



Universidad de Granada

Programa Oficial de Doctorado en Ciencias de la Educación (D 14.56.1)

Beatriz Estévez Estévez
Granada, 2015

TESIS DOCTORAL

**LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO CON TDA/TDAH.
ROMPIENDO CON LAS BARRERAS CURRICULARES Y ORGANIZATIVAS
EN LOS CENTROS ESCOLARES DE EDUCACIÓN PRIMARIA.**



Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales

Autora: Beatriz Estévez Estévez

ISBN: 978-84-9125-418-8

URI: <http://hdl.handle.net/10481/41749>



Universidad de Granada

Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Educación y Organización Escolar

LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO CON TDA/TDAH. ROMPIENDO LAS BARRERAS CURRICULARES Y ORGANIZATIVAS EN LOS CENTROS ESCOLARES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

TESIS DOCTORAL

REALIZADA POR

BEATRIZ ESTÉVEZ ESTÉVEZ

DIRIGIDA POR

CATEDRÁTICA D^a M^a JOSÉ LEÓN GUERRERO

Programa Oficial de Doctorado en Ciencias de la Educación (D 14.56.1)

GRANADA, 2015

La doctoranda Beatriz Estévez Estevez y la directora de la tesis Catedrática María José León Guerrero, garantizamos, al firmar esta tesis doctoral, que el trabajo ha sido realizado por la doctoranda bajo la dirección de la directora de la tesis y hasta donde nuestro conocimiento alcanza, en la realización del trabajo, se han respetado los derechos de otros autores a ser citados, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

Granada a 28 de octubre de 2015

Directora de la Tesis

Doctoranda

Fdo.:María José León Guerrero

Fdo.: Beatriz Estévez Estévez

“Mi padre quiso un mundo perfecto para mí, un mundo amante del saber, donde el intelecto fuera venerado, y la palabra la máxima expresión del poder y la riqueza que alientan el alma humana...”

(Hypatia de Alejandría)

A la memoria de mi padre

AGRADECIMIENTOS

Quisiera poder expresar mi agradecimiento por tanto beneficio recibido de todas las personas que han compartido conmigo este largo recorrido que ya toca su fin.

En primer lugar, quiero tener presente a la persona que sin estar ya hace veinticinco años, me dejó el mejor legado, el amor y el gusto por el saber. Gracias papá.

En segundo lugar, expresar mi agradecimiento al apoyo incondicional, que sin pedir nada a cambio, me ha prestado mi marido, Ramiro. Gracias por haber estado siempre a mi lado y al de nuestros hijos. Gracias por no dejarme caer nunca. Sin ti, este proyecto no hubiese sido posible.

Gracias a mi directora de tesis, la catedrática D^a M^a José León Guerrero. Gracias porque cuando la busqué la encontré, y quiso compartir su conocimiento conmigo, y acompañarme en este proyecto, que me ha mostrado una forma de hacer en la educación solidaria y justa, porque todos somos iguales también ante la educación. Gracias por tu tiempo.

Continúo, con mi madre, que desde su sencillez y humildad, ha respetado y confiado siempre en mis decisiones. Y con mis suegros, expresarles mi gratitud por darme el apoyo que en todo momento he necesitado.

Agradecer a mis hermanos y cuñados, su apoyo y confianza. A mi hermano Jacinto, gracias por ser ejemplo, por estar siempre, por su sabiduría... por ser él y estar conmigo. A mi hermano Antonio, gracias por su tiempo y acompañamiento, y a mi hermana M^a Carmen, por ser la mejor animadora.

A todas las personas que han colaborado conmigo y han hecho posible que este proyecto exista, en especial a Jorge, gracias y a todo el profesorado que ha tenido la deferencia de participar en el mismo.

Y como no a mis hijos, Lucas, Hugo y Noah. Porque Lucas es el origen de este proyecto, y sus hermanos lo continuaron. Gracias por vuestros besos y abrazos diarios, por vuestra sonrisa, por vuestro “te quiero hasta el infinito y más allá”.

RESUMEN

El escolar con déficit de atención con hiperactividad (TDAH) posee un patrón persistente de conductas de desatención, hiperactividad e impulsividad que interfiere de forma significativa en su rendimiento escolar. Actualmente, la intervención que se lleva a cabo con este alumnado en el contexto escolar se centra en la reducción de las conductas disruptivas, con un enfoque cognitivo-conductual combinado con fármacos, que por sí sola no alcanza resultados efectivos ni perdurables en el contexto escolar. Por ello, se hace necesaria una práctica educativa basada en una pedagogía inclusiva basada en una transformación de las aulas en entornos educativos accesibles para todos, y en concreto para el alumnado que presenta TDAH.

Así, el objeto de nuestra investigación es conocer y describir las condiciones organizativas y curriculares que son aplicadas por el profesorado en las aulas ordinarias de Educación Primaria, con el fin de comprobar si éstas permiten una respuesta eficaz e inclusiva al alumnado con TDA/TDAH.

Para ello, en primer lugar, se ha realizado un desarrollo teórico fundamentado en la filosofía de la Educación Inclusiva, instrumentalizada en los principios del “Diseño para Todos” que postula nuestro trabajo en los planteamientos didácticos que reconocen la diversidad de los estudiantes y promueve contextos y estrategias de aprendizaje que proporcionan oportunidades para aprender a todos los estudiantes que aprenden juntos en un mismo aula, incluidos aquellos que presentan TDA/TDAH, en beneficio de todos en pos de la equidad social.

En segundo lugar, se ha presentado el Trastorno por Déficit de Atención con o sin hiperactividad desde los modelos teóricos más recientes que lo definen (“Modelo Autorregulación de Barkley”). Y, a continuación, se han planteado las estrategias curriculares y organizativas que permiten dar una respuesta inclusiva a todo el alumnado, y en concreto al que presenta TDA/TDAH.

El diseño metodológico de la investigación es no experimental y de carácter transversal basado en una encuesta, la cual, es de elaboración propia y está compuesta por 91 ítems (de los cuales 11 corresponden a variables de identificación). El instrumento ha sido validado por expertos y es fiable en las tres dimensiones que lo componen ya que el índice en la primera (Práctica docente inclusiva con alumnado con TDAH) ha obtenido un índice de Cronbach de 0,940 (identificado como excelente), de 0.724 en la segunda (Condiciones en las que se desarrolla la práctica docente) y de 0.707 en la tercera (Creencias).

El cuestionario elaborado, no incluye la palabra TDAH en ninguno de sus ítems, con el fin de evitar los sesgos que ello pudiese provocar en las respuestas del profesorado. Por su parte, la información recogida ha sido sometida a distintos análisis: análisis univariados (descriptivos), para caracterizar la muestra; análisis multivariante (análisis factorial exploratorio), con el que se han reducido los factores del cuestionario a tres (; y análisis inferencial, con el que se ha comprobado la influencia de las características sociodemográficas sobre el constructo teórico obtenido.

Los resultados obtenidos nos indican que el profesorado que ha participado en nuestro estudio dispone de unas creencias acorde con una cultura inclusiva, que integra la diversidad en su diseño y ejecución curricular. También nos han permitido identificar las condiciones que favorecen una práctica docente inclusiva y ajustada a las necesidades educativas del alumnado con TDAH: centros que ponen en valor las diferencias, formación específica para atender a la diversidad, práctica de la investigación-acción como método para generar la práctica, participación de las familias en el desarrollo escolar del estudiante y dotación de espacios y materiales diversos.

Por todo ello, y en líneas generales, podemos concluir que el profesorado con el que hemos contado en nuestro estudio, muestra una organización de aula y una disposición de los elementos del curriculum que se ajustan a las necesidades educativas que presenta el alumnado con TDAH, problemas de atención y/o conducta.

La realización de este trabajo aporta una literatura que propone una intervención basada en una pedagogía y una práctica didáctica inclusiva con todos los escolares, en

general, y en particular, con aquellos que presentan TDA/TDAH, y un conocimiento que permite reducir las barreras metodológicas que frenan su participación escolar y social, y crear entornos escolares adaptados y flexibles, así como reducir la estigmatización de estos escolares, y prevenir el fracaso escolar a favor de una plena participación social y escolar, contribuyendo a la implantación de proyectos educativos inclusivos que acojan las necesidades de los escolares con TDA/TDAH.

