológica de las funciones ejecutivas”. *Rev Neurol* 2017; 64 (Supl 1): S95-100.
- Ageitos Sobradelos, Y. & Balayo Abeijón, I. (2012). Intervención en TDAH con el método Montessori. Recuperado de [http://www.asociacionmontessori.net/pdf/Montessori\\_y\\_TDAH.pdf](http://www.asociacionmontessori.net/pdf/Montessori_y_TDAH.pdf)
- American Psychiatric Association. (2013). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5)*. 5a Ed. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Ander-Egg, E. (2001). *Métodos y técnicas de investigación social (Vol. 1)*. Grupo Editorial Lumen.
- Arendt, H.(1961). *Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política*. (185-208). España. Ed: Ariel
- Baeza, S. (2012). Psicopedagogía: nuevos desafíos hoy...“hacia las mejores prácticas del mañana”. *Revista Contextos de Educación*, 12.
- Ballén Ardila, G. C., Galeano Martínez, L. L. & Medina García, M. P. (2013). Análisis del método Montessori, como promotor de las relaciones interpersonales y la responsabilidad ética y política en los niños. Recuperado de <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/2543/TE-16616.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Barkley, R.A. (1997). *ADHD and The Nature of Self-Control*. New York: Guildford press.
- Barkley, R.A. (2002). *Niños hiperactivos. Cómo comprender y atender sus necesidades especiales*. Barcelona: Paidós.
- Borzzone, A.M & Rosemberg, C.R. (2000). *Leer y escribir entre dos culturas. El caso de las comunidades kollas del noroeste argentino*. Cap 5. Buenos Aires, Argentina: Aique
- Britton, L. (2017). *Jugar y aprender con el método Montessori*. Paidós Educación.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, España: Paidós.

- Buendía Eisman, L., Colás Bravo, M., & Hernández Pina, F. (1998). Métodos de investigación en psicopedagogía. Cáp. 8: Métodos y técnicas cualitativas de investigación en psicopedagogía. Madrid, España: McGraw-Hill.
- Cerezo Cuesta, X. T. & Soriano Coronel, T. G. (2018). La influencia del método Montessori en el desarrollo de la autonomía en los niños de 18 a 24 meses del centro de estimulación temprana baby place en el período lectivo 2017-2018. Guayaquil: ULVR.
- Cossentino, J. (2010). Following all the children: Early intervention and Montessori. *Montessori Life*, 22(4), 38.
- Dattari, C., Bonnefont, J., Falcone, C., Giangrandi, B., Mingo, G., Naretto, D & Souper, C. (2017). El Método Montessori. Santiago de Chile, Chile: Universidad Gabriela Mistral.
- De la Peña, F., & Barragán-Pérez, E. (2007). Trabajo del I Consenso Latinoamericano del trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). *Psiquiatría*, 7.
- del Moral Vico, A. & López Tobaruela, M. I. (1999). María Montessori: fundamentos de su pedagogía científica. En *Educación enseñando: antología de estudios científicos en homenaje a la profesora Mercedes Lamarque Forn* (pp. 103-124). Universidad de Jaén.
- De Melo, M. D. J. V. (2014). Influências italianas na psicopedagogia brasileira: contribuições da obra pedagógica de Maria Montessori para a construção do brincar como fonte de aprendizagem significativa. In *Influencias italianas en la educación española e iberoamericana* (pp. 401-416). FahrenHouse Ediciones.
- Dubovoy, S. (2015). En Montessori, el niño aprende por sí mismo. Cuadernos de pedagogía. Recuperado de <https://misdami.org/wp-content/uploads/Entrevista-Silvia-C.-Dubovoy.pdf>
- Febres-Cordero Intriago, I. M. (2014). La importancia de promover la autonomía en niños de cero a cinco años. Quito: Universidad San Francisco de Quito.
- Fenollar Iváñez, F., Sánchez, J. G., & Ruiz, A. M. (2015). Tratamiento no farmacológico del trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) y su abordaje en el entorno escolar. *Rev. Española Pediatría*, 71(2), 90-97.
- Freeman, G. (2016). *Repairing the Environment for Independent Learning: Supporting Autonomy in the Montessori Classroom*. University of Wisconsin-River Falls. Recuperado de: [75](https://amshq.org/-/media/Files/AMSHQ/Research/Action-</a></p></div><div data-bbox=)

Research/Preparing-the-Environment-for-Independent-Learning-Supporting-Autonomy-in-the-Montessori-Classroom.ashx

Fundación ADANA. Mena Pujol, B., Nicolau Palou, R., Salat Foix, L., Tort Almeida, P., & Romero Roca, B. (2006). El alumno con TDAH. Guía práctica para educadores. Barcelona-Madrid, España: Mayo S.A.