ABSTRACT

The Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) schoolchild has a persistent pattern of inattentiveness behavior, hyperactivity and impulsivity which interferes significantly in their school performance. At present, the activities which are carried out with the students in the school focus on reducing disruptive behaviors with a cognitive-behavioral approach combined with drugs, whose results are not enough effective and lasting in the school context . Therefore, it is essential to have an educational practice based on an inclusive pedagogy based on a transformation of the classroom learning environments accessible to all, in particular for pupils with ADHD.

Thus, the object of our research is to understand and describe the organizational and curricular conditions which are applied by teachers in regular Primary Education classrooms, in order to determine whether they enable efficient and inclusive response to ADD / ADHD students.

To do this, firstly, it has been carried out a theoretical development founded on the philosophy of Inclusive Education, orchestrated by the principles of "Design for All" which posits our work in teaching approaches that recognize the diversity of students and promotes contexts and learning strategies that provide learning opportunities for all learners together in one classroom, including those with ADD / ADHD, for the benefit of all in the pursuit of social equity.

Secondly, the Attention Deficit Disorder with or without hyperactivity has been presented from the latest theoretical models which define it ("Self-Regulation Model Barkley"). And then, the curricular and organizational strategies to provide an inclusive response to all students, and in particular to those having ADD / ADHD, have been raised.

The methodological research design is not experimental but transversal based on a survey, which is a personal compilation and it is composed of 91 items (11 of them correspond to identification variables). The instrument has been validated by experts and it is reliable in the three dimensions that comprise it since the index of the first (Inclusive

teaching practice with ADHD students) has obtained a Cronbach index of 0.940 (identified as excellent), the second (Conditions under which develops teaching practice) has obtained 0.724 and the third (Beliefs) has obtained 0.707.

The questionnaire developed does not include the word ADHD in any of his items, in order to avoid bias that could result in teachers responses. For its part, the information collected has been subjected to different analysis: univariate analysis (descriptive), to characterize the sample; Multivariate analysis (exploratory factor analysis), with which the factors questionnaire have been reduced to three; and inferential analysis, which has proven the influence of sociodemographic characteristics on the theoretical construct obtained.

The results indicate that teachers who participated in our study has some beliefs consistent with an inclusive culture, which integrates diversity in design and implementation curriculum. It has also allowed us to identify the conditions that favor an inclusive teaching practice, tailored to the educational needs of ADHD students: centers that value differences, with specific training for dealing with diversity, practice of action-research as a method to generate practice, family involvement in school development and provision of student spaces and different materials.

Therefore, in general, we can conclude that teachers with whom we have had in our study, shows an organization of classroom and an arrangement of the curriculum elements to meet the educational needs presented by ADHD students, students with attention and / or behaviour problems.

The completion of this study provides a literature which proposes an intervention based on an inclusive pedagogy and a teaching practice with all schools in general, and in particular with those with ADD / ADHD students, and a knowledge that let us reduce methodological barriers hampering their school and social participation, and create adapted and flexible school environments as well as reduce estigmatización of these schoolchildren, prevenging school in order to achieve a full social and school participation, contributing to the implementation of inclusive educational projects hosting the needs of ADD / ADHD students.

ÍNDICE

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

1. Justificación de la investigación.....	1
2. Propósito de la investigación.....	8
3. Objetivos de la investigación	12
3.1 Valor teórico de la investigación	13

MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO II. LA IRRUPCIÓN DE LA DIVERSIDAD EN LAS AULAS. UNA HISTORIA DE EXCLUSIÓN QUE EVOLUCIONA HACIA LA EXCLUSIÓN ESCOLAR Y SOCIAL.

1. Introducción.....	15
2. Evolución del concepto de diversidad en el sistema educativo nacional	16
3. El contexto educativo andaluz; diversidad e inclusión.....	31
4. La Educación Inclusiva	37
4.1. De la integración escolar a la inclusión educativa	38
4.2. Conceptualización y caracterización de la Educación Inclusiva.....	40
4.3. La respuesta escolar inclusiva a las NEE	48
4.4. Como hacer que las escuelas sean inclusivas. Atendiendo a las NEE	55
4.4.1. Modelo curricular.....	66
4.4.2. La organización escolar	73
4.4.3. Un profesorado formado y comprometido con la inclusión	81
4.4.4. La investigación-acción colaborativa; metodología al servicio de la Inclusión escolar.	94
4.4.4.1. Los centros educativos como Organizaciones que aprenden.....	98

4.4.4.2. Las Comunidades Aprendizaje, una puesta por la igualdad	105
4.5. Instrumentos para autoevaluación de los centros que aspiran a la práctica de la inclusión educativa	111
4.5.1. Guía metodológica de la educación inclusiva; INDEX for INCLUSION	111
4.5.2. Reflexión ética sobre la inclusión en la escuela; Guía REINE	119
4.5.3. INCLUSIVE, entornos LEARNIG-FRIENDLY	125
4.5.4. “INCLUSIVA”. Modelo para evaluar la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes	128

CAPITULO III. ¿QUÉ ES EL TDAH COMPRENDIENDO EL TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD?

1. Introducción	134
2. Desarrollo histórico del trastorno de atención con hiperactividad	136
3. Criterios diagnósticos del TDAH	141
3.1. Controversias del uso de los criterios diagnósticos actuales	149
4. Prevalencia del TDAH	155
4.1. Incidencia del TDAH en diferentes culturas, edades y sexos	157
4.2. Presencia del TDAH según la edad	162
5. Factores relacionados con el TDAH	165
5.1. Factores biológicos	166
5.2. Factores ambientales	173
6. Trastornos asociados al TDAH	180
7. Modelo de autorregulación de Barkley: Una nueva interpretación del TDAH	185
7.1. Modelos explicativos en los que se basa el modelo de “autorregulación”	186
7.2. Componentes psicológicos del “Modelo de Autorregulación”	190

7.3. Implicaciones del modelo de Barkley.....	205
8. Enfoques de intervención	206
8.1. Intervención Psicoeducativa.....	2019

CAPITULO IV. INCLUSIÓN EDUCATIVA EFICAZ DEL ALUMNADO CON TDAH. NECESIDADES EDUCATIVAS Y RESPUESTA ESCOLAR

1. Introducción.....	228
2. Características del alumnado con TDAH en el contexto escolar	230
2.1. El TDAH en la Etapa de Educación Infantil	247
2.2. El TDAH en la Educación Primaria.....	254
3. Las Dificultades de Aprendizaje asociadas al TDAH	265
3.1. Dificultades de aprendizaje relacionadas con el lenguaje	269
3.2. Dificultades de aprendizaje relacionadas con las habilidades matemáticas.....	277
4. Características positivas en el TDAH.....	279
5. Respuesta escolar inclusiva en el aula para el alumnado con TDAH	283
5.1. Barreras institucionales para el aprendizaje, desarrollo y participación del alumnado con TDAH	284
5.2. Organización del centro escolar para la inclusión del alumnado con TDAH. Responsabilidades del equipo directivo.....	286
5.3. El aula inclusiva, espacio para la enseñanza y el aprendizaje diferenciados	292
5.3.1. Planificación de la enseñanza diferenciada	295
5.3.2. Desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje: metodología diferenciada.....	303
5.3.3. Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje	309
5.4. El docente: gestor del aula inclusiva	319
5.5. Organización del aula	322
5.5.1. Ambientes de aprendizaje motivantes y seguros	325

5.5.2. Gestión del aprendizaje en grupos. Colaboración, apoyo y beneficio para todo	329
5.5.2.1. Aprendizaje cooperativo	337
5.5.3. Manejo del comportamiento en el aula inclusiva	343
5.5.3.1. La disciplina positiva en la gestión del mal comportamiento en el aula.....	349
6. Estrategias organizativas y curriculares para potenciar el desarrollo del aprendizaje del alumnado con TDAH.....	355
6.1. Estrategias organizativas y metodológicas para potenciar la atención.....	357
6.2. Estrategias organizativas y metodológicas para potenciar la autorregulación cognitiva y motivacional	365
6.3. Estrategias organizativas y metodológicas para potenciar la autorregulación de la conducta.....	375
6.4. Las Adaptaciones Curriculares Individualizadas	386
7. Relaciones escuela y familias de estudiantes con TDAH.....	390

MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPITULO V. METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓN

1. Introducción	397
2. Población de estudio.....	399
3. Muestra y muestreo.	401
3.1. Proceso muestral.....	401
3.2. Caracterización de la muestra.....	402
4. El cuestionario como instrumento de recogida de información.	419
4.1. Proceso de construcción y administración del instrumento de recogida de información.	421
4.2. Análisis bibliográfico y de instrumentos utilizados en otras investigaciones similares.....	422

4.2.1. Elaboración del cuestionario.....	424
4.2.2. Validación del cuestionario mediante juicio de expertos.....	427
5. Análisis de datos. Procedimientos.....	439

CAPÍTULO VI. RESULTADOS DE LA INVESTIGACION

1. Introducción.....	442
2. Análisis descriptivo del cuestionario.....	442
3. Resultados del análisis multivariado. Análisis factorial exploratorio.....	464
4. Resultados del análisis inferencial con los factores resultantes del análisis factorial exploratorio.....	479

CAPITULO VII. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES E IMPLICACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

1. Introducción.....	488
2. Discusión y conclusiones acerca de las condiciones organizativas y curriculares del profesorado de Educación Primaria.....	489
3. Conclusiones respecto a las características socio-demográficas y su influencia en las condiciones organizativas y curriculares.....	503
4. Implicaciones y limitaciones de la investigación.....	506
5. Líneas futuras de investigación.....	509

INDICE DE ANEXOS (en CD adjunto)

Anexo I. Centros participantes

Anexo II. Instrucciones para el profesorado

Anexo III. Carta presentación directores

Anexo IV. Encuesta en papel (también en papel)..... 553

Anexo V. Validación de expertos (1)

Anexo VI. Analisis cuestionario expertos (1)

Anexo VII. Cuestionario

Anexo VIII. Validacion de expertos (2)

Anexo IX. Analisis cuestionario expertos (2)

Anexo X. Varianza total explicada

Anexo XI. Factorial antiimagen

Anexo XII. Analisis inferencial de las variables sociodemograficas

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS511

INDICE DE FIGURAS GRÁFICOS Y TABLAS554

CAPITULO I.
INTRODUCCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN



CONTENIDOS

1. Introducción.
2. Propósito de la investigación.
3. Objetivos de la investigación.
 - 3.1. Valor teórico de la investigación.

1. INTRODUCCIÓN

La creciente diversidad que refleja la sociedad actual, se manifiesta y expresa también en las aulas, lo cual hace que el sistema educativo requiera de una reflexión y análisis que lo conduzca a responder con calidad e igualdad a las necesidades derivadas de dicha diversidad. Cuando nos referimos a ésta, incluimos las necesidades educativas de todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa (alumnado, familia, profesorado, equipo directivo), incluyendo las presentadas por los niños y niñas con un trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad, o simplemente asociadas a dificultades atencionales y/o comportamentales, colectivo específico que ocupa nuestro trabajo.

A lo largo del tiempo se han desarrollado actuaciones desde las que atender a la diversidad escolar, por ejemplo, con la *integración escolar* (Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), Ley 1/1990, de 03 de octubre) se ha pretendido dar respuesta a las necesidades educativas especiales, o con la educación compensatoria (Indicaciones recogidas por la Consejería de Educación y Gobierno Andaluz, 2010-2011), atender a aquellas derivadas de situaciones de desventaja social. Pero las diferencias como ya hemos señalado, tienen un origen múltiple y todas están presentes en las aulas conformando un todo que con sus peculiaridades no pueden ser atendidas de forma compartimentada y separada. Solo a partir de una reflexión metódica y profunda de las mismas podremos comprender y experimentar la diversidad en toda su compleja dimensión (Stainback y Stainback, 1999). Así, desde esta reflexión, el movimiento de Educación Inclusiva, presenta un nuevo modo de identificar y resolver los retos que nacen en los centros escolares cuando afrontan la diversidad presente en las aulas, a la vez que una nueva reorganización y desarrollo de los recursos dispuestos para el apoyo de todos los miembros de la comunidad educativa (Booth y otros, 2000).

En concreto, la Educación Inclusiva supone un modelo de enseñanza que rechaza cualquier tipo de exclusión educativa y acoge los planteamientos que favorezcan la participación educativa completa del alumnado en condiciones de igualdad para aprender, con independencia de cuales sean sus condiciones personales y contextuales, movimiento

por el que abogamos en nuestro trabajo, y a partir del cual se desarrolla el mismo. Por tanto apostamos por una escuela que respeta y tiene en cuenta las características de cada uno de los escolares, con distintas capacidades, diferentes ritmos de aprendizaje, aptitudes, intereses y comportamientos, reunidas en un aula ordinaria, y organiza una respuesta escolar adecuada que potencia su participación escolar y social.

En las aulas ordinarias nos encontramos con escolares que presentan un Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH, en adelante), escolares que forman parte de la diversidad de la que venimos hablando. Este alumnado necesita de un contacto más estrecho con su profesorado, una respuesta escolar inclusiva, y sobre todo un conocimiento depurado de sus dificultades para aprender y relacionarse con su entorno, ya que aunque puedan tener muchos puntos en común con el resto de alumnado, debemos ser conscientes de que presentan diferencias esenciales que les dan entidad propia (González Lajas, 2013). Es un colectivo que hay que hacer visible, ya que sus manifestaciones en muchas ocasiones se confunden con una mala educación, desinterés, desidia o propia voluntad del estudiante por no aprender (Hernández, 2012). El aula exige muchas demandas al alumnado, tales como una interacción positiva con sus compañeros, el respeto de las normas o que aprendan lo que se está enseñando. El cumplimiento de éstas se hace especialmente difícil para el alumnado con TDAH, debido a sus dificultades para inhibir la conducta (Barkley, 2002), o como se viene afirmando debido a sus dificultades de atención y/o desajuste conductual, que pueden derivar en trastornos específicos de aprendizaje. Así, el logro académico, el desempeño escolar, el comportamiento y las relaciones con los iguales y el autoconcepto se ven afectados. Por ello el papel que juega el docente es esencial y decisivo al respecto del éxito escolar del estudiante (Barkley, 1999) ya que es su responsabilidad el diseño, planificación, desarrollo y la evaluación de un curriculum adaptado, diferenciado y significativo que potencie un progreso académico, emocional y social de éxito (Cubero, 2007). Así, mediante la aplicación de procedimientos y estrategias adecuadas y ajustadas a sus condiciones de aprendizaje y sensibles a sus necesidades particulares de conductas inadecuadas, favoreceremos una participación educativa plena de cualquier escolar, incluido aquel que presente TDAH y minimizaremos los riesgos de exclusión.

La Educación Inclusiva concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje desde un posicionamiento interaccionista. Es decir los resultados alcanzados no dependen en exclusiva de las características del escolar sino que es determinante el diseño de su entorno para darles respuesta. En la práctica escolar no es habitual que el docente se pregunte por los efectos que en él tiene la enseñanza y la relación con los niños, lo cual implica no sólo mirar desde él hacia el escolar, sino llevar la mirada sobre él mismo (Nicastro, 2006).

Si bien las dificultades del niño con TDAH se originan debido a factores internos, el ambiente tiene un papel fundamental en la modulación del trastorno. Por tanto, el contexto escolar es un escenario idóneo para llevar a cabo estrategias de intervención y potenciar la autorregulación del niño con TDAH (Miranda, Soriano y otros, 2000).

Coincidiendo con Galve (2009), la forma en la que aprende un estudiante no se identifica con las habilidades que un escolar posee o dice poseer para afrontar las demandas del aula,

sino que nos referimos exclusivamente a cómo un alumno responde cuando tiene ante sí la posibilidad de hacer las cosas de varias maneras diferentes, y a cómo responde ante los diferentes ambientes de aprendizaje a que se ve sometido en la práctica escolar diaria, sin posibilidad de elegir (Galve, 2009, 97).

El alumnado poco a poco aprende a preferir las condiciones que tienen relación con sus éxitos, y a rechazar aquellas otras ante las que fracasan, todo ello unido a las propias creencias sobre sí mismo genera un modo de comportarse habitualmente (Galve, 2009). Y aquí radica la importancia de evaluar las condiciones intrínsecas y ambientales para aprender y diseñar una respuesta adaptada a los mismos, reflexionando y analizando cada uno de sus componentes (tareas, materiales, agrupamientos, evaluaciones...), porque con ello también estaremos favoreciendo un desarrollo y participación óptimos de todos los escolares, especialmente de aquellos que presentan dificultades de aprendizaje y/o de desarrollo social y emocional, incluidos aquellos que presentan TDAH.