Fundación CADAH (2012). Guía para docentes: el TDAH en el aula. Recuperado de <https://www.fundacioncadah.org/web/doc/index.html>.

Galindo Olaya, J. (2012). Sobre la noción de autonomía en Jean Piaget. *Educación y ciencia*, 15, 23-33.

García Quiroga, M., e Ibáñez Fanes, M. (2007). Apego e hiperactividad: Un estudio exploratorio del vínculo madre-hijo. *Terapia psicológica*, 25(2), 123-134.

García Peñas, J. y Domínguez Carral, J. (2012). ¿Existe un sobrediagnóstico del trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH)? *EvidPediatr*. Recuperado de: <https://evidenciasenpediatria.es/articulo/6096/existe-un-sobrediagnostico-del-trastorno-de-deficit-de-atencion-e-hiperactividad-tdah>

Gkeka, E. G., Gougoudi, A., Mertsioti, L., & Drigas, A. S. (2018). Intervention for ADHD Child using the Montessori Method and ICTs. *International Journal of Recent Contributions from Engineering, Science & IT (iJES)*, 6(2). Recuperado de <https://online-journals.org/index.php/i-jes/article/view/8729>

Gomes, R. (2012). Análisis e interpretación de datos de investigación cualitativa. En Minayo, M.C; Ferreira Deslandes, S. & Gomes, R. (Eds). *Investigación social: teoría, método y creatividad*. Cap. 4. 2º ed. Bs.As.: Lugar

González, R., Bakker, L. & Rubiales, J. (2014). Estilos parentales en niños y niñas con TDAH. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (1), pp. 141-158.

Gorris, T. (2013). Fomentando la autonomía académica con material montessori en niños de primero de básica. Quito: USFQ.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Cap 5 (Pp. 97-110)

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta Edición. México: Mc Graw Hill Education.

- Hernández Sampieri, R., & Torres, C. P. M. (2018). Metodología de la investigación (Vol. 4). México^ eD. F DF: McGraw-Hill Interamericana.
- Hwee Ling Koh, J. & Frick, T. (2010). Implementing autonomy support: Insights from a Montessori classroom. *International Journal of Education*. Obtenido el 14 de febrero de 2013 de: <http://www.macrothink.org/journal/index.php/ije/article/view/511/364>
- Janin, B. (2006). Los niños desatentos y/o hiperactivos: algunas reflexiones. Recuperado de [https://deorientacion.files.wordpress.com/2010/12/desatentos\\_hiperactivos.pdf](https://deorientacion.files.wordpress.com/2010/12/desatentos_hiperactivos.pdf).
- Kamii, C. & López, P. (1982). La autonomía como objetivo de la educación: implicaciones de la teoría de Piaget. *Infancia y aprendizaje*, vol. 5, no 18, p. 3-32.
- Kant, Immanuel. (1961) *Crítica de la Razón Práctica*. Traducción de Rovira Armengol. Buenos Aires: Losada.
- Koemans, R. (2011). Attachment and autonomy problems in adults with ADHD. Países Bajos: Tilburg University. Recuperado de: <http://arno.uvt.nl/show.cgi?fid=122758>
- Ley de Educación Nacional N° 26.206. (2006). Promulgación Diciembre 2006. Boletín Oficial N° 31.062. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=123542>
- Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de niños, niñas y adolescentes. N° 26.061 (2005). Promulgación Octubre 2005. Boletín Oficial N° 30767. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=110778>
- Ley Nacional de Salud Mental N° 26.657. (2010). Promulgación Diciembre 2010. Boletín Oficial N° 32.041. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/175000-179999/175977/norma.htm>
- Ley Provincial de Educación N° 13.688. (2007). Promulgación Julio 2007. Boletín Oficial N° 25.692. <https://normas.gba.gob.ar/ar-b/ley/2007/13688/3181>
- Mena Lucía, I. (2018). El desarrollo de la autonomía en la infancia. Programa de aplicación en el aula. Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2019). Educación inclusiva: Fundamentos y prácticas para la inclusión. 1a Ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. ISBN 978-987-47076-5-9
- Montessori, M. (1986). La mente absorbente del niño. México: Diana.