De este modo, el conocimiento de las barreras y las palancas que frenan o favorecen el aprendizaje y el desarrollo emocional y social del alumnado con TDAH, y la disposición óptima de los recursos humanos y materiales del contexto de desarrollo son determinantes para conseguir su máxima participación. Así, se podrá valorar si desde su entorno escolar se le está proporcionando las actividades escolares y actividades de aprendizaje que le ayuden a afrontarlo de manera satisfactoria:

Hay que avanzar en estrategias de personalización en los procesos de enseñanza-aprendizaje y contemplar al alumnado desde una perspectiva novedosa, holística y dimensional que nos permita mirar la realidad y la mejora escolar a través de la lente de la “posibilidad” (Gonzalez Lajas, 2013, 2).

Dado que la respuesta escolar ofrecida hasta el momento es insuficiente para conseguir la mayor participación académica y social del alumnado más vulnerable.

La escuela ha sido pobre en sus planteamientos y métodos para incluir a este alumnado, que en su conjunto podemos decir que representa en torno al 7-10% de la población escolar, y que engrosa en gran parte las estadísticas del fracaso escolar en España (Hernández, 2012). Se ha demostrado que los escolares con TDAH presentan mayores niveles de inadaptación escolar y peores resultados académicos, siendo mayoritario en varones (Sánchez Mármol y otros, 2010). Para superar estas estadísticas y favorecer el paso de la exclusión a la inclusión, coincidimos con Hernández (2012) en la necesidad de transformar el cómo se enseña, desde la creencia de la existencia de que se aprende de formas diferentes, y la adecuación de las estrategias metodológicas y las formas de evaluación a la individualidad de cada estudiante. De ahí el papel tan importante que juega el docente en esta necesaria transformación, y por tanto la forma de hacer escuela que se tenga en aquella que desarrolle su labor.

Para la población con Déficit de Atención, una o un educador informado, sensible, responsable con su papel social y comprometido con el desarrollo humano, función esencial de la educación, es sinónimo de éxito académico, pero más aún, es sinónimo de éxito personal.... Si en el centro educativo se tiene claridad sobre la importancia de la educación inclusiva y el personal docente busca las estrategias para hacerlo una realidad, los niños, niñas y adolescentes con déficit de atención podrán, al igual que el resto de sus coetáneos, vivir la educación como un verdadero proceso de desarrollo humano (Cubero, 2007, 1).

Actualmente encontramos en nuestros centros de educación infantil y primaria numerosas demandas realizadas por el profesorado solicitando ayuda y asesoramiento para trabajar y tratar al alumnado diagnosticado por TDAH y para aquellos que, sin ser diagnosticados, se sospecha que lo sean por presentar manifestaciones similares (Sánchez Marmol y otros, 2010), dado su bajo rendimiento académico y problemas de conducta y relación con su entorno, y su alta prevalencia en las mismas. Hasta el momento la ayuda que se ha dado en nuestras escuelas al colectivo con TDAH ha venido marcada por una fuerte intervención cognitivo-conductual, o farmacológica, en contextos artificiales y aislados, diferentes a las aulas de referencia del alumnado y centrados en exclusiva en el escolar. Los resultados alcanzados con este tipo de intervenciones, advierten de la conveniencia de actuar desde un enfoque multidisciplinar en los diferentes contextos de desarrollo del estudiante, y así superar los posicionamientos más reduccionistas y parciales (Miranda y otrso, 1999).

En el año 2009, De la Peña y otros, concluyen su investigación recomendando una intervención multicomponente y farmacológica, en la que se incluyen familias y profesorado en tanto en cuanto se les informa de la sintomatología y se les entrena para el manejo comportamental y académico de este alumnado. Es decir, no basta con que el menor se medique, ya que ello no garantiza resultados por sí solo, sino que es necesario intervenir desde una perspectiva psicoeducativa, trabajando no solo con el niño sino también con los agentes que son determinantes para su desarrollo: familias y docentes.

Analizando las escasas investigaciones llevadas a cabo en atención a una intervención psicoeducativa en las aulas en las que hay escolares con TDAH (Piedrahita y otros, 2011; Martínez Suárez, 2010; Presentación y otros, 2009, 2010; Siegenthaler, 2009; Arco, Fernández e Hinojo, 2004; Fernández, Hinojo y Aznar, 2003; Miranda y otros, 2002, Miranda y otros, 2000) seguimos apreciando que, es la intervención cognitivo-conductual la que se usa para mejorar el rendimiento del alumno en el aula, o mejor dicho, la que se usa para corregir sus conductas, que por su carácter disruptivo suponen el foco que centra la atención de la intervención. Se implica a las familias y al profesorado, fundamentalmente entrenándolos en técnicas de modificación de conducta o aplicando programas de entrenamiento en habilidades específicas en las que presentan dificultad, así como formándolos en el diagnóstico y sintomatología del trastorno.

Por su parte Miranda y otros (2000) hablan a lo largo de su investigación de acomodaciones educativas en las que se incluyen procedimientos instruccionales, *acomodaciones organizacionales* y manipulaciones del ambiente del aula, contenidos estos últimos que indican pueden resultar útiles de cara a beneficiar el aprendizaje y a aumentar el rendimiento académico de los estudiantes hiperactivos (Miranda y otros, 2000, 207). Otros autores (Scandar, 2003; 2006; Joselevich, 2005; Rief, 2008; Grach, 2009), en esta misma línea, señalan la necesidad de tener en cuenta en las intervenciones de aula *adecuaciones* en torno al tiempo, espacio, medio social, instrucción y tareas, evaluación, inatención, motivación, autoestima y autorregulación (Scandar, 2003; 2006; Joselevich, 2005; Rief, 2008; Grach, 2009; Cepeda, 2013). Mientras que Martínez Suárez (2010, 261) apuesta en su investigación por un “modelo educativo inclusivo con el que buscar la participación activa de los alumnos en el contexto escolar diario”. Pero a lo largo de sus trabajos, resultados o conclusiones huelgan las condiciones de aula que a nivel metodológico y organizativo van a mejorar el rendimiento conductual y académico de este alumnado, y vuelven a centrarse en una intervención puramente conductual a través de la aplicación de programas de intervención específicos y puntuales.

Ya Sánchez y Herrera (2010), concluyen en su estudio acerca de la inadaptación escolar y el bajo rendimiento académico de este alumnado, la necesidad de llevar a cabo

adaptaciones curriculares no significativas en los distintos aspectos del currículo, para así compensar las dificultades de este colectivo: cambios en la temporalización de los objetivos, modificaciones metodológicas y en la evaluación..., así como en la organización del aula y el uso de estrategias didácticas específicas (realizar explicaciones fraccionadas, colocarlo lejos de fuentes de distracción, etc.). Además, proponen favorecer las relaciones entre los compañeros y el profesorado, con el fin de aumentar su nivel de adaptación al medio escolar.

De esta manera, además de las necesidades detectadas en las diferentes investigaciones para mejorar la calidad del desarrollo del estudiante con TDAH, relacionadas con la acción docente (necesidades de formación en habilidades educativas específicas destinadas al alumnado con Déficit de Atención, al entrenamiento en técnicas cognitivo-conductuales, al aumento de la cooperación entre profesorado-familias y alumnado y a la consideración de la diversidad como algo positivo en las aulas ordinarias, (Santurde, 2010)), el profesorado debe diseñar ambientes de aprendizaje seguros, ambientes que favorezcan la participación de cada uno de los estudiantes porque adopta las medidas que se ajustan a sus necesidades de apoyo educativo específicas, tanto a nivel curricular como de organización, que prevengan y actúen en consonancia a las carencias existentes en su contexto.

Por tanto, y a tenor de las investigaciones llevadas a cabo, estamos en condiciones de poner en valor la necesidad de trabajar en una intervención pedagógica inclusiva, basada en una didáctica general que provee al docente de estrategias ordinarias con capacidad de atender como un todo al grupo clase, teniendo en cuenta las peculiaridades que manifiesta su diversidad propia.

Para ello, es necesario investigar acerca de las condiciones curriculares y organizativas que se dan en la actualidad en nuestras aulas (León, 2008; León y Arjona, 2011), y comprobar si son válidas para atender las necesidades educativas especiales (en adelante, NEE) o específicas de apoyo educativo (en adelante, NEAE) derivadas del Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad. E investigar desde una perspectiva inclusiva, ya que consideramos que la aplicación de estrategias didácticas

inclusivas van a producir mejoras en la participación escolar y social de este alumnado, dados los bajos resultados académicos y su pobre adaptación social, a pesar de las medidas ya adoptadas por nuestro sistema educativo, evitando la exclusión escolar y social.