- Montessori, M. (2003). *Educación para un mundo nuevo*. Buenos Aires: Longseller.
- Morales Alarcón, G. M., & Foronda Clavijo, A. X. (2016). Problemas educativos que implica vivir con déficit de atención en niños/as del centro de rehabilitación integral (CEREIN), para diseñar un programa pedagógico desde el enfoque montessori, durante la Gestión 2014. Bolivia: Universidad Mayor de San Andrés.
- Morales B, M. D. (2012). *La autonomía y la libertad en niños de cuatro a cinco años a través de los ejercicios de la vía práctica, según la metodología Montessori*. Cuenca, Ecuador: Universidad del Azuay.
- Morales Ruiz, J. J. (2016). María Montessori y la educación cósmica. *Revista de Estudios Históricos de la Masonería Latinoamericana y Caribeña*, 7(2), 203-239.
- Moreira, M. A., Rodríguez Palmero M. L. & Caballero Sahelices M. (1997) *Actas del encuentro internacional sobre el aprendizaje significativo*. Burgos, España: Universidad de Burgos, Servicio de Publicaciones: Aldecoa.
- Moreno Fontiveros, M. A., Martínez Vera, M. J., Tejada González, A., González Igeño, V., & García Resa, O. (2015). Actualización en el tratamiento del trastorno del déficit de atención con/sin hiperactividad (TDAH) en Atención Primaria. *Revista Clínica de Medicina de Familia*, 8(3). <https://dx.doi.org/10.4321/S1699-695X2015000300006>
- Moriyama, T. S., Cho, A. J. M., Verin, R. E., Fuentes, J., & Polanczyk, G. W. (2017) *Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad* (Irrázaval M, Martín A, eds. Prieto-Tagle F, García Acuña M, trad.). En Rey JM (ed), *Manual de Salud Mental Infantil y Adolescente de la IACAPAP*. Ginebra: Asociación Internacional de Psiquiatría del Niño y el Adolescente y Profesiones Afines 2017.
- Muller, M. (1990). *Aprender para ser: principios de psicopedagogía clínica*. Argentina: Ed. Bonum.
- Müller, M. (2008). *Formación docente y psicopedagógica: Estrategias y propuestas para la intervención educativa*. Argentina: Ed. Bonum.
- Narbona, J. (2001). Alta prevalencia del TDAH: ¿niños trastornados, o sociedad maltrecha?. *Rev. Neurol* 2001; 32 (3): 229-231
- Narváez Rivero, M. (2005). Autonomía para aprender y autonomía para vivir. *Revista Digital De Investigación En Docencia Universitaria*, 1(1). <https://doi.org/10.19083/ridu.1.1>
- National Institute of Mental Health. (2016). *El trastorno de déficit de atención con hiperactividad: Información Básica*. Estados Unidos: National Institute of Mental Health.

- Nehring, C. (2014). Implementing Inclusion Theory into Practice. *NAMTA Journal*, 39(3), 39-63.
- Noreika, V., Falter, C., & Rubia, K. (2013). Timing deficits in attention-deficit/ hyperactivity disorder (ADHD): Evidence from neurocognitive and neuroimaging studies. *Neuropsychologia*, 51(2), 235-266. doi: 10.1016/j.neuropsychologia.2012.09.036
- Ñañez González, N. C., & Duque Fonseca, N. (2019). Sobrediagnóstico en el trastorno por déficit de atención/hiperactividad (TDAH). Colombia: Universidad Católica de Pereira.
- Orteso Iniesta, P. (2019). Respuesta educativa a la neurodiversidad del TDAH. *Revista de educación, innovación y formación: REIF*, 72-95.
- Pascual-Castroviejo, I. (2008). Trastornos por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). *Asociación Española de Pediatría y Sociedad Española de Neurología Pediátrica. Protocolos de Neurología*, 12, 140-150.
- Penas Padilla, M.Z. (2019). TDAH: historia, concepto, evaluación, diagnóstico, sobrediagnóstico y tratamientos. Recuperado de <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/14619/TDAH%20historia,%20concepto,%20evaluacion,%20diagnostico,%20sobrediagnostico%20y%20%20tratamientos.pdf?sequence=1>
- Portellano Pérez, J. A., Martínez Arias, R. & Zumárraga Astorqui, L. (2009). Evaluación Neuropsicológica de las Funciones Ejecutivas en Niños. Manual ENFEN. Ed: TEA
- Poussin, C. (2017). Montessori explicado a los padres. Barcelona, España: Ed. Plataforma.
- Puga Huarcaya, F. (2018). Método Montessori: vida práctica para el desarrollo de la autonomía en preescolares de una institución de ventanilla, 2018. Recuperado de <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/24132>
- Quiñones Ponce, N. D. (2016). En búsqueda de la libertad y la construcción del conocimiento. Un acercamiento al método Montessori. In D. A. Sifuentes Godoy, A. Jaik Dipp, & R. C. García (Eds.), *Caracterización de modelos escolares. Una mirada objetiva* (pp. 137-155). Instituto Universitario Anglo Español.
- Rada Valdivieso, A. L. (2017). El desarrollo de habilidades sociales en niños de 6 a 8 años, con trastorno por déficit de atención e hiperactividad, en la unidad educativa particular bilingüe liceo panamericano del cantón Samborondón. Guayaquil: ULVR.