2. PROPÓSITO DE LA INVESTIGACIÓN

La finalidad de nuestra investigación es estudiar la práctica docente organizativa y curricular que se da en las aulas ordinarias de educación primaria y su capacidad para dar respuesta al alumnado que presenta TDAH.

Para ello, en primer lugar, indagamos sobre la existencia de una cultura inclusiva en los docentes, apoyada en el estudio de sus creencias, al respecto del alumnado con necesidades educativas especiales que favorezca el diseño y la ejecución de una respuesta escolar en las aulas ordinarias adaptada a las necesidades educativas específicas de los escolares con TDAH.

La inclusión escolar supone un sistema de creencias ante la educación, no una acción o un conjunto de acciones, con el que afrontar una práctica educativa que reconozca y asegure la participación escolar y social plena de cada uno de los escolares, en igualdad de condiciones (León, 1999). En este sentido, Macarulla y Sáiz (2009) y Díaz (2002), entre otros, advierten que las actitudes del profesorado ante la diversidad en las aulas se alejan aún de un sistema de creencias que propicia una práctica inclusiva, ya que predominan creencias tales como: que es el alumnado con necesidades educativas especiales el que dificulta el funcionamiento de una clase o que la planificación debe ser realizada en exclusiva por el profesor de apoyo.

Así, tal y como recogen López y otros (2009), el perfil docente que predomina en las aulas es segregador, es decir, un profesorado que se mantiene en las teorías estáticas y de resistencia al cambio ante las dificultades de aprendizaje, aboga por los aprendizajes homogéneos en las aulas, y la atención especializada en aulas ajenas a la ordinaria. Para combatir esta barrera, la metodología cooperativa dentro del aula, en el centro o entre

centros es la estrategia que va a favorecer el cambio de mentalidad, la implicación y la creencia en la inclusión (Macarulla y Sáiz, 2009).

En segundo lugar, el presente trabajo busca identificar las condiciones que a nivel de centro, favorecen o dificultan el desarrollo de una práctica docente inclusiva en las aulas.

Es necesario que en el centro escolar, en el que desarrolla el trabajo el docente, exista una cultura escolar inclusiva, entendiéndose por ello que es un centro en el que la diversidad se valora en positivo y procura condiciones (formativas y organizativas) para que el profesorado diseñe respuestas educativas ajustadas a todos los niños y niñas presentes en su aula, es necesaria la existencia de una disposición de los recursos humanos y materiales contextualizada, flexible y adaptada, reconvertida para ser más eficaz, y el establecimiento de unas relaciones entre profesorado y familias, basado en la cooperación y la reflexión de las prácticas.

En tercer lugar, pretendemos conocer si en la actualidad las condiciones organizativas y curriculares que se dan en las aulas de la Etapa de Educación Primaria se postulan como entornos educativos favorecedores de la plena participación educativa y social de todos y todas las alumnas, incluido el alumnado con TDAH, y si se corresponden con las condiciones propuestas por la literatura revisada.

Los estudiosos de las condiciones curriculares adecuadas a una práctica inclusiva, tales como: Wehmeyer (2009), Fernández Batanero (2005), León (2012b), la UNESCO (2004) o Arnáiz (2003, 2006), hablan de una transformación en los planteamientos de base del currículum, usando los siguientes calificativos: abierto, flexible y dinámico, diversificado, interdisciplinar, funcional y accesible. Es decir, el docente debe dotar de la suficiente flexibilidad a los elementos del currículum, para elaborar respuestas educativas que ajusten las necesidades y diferencias del alumnado con los procesos de enseñanza dispuestos por el docente. Para ello es necesario planificar el currículum, pero además planificarlo para la clase como un todo y no de forma segregada y exclusiva para un escolar, reducir el uso y aplicación de programas específicos y temporales, dotarlo de contenidos significativos y funcionales, que consideren los diferentes intereses y puntos de partida de los estudiantes, usar una pluralidad metodológica y la diversificación de

estrategias de enseñanza que procure un desarrollo curricular ajustado y adaptado a cada uno de los estudiantes. También, se hace necesaria la consideración bidireccional de los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya no es solo el alumno quien aprende sino que también lo hace el docente e igual con los procesos de enseñanza, y la transformación de la concepción de la evaluación, pasando a entenderla como formativa y formadora y no solo sumativa, calificadora y etiquetadora (González, 2013a). Todas estas son condiciones que han de cumplirse para crear espacios educativos inclusivos que se jacten de procurar la máxima participación de cualquier escolar.

De esta manera presentamos un diseño y desarrollo curricular accesible para todos los alumnos y alumnas, que lleva implícito desde sus inicios, el proceso de diversificación de las metodologías, los tiempos y los espacios, y de los recursos, y la personalización del aprendizaje (CRUE, 2014), y que ofrece la oportunidad a todos y todas los estudiantes de acceder, participar y avanzar dentro del curriculum general (Alba, 2012), partiendo de la consideración de las diferencias como oportunidades de aprendizaje (Barrio, 2009).

Si se desarrolla un curriculum desde su inicio para satisfacer las necesidades de todos respetando la diversidad, se reducen o se eliminan las barreras al aprendizaje y a la participación, y por consiguiente, los beneficios son para todo el alumnado. (CRUE, 2014, 87).

Es en el marco de los principios de la Educación Inclusiva que se sirve de los fundamentos del Diseño Universal del Aprendizaje como herramienta para implantar sus prácticas, donde apostamos esta propuesta con la que transformar y adaptar el contexto para que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades para aprender, y el curriculum deje de convertirse en una barrera que dificulte su avance académico y social, especialmente con aquellos que presentan necesidades educativas específicas de apoyo educativo, como es el caso del alumnado con TDA/TDAH.

Con respecto a las condiciones organizativas, durante muchos años y aún hoy, la tendencia en la organización de las aulas escolares es la de homogeneizar los

procedimientos (Fernández Batanero, 2005-2006): el alumnado se agrupa en función de su edad, la distribución de los tiempos para la realización de las tareas es rígida, los criterios de evaluación son homogéneos, no existe la cooperación entre el profesorado y resto de la comunidad educativa... Todo ello sigue favoreciendo que se de una respuesta poco adecuada a cualquier escolar, entre ellos al alumnado con TDAH, pues sus características no se están teniendo en cuenta pero tampoco las que se derivan de las que modulan el contexto.

Como dice González (2013a), actualmente afrontar una clase heterogénea puede plantear muchas dudas o dificultades en la acción docente, ya que exige tener que ajustar y transformar minuciosamente toda la metodología didáctica siguiendo los principios de inclusión, diversificación y “equidad imparcial”, lo que supone una transformación esencial y extraordinariamente positiva de la acción docente en todos los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado TDAH, especialmente si tenemos en cuenta a todos aquellos docentes que afirman estar “sobrecargados de trabajo” y que no saben realmente como organizarse de forma eficaz y con éxito ante la diversidad y la inclusión. A tenor de estas dificultades de organización, la aplicación de estrategias inclusivas pueden ayudar a los docentes para que las superen: formación de grupos interactivos y heterogéneos entre el alumnado (Fernández Batanero, 2005-2006), fomento de las estrategias organizativas propias del aprendizaje cooperativo tanto entre escolares (tutorías entre iguales, aprendizaje por proyectos o talleres de aprendizaje) como entre docentes (Pujolás, 2003, Echeita, 2006) desarrollando redes de apoyo naturales en el aula (coenseñanza) o la planificación de tiempos flexibles (Masalles y Rigol, 2000), entre otras. Estrategias que suponen la adaptación tanto de las tareas y actividades, como de las exigencias, criterios y formatos de la evaluación a los diferentes niveles de aprendizaje, competencias curriculares o edades.

Por último, con nuestro trabajo de investigación queremos poner en valor la importancia que tiene el contexto escolar que el docente ofrezca al alumnado con TDAH porque es determinante para procurar su plena participación escolar y social. Y por tanto, la importancia de la intervención con este alumnado desde una pedagogía inclusiva mediante

la aplicación de estrategias didácticas en el aula ordinaria que adapten el curriculum y la organización del entorno escolar a sus necesidades educativas.

3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

De acuerdo con lo planteado, el **objetivo general** de nuestro trabajo es:

Conocer y describir las condiciones organizativas y curriculares de las aulas ordinarias de Educación Primaria y analizar si éstas pueden dar una respuesta educativa eficaz e inclusiva a todos y cada unos de sus alumnos y alumnas, y en concreto al alumnado incluido en éstas, que presenta Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad, dificultades de atención y/o comportamiento.