- Ramirez Narro, L. S. (2017). Influencia del Programa Matedassori para mejorar la autonomía en niños de cinco años de la IE N° 209 Santa Ana, 2016. Trujillo, Perú: Universidad Nacional de Trujillo.
- Rodriguez Palmero, M. L. & Palmero, M. L. R. (2008). La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva. España, Barcelona: Ed. Octaedro.
- Reca, T. (1961). Problemas psicopatológicos en pediatría. Buenos Aires: EUDEBA.
- Rusca-Jordán, F., & Cortez-Vergara, C. (2020). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) en niños y adolescentes. Una revisión clínica. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 83(3), 148-156.
- Samaja, J. (1999). El análisis del proceso de investigación. En Samaja, J. (Ed). *Epistemología y Metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*. Cáp. 4. Ed. Bs. As.: Eudeba.
- Santurde del Arco, E. (2011). Fomentar la autonomía en los casos de TDAH: Estrategias en el ámbito escolar y familiar. XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Recuperado de <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/Neurociencia/14.pdf>
- Santurde del Arco, E., & Del Barrio del Campo, J. A. (2010). Los modelos de apego y los estilos educativos en niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad. Recuperado de <http://www.interpsiquis.com>.
- Scandar, R. (2003). Estudio multicéntrico de la prevalencia del trastorno por déficit de atención e hiperactividad en la República de Argentina. *Rev. Terremotos y soñadores*, 5, 30-32.
- Sonuga-Barke, E. (2002). Psychological heterogeneity in AD/HD—a dual pathway model of behaviour and cognition. *Behavioural Brain Research*, 130(1-2), 29-36. DOI: 10.1016/s0166-4328(01)00432-6
- Sonuga-Barke, E., Bitsakou, P., & Thompson, M. (2010). Beyond the dual pathway model: evidence for the dissociation of timing, inhibitory, and delay-related impairments in attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 49(4), 345-355.
- Soto Calderón, R. (2003). La inclusión educativa: Una tarea que le compete a toda una sociedad. *Actualidades investigativas en educación*, 3(1).
- Souza, M., Cruz, V. G. & Salgado, L. B. (2005). TDAH y su comorbilidad adictiva. *Revista Mexicana de Neurociencia*, 6(3), 227-244.

- Sullivan, L. E. (2009). *The SAGE glossary of the social and behavioral sciences*. Ed. SAGE.
- Úbeda Belmonte, A. I. (2016). Enseñanza al alumnado de primaria que presenta un trastorno del déficit de atención con hiperactividad a través de la metodología Montessori. Murcia: 3C Empresa. *Investigación y Pensamiento Crítico*, 5(1). ISSN: 2254 – 3376. <https://doi.org/10.17993/3cemp.2016.050125.47-56>
- Valle, M. (2012). La intervención psicopedagógica: problemas y perspectivas actuales. *Contextos de Educación*, 12(12). Disponible en: <https://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/articulos/vol12/valle.html>
- Vallejo Casarín, A., García, B., & Pérez, M. (1999). Aplicación de un procedimiento basado en la zona de desarrollo próximo en la evaluación de dos grupos de niños en tareas matemáticas. *Revista de educación “Nueva época”*, (9).
- Viola, F. I. (2014). Consideraciones en torno a la concepción kantiana de dignidad humana desde una perspectiva heterónoma/(Reflections concerning on a heteronomous conception of human dignity in Kant's philosophy). *Revista de Filosofía*, 39(1), 187.
- Vived Conte, E. (2011). *Habilidades sociales, autonomía personal y autorregulación* (Vol. 194). Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weaver, K. (2018). Transitioning to inclusion. *Montessori Public.org*, 2(2), 6–7.

## ANEXOS

### CONSENTIMIENTO INFORMADO

#### 1) Información para los participantes de la investigación:

**Título del proyecto de investigación:** “Contribución del Método Montessori al desarrollo de la autonomía de niños con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) en edad escolar: análisis de entrevistas a profesionales.”

El objetivo de la presente investigación es indagar y describir los aspectos del Método Montessori que promueven un óptimo desarrollo de la autonomía en los niños con TDAH en edad escolar.

En la entrevista se buscará por un lado indagar los conocimientos y las experiencias que pueda brindar el docente-guía entrevistado en relación al Método Montessori y su aplicación en edad escolar, vinculado principalmente con la autonomía y los síntomas nucleares del TDAH. Por otro lado, se pretende indagar los conocimientos y las experiencias que pueda compartir el profesional de la Psicopedagogía acerca del desarrollo de la autonomía en vinculación con las características de los niños con TDAH, a través de su trabajo a nivel nacional.

La entrevista consistirá en una serie de preguntas semiestructuradas que el entrevistado podrá contestar sin restricciones de tiempo ni longitud de respuesta. El tiempo de duración de la entrevista será regulado principalmente por las respuestas del entrevistado pero se estima una duración aproximada de cincuenta a sesenta minutos.