A partir de éste, se concretan los siguientes **objetivos específicos**:

1. Conocer si existe una **cultura inclusiva**, atendiendo a las **creencias** del profesorado respecto a la atención a la diversidad en las aulas ordinarias.
2. **Identificar las condiciones en las que el docente desarrolla su práctica**, con el fin de conocer las barreras que limitan o las palancas que impulsan el desarrollo de una práctica educativa inclusiva del profesorado de Educación Primaria, respecto del alumnado con TDAH.
3. Describir el **entorno curricular y organizativo** que el profesorado habilita para gestionar las aulas en las que desarrollan su práctica, respecto a:
 - a. Organización del contexto del aula: espacio físico, recursos humanos (alumnado y profesorado) y materiales.
 - b. Planificación, desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje.
 - c. Manejo de la conducta y de las emociones.
4. Comprobar si las **condiciones organizativas y curriculares** que se dan en las aulas ordinarias de la Etapa de Educación Primaria favorecen la inclusión y la plena participación del alumnado con TDAH, comparándolas con las propuestas metodológicas realizadas en la literatura analizada.

5. Conocer si las **características socio-demográficas** determinan las condiciones organizativas y curriculares con las que se responde a la diversidad en las aulas de primaria.

En función de los objetivos planteados, consideramos que los resultados de nuestro estudio pueden contribuir a la evolución de la respuesta educativa que se originan en torno al alumnado con TDAH dentro del contexto escolar en soluciones prácticas, haciendo que el profesorado planifique, organice y desarrolle una respuesta escolar inclusiva ajustada a las necesidades de este alumnado.

3.1. Valor teórico de la investigación

El estudio de las condiciones organizativas y curriculares de las aulas ordinarias de Educación Primaria relativas a las necesidades educativas del alumnado con TDAH o problemas de atención y o comportamiento desde un punto de vista inclusivo, puede contribuir especialmente en las siguientes direcciones:

- Conformar un marco teórico acerca de la construcción de entornos de aprendizaje adaptados a las necesidades de cualquier escolar en las aulas ordinarias, incluido el alumnado con TDA/RDAH, desde el punto de vista Inclusivo y del Diseño Universal del Aprendizaje.
- Concienciar a los docentes, sobre la necesidad de atender a la diversidad desde una cultura inclusiva, socialmente justa y equitativa, superando con ello visiones que vinculan la diversidad, y en nuestro caso el TDA/TDAH a situaciones problemáticas y de conflicto.
- En la práctica educativa, identificar las barreras metodológicas que están impidiendo una actuación educativa inclusiva y realizar propuestas acordes con los principios de diseño accesible de los procesos de enseñanza-aprendizaje para todos, incluido el alumnado con TDA/TDAH.

- Procurar un conocimiento del trastorno actualizado y ajustado a sus manifestaciones en el contexto escolar, y con ello reducir la estigmatización y marginación de este alumnado.
- Mejorar el desarrollo personal y social, previniendo así el fracaso escolar de la población de Primaria con trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad.
- Contribuir a la implantación de proyectos inclusivos en los centros escolares, que acogen las necesidades específicas de apoyo de los alumnos/as con TDA/TDAH.

CAPITULO II.

LA IRRUPCIÓN DE LA DIVERSIDAD EN LAS AULAS. UNA HISTORIA DE EXCLUSIÓN QUE EVOLUCIONA HACIA LA EXCLUSIÓN ESCOLAR Y SOCIAL



CONTENIDOS

1. Introducción.
2. Evolución del concepto de diversidad en el sistema educativo nacional.
3. El contexto educativo andaluz: diversidad e inclusión.
4. La Educación Inclusiva.
 - 4.1. De la integración escolar a la inclusión educativa.
 - 4.2. Conceptualización y caracterización de la Educación Inclusiva.
 - 4.3. La respuesta escolar inclusiva a las NEE.
 - 4.4. Cómo hacer que las escuelas sean inclusivas, atendiendo a las NEE.
 - 4.4.1. Modelo curricular.
 - 4.4.2. Organización escolar.
 - 4.4.3. Un profesorado formado y comprometido con la inclusión.
 - 4.4.4. La investigación-acción colaborativa: metodología al servicio de la Inclusión Escolar.
 - 4.4.4.1. Los centros educativos como Organizaciones que aprenden.
 - 4.4.4.2. Las Comunidades de Aprendizaje, una apuesta por la igualdad educativa.
 - 4.5. Instrumentos para la autoevaluación de los centros que aspiran a la práctica de la inclusión educativa.
 - 4.5.1. Guía metodológica de la Educación Inclusiva: INDEX for INCLUSION
 - 4.5.2. Reflexión ética sobre la inclusión en la escuela: Guía REINE
 - 4.5.3. INCLUSIVE, entornos LEARNING-FRIENDLY
 - 4.5.4. “INCLUSIVA”, Modelo para evaluar la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes.

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de todos estos años, el sistema educativo ha desarrollado sus prácticas en base a una acción homogeneizadora, hecho que choca frontalmente con la naturaleza del grupo humano, que se caracteriza por la diversidad de sus integrantes.

La visión de la diversidad que se ha venido dando de nuestras aulas ha estado muy ligado al modelo médico-psicológico que ha descontextualizado las necesidades educativas del alumnado fuera del grupo-clase, y ha legitimado las prácticas que se han derivado de la concepción de que las diferencias eran responsabilidad exclusiva del estudiante. De esta manera, el término diversidad ha estado ligado a la educación especial, que se ha venido desarrollando desde análisis descriptivos de las distintas deficiencias y la instauración de programas individualizados, ya que entendía que el origen del fracaso escolar se producía en el alumnado. Pero a partir de la segunda mitad del siglo XX, la pluralidad irrumpe en la escuela ordinaria: diferencias de orden psíquico, físico, motivacionales, de ritmos y estilos de trabajo, de experiencias y conocimientos previos...., lo cual hace tomar conciencia de la existencia de las diferencias presentes en cualquiera de las aulas, no solo en las especiales sino también en las ordinarias. Así, las aulas se disponen a adoptar nuevos planteamientos ideológicos que construyen espacios flexibles, solidarios y abiertos a toda la población escolar, en los que el término diversidad deja de estar ligado a la Educación Especial.

A partir de aquí, el movimiento de Integración Escolar toma fuerza en la década de los 90, pero sigue asentando sus bases en la concepción médico-psicológica que centra sus planteamientos en las discapacidades del alumnado en exclusiva. Así su práctica se reduce a actuaciones aisladas a partir de programas específicos en los centros ordinarios en aulas específicas, asistidos por personal distinto al profesorado ordinario. Por tanto, “la diversidad es atendida desde una perspectiva individualista, centrada en el alumno que conlleva procesos de instrucción diferentes, especiales, separados y siempre dirigidos a alumnos/as con discapacidades” (Arnaiz, 2000, 187), conducentes a la segregación y por tanto, a la exclusión escolar y social.

En este primer capítulo teórico queremos mostrar una panorámica de la evolución del tratamiento de la diversidad en las aulas educativas, y alinearnos con la educación

inclusiva, para abordar las diferencias en las aulas ordinarias. En el desarrollo del mismo, presentamos nuevas fórmulas de trabajo docente basadas en una cultura colaborativa, en un compromiso de la comunidad escolar con el derecho de todos los estudiantes a recibir una educación efectiva, y con una acción que se origina en la reflexión y la creatividad para solucionar los problemas y necesidades cambiantes del contexto escolar. Por otra parte, aspectos como el liderazgo y la organización de centro y de aula, se plantean como palancas que promueven el cambio necesario para conseguir sistemas educativos inclusivos.

La población objeto de nuestro proyecto, son los niños y niñas con trastorno por déficit de atención y/o hiperactividad, presentes en las aulas ordinarias de la Educación Primaria, aunque sin dejar de incluir a todos aquellos estudiantes que planteen problemas atencionales y/o de comportamiento que deriven en dificultades en su desarrollo escolar. Este alumnado tiene derecho a recibir una educación de calidad, que partiendo de sus potencialidades y de las características contextuales, se dote de las adaptaciones organizativas y curriculares necesarias acordes a sus características personales para conseguir los mayores niveles de aprendizaje y de conocimiento, con el fin de minimizar el riesgo de exclusión escolar y social. Por ello comenzamos nuestro trabajo planteando una educación apostada en los planteamientos inclusivos, desde los que queremos desarrollarlo y realizar las aportaciones científicas que avalen su efectividad.

2. EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE DIVERSIDAD EN EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

A continuación, presentamos un análisis diacrónico en la evolución del tratamiento de la diversidad en las aulas españolas, con el que pretendemos mostrar una panorámica del cambio producido en los conceptos, procedimientos y objetivos con los que el sistema educativo ha afrontado la pluralidad de la población escolar hasta nuestros días.

Previo a los años 80.- A principios del siglo XX, psicólogos como Binet o Terman crean las primeras escalas métricas que justifican la segregación escolar. Con ellas se detectarán y valorarán las “diferencias innatas (C.I.)” en los niños y niñas, estando en función de las mismas su adaptación al currículo o no.

A partir de aquí, se crean currículos y sistemas de organización específicos con los que atender a las diferencias académicas y de interés profesional, según capacidades y esfuerzo demostrado de los estudiantes: escuela ordinaria y escuela especial, bachiller y formación profesional.

Esta forma de hacer dicotomizada, apoyada en la “igualdad de oportunidades” que podía parecer “justa” provocó la creación de contextos segregadores en los que se formaban, en espacios diferenciados, personas que conformarían diferentes categorías en la sociedad. A finales de los años 60, surgen las primeras críticas de este modelo, y se denuncia que la creación de una mayor oferta formativa diferenciada no es sinónimo de procurar la igualdad de oportunidades entre iguales, pues el punto de partida de cada uno de ellos no es considerado.

Ya en los años 70, la escuela no cumple con sus funciones de empleabilidad, ni consigue romper con las desigualdades, por tanto el binomio coste/beneficio indicador de calidad en el sistema de educación no estaba procurando los resultados esperados. Comienzan las investigaciones en educación especial amparadas en la descripción de las distintas deficiencias y el efecto de programas de intervención individualizados, ya que se considera que el fracaso escolar tiene su origen en el escolar. Se da paso así a la legitimación de la segregación.

Década de los 80.- Se inicia el debate sobre la *Integración Escolar* en España cuando profesionales relevantes de la Educación Especial cuestionan la ética y la eficacia de las leyes del momento (Ley 4/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Ley orgánica 8/1985, de 3 julio, reguladora del derecho a la educación (LODE)), poniendo el acento en la

práctica de la integración, apoyándose en investigaciones de diferentes autores (Gartner y Lipsky, 1987 y Stainback y Stainback, 1988).

Éstos proponen la unificación de los dos sistemas paralelos que configuraban el sistema educativo: educación general y educación especial, con la finalidad de que parte o todo el alumnado con necesidades educativas especiales se integraran en las aulas de educación ordinaria, criticando así los intentos de integración, de carácter segregador y excluyente que hasta el momento se habían dado. Los esfuerzos se habían centrado en trasladar a los alumnos y alumnas con discapacidades de los centros de Educación Especial a aulas especiales ubicadas en centros educativos ordinarios.

La inflexibilidad de las aulas ordinarias, es la razón que más se repetiría a la hora de rechazar el modelo inclusivo propuesto, ya que la asunción de la idea podría suponer la pérdida de recursos y derechos adquiridos por el alumnado hasta la fecha.

Al hablar de Integración Escolar en los años 80, nos referimos a una estrategia educativa, pocas veces puesta en práctica, que potencia el desarrollo y el proceso de aprendizaje del alumnado con discapacidad en “aulas de integración” en “centros escolares ordinarios de integración”, a partir de intervenciones individualizadas.

La no segregación y el favorecimiento de la aceptación de las diferencias eran bases ideológicas de este concepto, que sufre un impulso con el Informe Warnock, (1978), en el que se recoge: “todos los niños tienen derecho a asistir a la escuela ordinaria de su localidad, sin posible exclusión” (Rubio, 2009, 2), se rebasa el término deficiente para hablar de “necesidades educativas especiales” (NEE¹) y de atenciones especiales pero en contextos ordinarios. La Integración rebasará el ámbito escolar y se comenzará a hablar de “integración social” o “integración laboral”.

Dos preceptos legales asientan las premisas de partida en la dirección correcta: la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social del Minusválido y el Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial, a lo que se une la

¹ NEE: A partir de aquí se hará uso de estas siglas para referirnos a las Necesidades Educativas Especiales

descentralización educativa. Se inicia el denominado proceso de Integración Escolar en España.

En el año 85, el Plan Nacional de Integración Escolar y el trabajo realizado por el CNREE (Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial) con Echeita y colaboradores, entre otros, encabezan las respuestas al cuestionamiento de la homogeneidad y el reconocimiento de la diversidad en las aulas ordinarias, manifestado sobre todo a finales de los años 80.

Dicho esto, la caracterización de los centros escolares ordinarios, en la década de los 80 se resume en (Parrilla, 2007):

- Escasa formación del profesorado.
- Modelo de trabajo técnico e individualista.
- Escasas posibilidades de autogestión y desarrollo axiológico de los centros.
- Currículo cerrado y prescrito, que deja muy poco margen de acción.
- Práctica educativa organizada bajo el principio de la división y agrupación del alumnado según capacidades y ritmos de aprendizaje.
- La mayoría del alumnado etiquetado como deficientes asiste a la escuela especial, muy pocos lo hacen en las aulas de educación especial que comienzan a habilitarse en los centros ordinarios a finales de los 70.
- La presencia de alumnos y alumnas con NEE en las aulas ordinarias es bastante marginal, la integración se hace docente a docente y estudiante a estudiante.
- El objetivo prioritario para los Equipos de Apoyo Externo es el de promover la incorporación de estudiantes desde el sistema educativo especial hasta el ordinario, y una vez allí, apoyar su integración en las aulas ordinarias.

Década de los 90.-

1990.- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, General del Sietma Educativo (LOGSE). Esta ley, legitima la extinción de la Educación Especial como sistema educativo independiente y establece la fusión de Educación Especial y Educación General en un sistema educativo

único que adopta un currículum común. Además, regula la transformación de todas las etapas y niveles del sistema educativo español ampliando la escolaridad obligatoria hasta los 16 años, apostando por un modelo educativo comprensivo en el que la Integración Escolar se considera como un proyecto intrínseco al sistema educativo en las etapas de educación obligatoria.

La ley pretende “responder a la diversidad” desde el aula ordinaria, considerando la heterogeneidad y las diferencias entre el alumnado atendiendo a la clases social, cultura o género, y no solamente, desde las características especiales del mismo.

La comprensividad y la diversidad suponen ofrecer las mismas oportunidades educativas a todo el alumnado, independientemente de su origen social o de sus características individuales, con objeto de que sea el currículum quien actúe como mecanismo compensador de dichas desigualdades (Mesa, 2000).

En esta ley, el concepto de diversidad es contemplado desde nuevos postulados: rechazo de la intervención clínica, las características específicas del alumnado dejan de ser vistas como algo intrínseco a éstos para ser abordadas desde su cultura, ámbito social y el propio género. Se reconoce la heterogeneidad en las aulas ordinarias y se legisla su atención.

Las diferencias individuales estáticas, que sirven para categorizar y clasificar al alumnado con etiquetas, van a ser consideradas como diferencias susceptibles de modificación y evolución a través del aprendizaje. La diversidad pasará a ser entendida como un valor y un recurso didáctico, más que un obstáculo insalvable:

El punto de mira ya no es el sujeto (sus características diferentes) sino la forma en que el contexto educativo puede mejorar (calidad de la enseñanza) para mejorar la calidad del aprendizaje de todos los alumnos en edad escolar (con o sin déficit). (León, 1999, 56).

La LOGSE viene acompañada por una fuerte base teórica, que se aleja de la enseñanza transmisiva y las prácticas academicistas, y apuesta por conceptos tales como el constructivismo, el aprendizaje autónomo y el uso de medios y métodos interactivos, donde

el escolar pasa a ser un sujeto activo y protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje para abandonar la pasividad en la que se hallaba inmerso, a la vez que se reduce la ratio en las aulas.

Nace una nueva concepción curricular que atiende a la diversidad y desde la Ley se articulan los medios necesarios para dar respuesta a esta realidad de las aulas ordinarias: adaptaciones del currículum en diferentes niveles: centro, aula y estudiante. El profesorado encargado de trabajar en estas aulas se ve, entonces, abrumado con la atribución de una serie de funciones que hasta el momento no había asumido ni de las que había recibido formación para su desempeño.