La entrevista será realizada por las personas a cargo de la investigación. Estarán presentes en la entrevista tres sujetos que realicen las preguntas y el profesional entrevistado.

Toda la información que se obtenga será confidencial de acuerdo a lo que establece la Ley N° 25.326 de Protección de datos personales (Ley de Habeas Data). Es decir, se preservará la identidad del entrevistado. Esto significa que los datos personales no serán divulgados públicamente y serán utilizados únicamente por el equipo de investigadores, en el contexto de esta investigación y con el fin de aportar datos para el objetivo ya mencionado.

La participación en la entrevista es voluntaria, a través de la manifestación de voluntad de participar del involucrado. La participación no originará costo alguno para los participantes ni implica un beneficio directo para los mismos. El estudio no tiene implicaciones de riesgos para la salud, intimidad y derechos individuales de los sujetos entrevistados.

En caso de presentarse dudas con respecto a este proyecto comunicarse a la dirección de correo electrónico: **tfe.grupo20@gmail.com**.

Lugar y fecha: \_\_\_\_\_

## 2) Manifestación del consentimiento para la realización de la entrevista

Declaro haber comprendido en qué consiste la entrevista, y habiendo tenido la oportunidad de formular toda clase de preguntas en relación a los procedimientos descritos del proyecto “Contribución del Método Montessori al desarrollo de la autonomía de niños con Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) en edad escolar: análisis de entrevistas a profesionales”, acepto mi participación.

Nombre \_\_\_\_\_

Firma \_\_\_\_\_

Aclaración \_\_\_\_\_

DNI (de quien firma) \_\_\_\_\_

Edad (de quien firma) \_\_\_\_\_

## **INFORMED CONSENT / CONSENT FORM**

### **1) Information for research participants:**

**Research project title:** “Contribution of the Montessori Method to the development of autonomy in school-age children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD): analysis of interviews with professionals.”

The objective of this research is to investigate and describe the aspects of the Montessori Method that promote an optimal development of autonomy in school-age children with ADHD.

The interview will seek, on the one hand, to investigate the knowledge and experiences that the interviewed teacher-guide can provide in relation to the Montessori Method and its application at school age, mainly linked to autonomy and the core symptoms of ADHD. It will also seek to compare the implementation of the Montessori Method in different countries of America.

On the other hand, it is intended to investigate the knowledge and experiences that the Psychopedagogy professionals can share about the development of autonomy in connection with the characteristics of children with ADHD, through their work at the national level.

The interview will consist of a series of semi-structured questions that the interviewee will be able to answer without time restrictions or response length. The duration of the interview will be regulated mainly by the responses of the interviewee, but an approximate duration of fifty minutes or sixty is estimated.

The interview will be conducted by the people in charge of the investigation. Three subjects who ask the questions and the interviewed professional will be present at the interview.

All information obtained will be confidential in accordance with the provisions of Law No. 25,326 on the Protection of Personal Data (Habeas Data Law). That is, the identity of the interviewee will be preserved. This means that personal data will not be disclosed publicly and will be used only by the research team, in the context of this research and in order to provide data for the aforementioned purpose.

Participation in the interview is voluntary, through the expression of willingness to participate by the person involved. Participation will not incur any cost for the participants nor does it imply a direct benefit for them. The study does not have implications of risks for the health, privacy and individual rights of the interviewed subjects.

In case of doubts regarding this project, contact the email address: **[tfe.grupo20@gmail.com](mailto:tfe.grupo20@gmail.com)**.

Place and date: \_\_\_\_\_

## 2) Manifestation of consent to carry out the interview

I declare having understood what the interview consists of, and having had the opportunity to ask all kinds of questions in relation to the procedures described in the project “Contribution of the Montessori Method to the development of autonomy in school-age children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD): analysis of interviews with professionals.”, I accept my participation.

Name \_\_\_\_\_

Signature \_\_\_\_\_

Clarification \_\_\_\_\_

DNI (of the person who signs) \_\_\_\_\_

Age (of the person who signs) \_\_\_\_\_ o

### **a) Entrevistas a profesionales del Método Montessori**

1. ¿Cómo es su recorrido y experiencia en instituciones del Método Montessori? ¿Cuál es su trabajo actual?
  
2. ¿Cómo es la organización de las aulas en las instituciones Montessori?
  - ¿Cuántos niños hay en un aula y cuál es el criterio de división y agrupación de grados?
  - ¿Cuáles son las características físicas y espaciales de un aula Montessori, en específico en el período de primaria?
  
3. ¿De qué manera y con qué objetivos se piensan los materiales a emplear en estas edades? ¿Qué tipo de actividades se realizan durante la jornada escolar y cuáles son las características de la modalidad de trabajo? Por ej. trabajo individual/grupal, selección de temas, manejo de tiempos, nivel de intervención del guía, trabajo manual/escrito/oral, espacios de descarga motriz, recreos, etc.
  
4. Considerando que las escuelas Montessori se insertan en el sistema educativo de un país, ¿cómo se definen los objetivos a cumplir durante el año lectivo y cómo se evalúa el alcance de los mismos? ¿Cómo se realiza la acreditación y el cumplimiento de la currícula escolar para el paso a otros niveles educativos u otras instituciones?
  
5. ¿Cree que se podrían trasladar actividades, estrategias o modalidades de trabajo propias de la metodología Montessori a escuelas con otras metodologías, como la tradicional? ¿Cuáles?
  
6. ¿Cómo describiría el rol y el accionar del guía montessori dentro y fuera del aula?
  - ¿Cómo se supervisa que todos los niños realicen actividades de cada área considerada en la planificación?
  
7. Con respecto al componente de la metodología "Actividades de la vida diaria", ¿Con qué objetivos específicos se trabaja este eje y de qué modo cree que favorece la autonomía y la independencia en los chicos?
  
8. Con respecto al trabajo en las aulas, ¿qué características cree que se pueden encontrar allí que promuevan la autonomía? (Disposición de los objetos en el aula, acceso a ellos, organización del aula, organización del trabajo con los grupos/individual, etc.)
  - ¿Qué estrategias o prácticas específicas poseen los guías para fomentar la independencia/autonomía de sus alumnos?
  - ¿Cómo se trabaja la crítica hacia el trabajo propio sin afectar la autoestima?
  
9. ¿En qué actividades los chicos se desenvuelven con más independencia y en cuáles requieren de más ayuda? ¿Cree que los niños reconocen sus responsabilidades? ¿Piensa que esto puede afectar en cuanto al aumento o disminución de la autonomía?

10. ¿Qué es para usted la autonomía? ¿Qué implica que un niño sea autónomo y qué se necesita para desarrollar la autonomía? ¿Diferenciaría la autonomía en la vida cotidiana de la autonomía en el aula?

11. ¿Asisten niños con alguna dificultad específica, discapacidad o diagnóstico a las escuelas Montessori? En caso de que sí, ¿cómo es el trabajo con estos niños?

- ¿Tuvieron niños con diagnóstico de TDAH? ¿Cómo fue el trabajo con ellos?

- En estos casos, ¿qué modificaciones se realizan a las condiciones del aula antes mencionadas, si es que se realiza alguna modificación?

11.1. (En caso de no haber tenido niños con el diagnóstico) ¿Qué estrategias se utilizan cuando surgen situaciones con niños con conductas difíciles, por ejemplo que sean inquietos o que no se puedan abocar a una misma actividad por mucho tiempo y tengan un menor nivel de atención?

- ¿Y cuando los niños tienen dificultades para relacionarse con sus pares, por ejemplo por ser impulsivos, torpes o les cuesta llevar una conversación?

- ¿Y cuando los niños tienen dificultades para seguir la organización del día o de las actividades?

- ¿Qué ocurre cuando tienden a elegir siempre la misma actividad o actividades de la misma área? Si hay dificultades para el trabajo independiente, ¿cómo trabajan esto?

12. ¿Qué modalidad presenta el contacto entre la institución y las familias? ¿Comparten con ellas estrategias y actividades para implementar en el hogar? ¿Qué considera el Método Montessori acerca de enviar actividades/tareas al hogar?

- ¿Cómo piensa que la dinámica familiar influye en la autonomía de los niños? ¿Las escuelas Montessori sugieren estrategias en relación a esto?

## **b) Entrevista a Psicopedagogas**

1. ¿Cuál es su profesión? ¿Trabajó alguna vez con niños con TDAH?
2. Desde tu experiencia, ¿Cuál consideras que es la sintomatología? ¿A qué edad o en qué año escolar cree que se observa en mayor medida la sintomatología? En relación al diagnóstico del TDAH, ¿cuál es la edad más frecuente en los niños que recibe como pacientes y que vienen con este diagnóstico?
3. ¿Cuáles crees que son las consecuencias del trastorno en la vida cotidiana? ¿Y en la vida adulta?
4. En su experiencia en el trabajo con niños con tDAH, ¿cómo trabajas con estos pacientes? ¿Cuáles son los objetivos y estrategias más usuales?
5. En su experiencia y las diferentes intervenciones realizadas, ¿cuáles estrategias ha implementado para compensar y trabajar las distintas dificultades que enfrentan los niños con TDAH y cuáles considera que resultaron las más efectivas?
6. ¿Cómo se trabaja la crítica hacia el trabajo propio sin afectar la autoestima?
7. En relación al ámbito escolar y desde su experiencia, ¿tuvo o suele tener contacto con los docentes y el personal escolar?
  - ¿Cómo diría que se desenvuelven con frecuencia estos niños en tanto preferencias, fortalezas y dificultades, en relación a los diferentes momentos de la jornada? Por ejemplo, en relación a la asignatura, trabajo escrito u oral, tareas individuales/grupales, actividad física, relación con los pares, relación con la docente, etc.
  - ¿Cuál observa que es la actitud más usual adoptada por los docentes para manejar las dificultades que surgen?
8. ¿Cuáles considera que son las condiciones del contexto escolar que benefician y cuáles las que dificultan el desenvolvimiento de estos niños? Por ejemplo, acciones y grado de involucramiento de la docente, dinámica del aula, distribución de espacios, tipos de actividades, etc.
9. En el ámbito familiar y extraescolar, ¿cómo observa que se desenvuelven los niños con TDAH en relación a las diferentes actividades de la vida diaria? (*por ejemplo, al momento de hacer la tarea escolar, la hacen solos, con ayuda, etc.*) ¿Cuáles son las dificultades y preferencias más comunes que observa en estos niños fuera de la escuela?
10. ¿Cuál es la actitud observada más frecuente de las familias en relación a las dificultades en el día a día de su hijo con TDAH? ¿Se facilitan estrategias o recursos respecto a esto? ¿Cuáles?
11. ¿De qué modo cree que estas actitudes influyen en el desarrollo de la autonomía y la independencia de estos niños?

- ¿Cuáles considera que son las condiciones del contexto familiar que benefician y cuáles las que dificultan el desenvolvimiento de estos niños? Por ejemplo, mayor o menor asistencia de los padres en tareas cotidianas, rutinas familiares, características del espacio, etc.

12. Como profesional, ¿qué recomendarías a las familias hacer para promover la autonomía/independencia de sus hijos? ¿Y en familias con chicos con TDAH?

13. Retomando un poco el término autonomía, ¿qué es para vos la autonomía? ¿Diferenciarías la autonomía en la vida cotidiana/ en el aula?

14. ¿Qué implica que un niño sea autónomo y qué se necesita para desarrollar la autonomía?

15. Desde la experiencia, ¿dirías que en este diagnóstico la falta de autonomía es una característica principal, o simplemente una consecuencia de otras cuestiones más propias del TDAH?

16. ¿Cuáles puntos o estrategias resaltaría como los más importantes para fomentar que el niño con TDAH pueda desenvolverse con independencia en el ámbito escolar? ¿Y en el familiar?

17. ¿Crees que los niños reconocen sus responsabilidades? ¿Pensás que esto puede afectar en cuanto al aumento o disminución de la autonomía?

18. ¿Has tenido la experiencia de que algún paciente vaya a una Escuela Montessori? En caso de que sí, ¿cómo fue esa experiencia?



**Candelaria Vidal**

24/09/1997 - Argentina  
Húsares 927, Bajo de San Isidro  
11-6907-4589  
[Cande470@gmail.com](mailto:Cande470@gmail.com)  
Número de CUIL: 27406766670

**EDUCACIÓN**

- Licenciatura en Psicopedagogía UNSAM (2016-2020).
- Psicopedagogía UNSAM (2016\_2019)  
Promedio general: 8,16.
- Colegio Cardenal Copello (2004 - 2015, Bs. As., Argentina): Bachillerato con orientación en Humanidades  
Promedio general: 8,76

**FORMACIÓN COMPLEMENTARIA**

- Inglés avanzado: estudios realizados en el instituto May Flower.  
Preliminary English Test (PET) calificación: B y First Certificate Exam: B. Manejo oral y escrito
- Curso de Mindfulness Espacio la Trama (2019)

**EXPERIENCIA**

- **Acompañamiento externo en inclusión escolar con un niño de sala de 4 en el colegio Florence Nightingale. A través del centro de inclusión Hacer Lazos. (2021 - actualidad).**
- **Acompañamiento externo de alumnos con DEA. Colegio Carmen Arriola de Marín (2019 - actualidad).**

Adaptaciones curriculares de acceso y de contexto. Elaboración de material didáctico que responde a las necesidades del alumno integrado.

- **Preparación intensiva en diciembre y febrero. ( Julio 2017 – actualidad).** Apoyo a niños de distintas edades con todas las materias.
- **Tutorías Psicopedagógicas. ( Julio 2017 – actualidad)**

Apoyo a niños de diferentes edades y búsqueda de estrategias pedagógicas para alcanzar metas personales. Las tareas consisten en guiar, organizar y dar apoyo escolar a los chicos para que puedan tener un mejor rendimiento escolar.

- **Acompañamiento a niño de dos años con diagnóstico de Trastorno del Espectro autista. (2018-2019)**

Terapia relacional lúdica y con estructura basada en desarrollo cognitivo, atención, imitación, percepción y planeamiento. Utilización de estrategias de lenguaje con claves visuales, orales con modelado y gestos. (Asistencia en domicilio). Supervisora TCC a cargo: Lucila Vidal.

- **Acompañamiento terapéutico de joven con Síndrome de Down. (Octubre 2015 – diciembre 2015)**  
Actividades de acompañamiento en las tareas diarias y actividades físicas.
- **Babysitting (Mayo 2015 – 2018)**

Cuidado y manejo de chicos de todas las edades, todos los días y a pedido.

#### **ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES**

- Coordinadora de grupos de jóvenes de confirmación en la Catedral de San Isidro (actual) y participante de grupos de misión de la Catedral de San Isidro.
- Grupo San Cayetano de la Catedral de San Isidro que realiza tareas solidarias en sectores humildes, participante activa.

#### **APTITUDES TÉCNICAS**

- Herramientas Office
- Computación (Paquete de office, Movie Maker, Photoshop, Prezi, Etc.)
- Redes sociales

## EXPERIENCIA LABORAL

### Acompañante externa

#### Centro de integración Hacer Lazos / Colegio Cardenal Copello (2020-presente)

- Acompañante de un niño de 11 años con hipoacusia y trastorno del lenguaje, doble turno.
- Apoyo en las clases, trabajo en red con coordinadora del centro, familia, neurolingüista, escuela especial, equipo de orientación escolar, docentes y directivos.
- Apoyo extraescolar en el domicilio del niño.

### Maestra de inglés

#### Instituto de Inglés Mainspring (2017-2019)

- Enseñanza a distintos niveles de entre 4 y 13 años de edad. Entre 3 y 20 niños por clase.
- Trabajo y planificación conjunta con la psicopedagoga del instituto y confección de informes destinados a familias.

## EDUCACIÓN

### Universidad Nacional de San Martín

2016- 2021

- Título de Psicopedagoga (título en trámite)  
Promedio general: 8,77
- Licenciatura en Psicopedagogía con Orientación en Intervención Temprana (en curso).
- Tesina universitaria en curso: Aportes del método Montessori para el desarrollo de la autonomía en niños con TDAH.

### Organización Tu Vida en Tus Manos

- Curso Superior de Educación de la Afectividad y la Sexualidad (en curso)

### Colegio Cardenal Copello (Victoria)

2008-2015

- Bachillerato con Orientación en Ciencias Sociales
- Promedio general: 9,01

## VOLUNTARIADO

- Grupo San Cayetano, San Isidro (2014-2017): ayuda estructural a edificaciones de comunidades en necesidad.
- Grupo misionero Parroquia Santa María de Luján pueblos de Navarro (2013) y Roberts (2018)



# JIMENA GAVIOLA

Fecha y lugar de nacimiento:

17/11/1997 (23 años)

San Juan, Puerto Rico

DNI: 93922159

Teléfono: 1133157484

Correo electrónico:

jimegaviola97@gmail.com

Domicilio: Pres. Roca 546, San Isidro, Buenos Aires.

CP:1643

## APTITUDES TÉCNICAS

- Herramientas Microsoft Office
- Redes sociales
- Manejo Herramientas Google Drive
- Manejo plataformas de videoconferencias Zoom y Google Meet

## IDIOMAS

- Inglés nivel avanzado
- Certificados:
  - FCE (First Certificate in English)
  - CAE (Certificate in Advanced English)



# Rocío Umpierrez

## Psicopedagoga - 23 años

DNI: 40975879

Fecha y lugar de nacimiento: 18/03/1998

Buenos Aires, Argentina

---

### Formación Académica

**2020-actualidad** Licenciatura en Psicopedagogía.  
UNSAM.

**2016-2019** Psicopedagogía. UNSAM.

### Estudios primarios y secundarios

Bachiller en Humanidades.  
Colegio Parroquial María Reina.

---

### Otros estudios

**2019** Curso "Conciencia fonológica:  
método de alfabetización"  
Campus JEL Aprendizaje 12 hs de  
formación.

---

### Contacto

**Dirección:** Paraná 6038

**Teléfono:** 1121865658

**Mail:** rochiumpierrez@gmail.com



**LinkedIn:**

### Idiomas

**Ingles.**

**Nivel:** Avanzado

---

### Otras capacidades

Manejo básico de Paquete Office  
Manejo de Outlook

### Experiencia laboral

**2021-actualmente** Acompañante externo. Instituto  
**Turno mañana** Vélez Sarfield. Munro. "AUPA"

**2020-actualmente** Acompañante externo. EP N°18.  
**Turno tarde** Carapachay. "Morada de Juan  
Bautista"

**Julio 2017-Julio 2019** Zona Vital. Farmacia y perfumería.

**Diciembre 2016** JOKU. Zapatería. Martinez.

**2015-2016** Mc. Donald's. Arcos Dorados S.A.