La respuesta a la diversidad en los centros se centra en la elaboración de Adaptaciones Curriculares Individuales para el alumnado identificado con NEE. Pero esta respuesta se convierte en una tarea burocrática, en vez de en un proceso de reflexión y acción con que el profesorado y centro articulen las condiciones y apoyos necesarios para favorecer la consecución de unos mínimos curriculares exigibles a cualquier estudiante de un curso o ciclo determinado, a la vez que su integración escolar y social.

También el término NEE se convierte en una etiqueta, que clasifica y segrega a aquellos que requieren de una atención educativa diferente de la comúnmente establecida para realizar los aprendizajes.

Pero a pesar de las buenas intenciones reguladas en las normativas, la realidad es que el alumnado con NEE sigue relegado a contextos segregados dentro de los centros ordinarios, y continúa siendo objeto de intervenciones individuales, que no abren paso a su participación normalizada en el aula ordinaria. Además, las adaptaciones de centro y de aula quedan confinadas a un segundo plano para volver a centrarnos en el alumno, como único responsable de sus necesidades específicas educativas. Los apoyos administrativos son escasos e insuficientes para acometer una reforma como la propuesta en los documentos legales: no hay financiación y las estructuras de apoyo brillan por su ausencia. Así, en nombre de la Integración, se vienen justificando actuaciones segregadoras al atender al alumnado en centros ordinarios pero sin las características organizativas y curriculares necesarias para ello.

El aumento de la diversidad en las aulas como consecuencia del movimiento de integración escolar y la reforma educativa, no hizo más que hacer visibles las lagunas y los déficits que nuestro sistema educativo tenía para dar respuesta a la diversidad (Jiménez y Vilá, 1999):

1. La existencia real de prácticas en las aulas de educación especial de las escuelas ordinarias que, de alguna forma, suponen el mantenimiento de un sistema educativo dual.
2. La escasa modificación y diversificación de los planteamientos curriculares y organizativos del centro y del aula.
3. Los modelos profesionales tecnicistas.
4. La imprecisión en cuanto a la promoción de actitudes comprometidas con la diversidad.
5. La distancia entre el pensamiento de la sociedad y los postulados que la integración hacía en el contexto escolar.

Por su parte, la LOGSE (1990) amplía el programa de Integración escolar iniciado en el año 1985, produciéndose importantes cambios conceptuales y prácticos desde el propio ámbito legislativo y que inciden directamente en el desarrollo de notables estudios y evaluaciones, entre otros, Hegarty, S, Hodgson, A. y Clunies-Ross, L, (1988); Echeita, Coll, Marchesi y otros, (1990) que abren una cultura de la diversidad, frente a la intervención individualista y de marcado carácter terapéutico que se venían practicando en nuestros centros escolares con el alumnado que presentaba algún tipo de discapacidad.

Hacia la mitad de la década de los 90 surgían voces críticas con los avances que se habían conseguido en el ámbito de la atención a la diversidad. La LOGSE (1990) había supuesto un enorme esfuerzo para los centros y para el profesorado, que había producido un cansancio y desgana a la hora de afrontar nuevas prácticas que afianzaran una integración escolar sin carencias ni exclusiones, acuciado por el escaso aporte de recursos materiales, humanos y económicos que la Administración ofrecía a los mismos para llevar a la práctica la nueva Ley.

Con esta perspectiva, la Declaración de Salamanca nace como un referente para la Inclusión educativa en España, y como advierte Parrilla (2004, 58):

Nació como una especie de Carta Magna de la Inclusión Educativa, como un documento que no sólo confirma los derechos iguales de las personas con necesidades educativas especiales (tal y como reza la propia Declaración), sino que insta a poner fin al poder excluyente ejercido desde gobiernos, sistemas educativos e instituciones escolares, en contra de alumnos y jóvenes que encuentran dificultades en el acceso a la educación y en su proceso de aprendizaje.

Así, el modelo de educación inclusiva iniciaba un debate focalizado en los fundamentos ideológicos de las prácticas educativas, pues se postulaba como un modo de hacer a nivel social, no solo a nivel académico, en el que debían abordarse, al menos, estas tres dimensiones: práctica profesional, práctica institucional y práctica social (Booth, y Ainscow, 2000).

Sin embargo, esta “Carta Magna” propuesta como motor de cambio, finalmente quedará como una declaración de intenciones relegada al ámbito literario académico, debido fundamentalmente a los cambios sociales y políticos que acontece en la segunda mitad de la década de los 90. La práctica educativa poco tendrá que ver poco con las orientaciones que marcaba esta declaración, pues el perfil político marca nuevos objetivos y planteamientos que se ven reflejados en una nueva Ley de educación, se despide la LOGSE y llega así la Ley de Calidad en el año 2000.

1994.- Declaración de Salamanca. En la Conferencia Mundial sobre NEE, celebrada en Salamanca (España), 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales reafirman su compromiso con la Educación para Todos, advirtiendo de la necesidad y urgencia de la promoción de la enseñanza para todos los menores, jóvenes y adultos con NEE dentro del sistema educativo ordinario, refiriéndose con el término de NEE a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o dificultades de aprendizaje. El concepto se

abre y abarca no solo a los niños que presentan alguna discapacidad como tal sino a todos aquellos que en algún momento de su escolarización experimentan dificultades en su aprendizaje.

El principio rector del Marco de Acción sobre NEE con proyección internacional que nace de esta Conferencia, es el reconocimiento de que “todas las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales y lingüísticas u otras” (UNESCO y MEC, 1994), lo cual plantea toda una serie de retos para los sistemas escolares. Todos los niños deben aprender juntos siempre que sea posible, con independencia de sus dificultades y diferencias. La escolarización de niños en escuelas especiales debiera ser una excepción.

La promoción de la escolarización en los centros ordinarios, el fomento de la participación de padres, comunidades y organizaciones de personas con discapacidad en la toma de decisiones para atender al alumnado con NEE, promoviendo así la creación de mecanismos descentralizados y participativos en la planificación, supervisión y evaluación de la enseñanza, y la necesidad de inclusión de la formación inicial y continua, en los programas formativos para el profesorado, para el manejo de las NEE, son señales representativas de los nuevos compromisos que se piden a los Gobiernos y por ende, a sus sistemas educativos con respecto a las NEE, marcando así los principios que las escuelas han de seguir para convertirse en “escuelas integradoras.” Escuelas capaces de ofrecer una educación de calidad a todos los niños y niñas, y cambiar actitudes discriminatorias, como comunidades acogedoras y sociedades integradoras.

Algo muy destacable de este Marco rector, es el abandono de la creencia de que es el estudiante quien debe adaptarse a los supuestos predeterminados en cuanto a ritmo y naturaleza del proceso educativo se refiere. Se apuesta entonces por una pedagogía que produce beneficios positivos en todo el alumnado, y como consecuencia en toda la sociedad, ya no vale “lo que sirve para uno sirve para todos” (UNESCO y MEC, 1994). Por tanto comienza a advertirse de la necesidad de adaptar y reformar el contexto para producir mejoras en el aprendizaje del estudiante y en su integración social, por tanto también las

condiciones de aula y de centro condicionan la evolución de éste y no solo sus características propias.

Década 2000-2010.-

2002.- LOCE (Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación), en esta Ley de educación, los alumnos/as con NEE quedan referidos a: alumnado con discapacidad física, psíquica o sensorial y al alumnado con graves trastornos de personalidad o de conducta, colectivo introducido con esta Ley, siendo alumnos y alumnas que requieren en un momento, o a lo largo de toda su escolarización, apoyos o atenciones educativas.

La LOCE expresa de forma explícita que el alumnado con necesidades educativas especiales que requieran, en un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específica tendrán una atención especializada, con arreglo a los principios de no discriminación y normalización educativa, y con la finalidad de conseguir su integración. Así mismo, se concreta de forma particularizada que las Administraciones educativas dotarán a estos alumnos del apoyo preciso desde el momento de su escolarización o de la detección de su necesidad, (LOCE, Artículo 44.1).

Se mantienen tres modalidades de escolarización: ordinaria, aulas especializadas o centros de educación especial. Y se flexibiliza su estancia en la etapa de Secundaria, permitiéndose su estancia en la misma hasta los 21 años como máximo. Así mismo, la LOCE establece que las Administraciones promuevan la escolarización en Educación Infantil del alumnado con NEE.

Para promocionar la accesibilidad a los centros ordinarios se invierte en la eliminación de las barreras de los centros escolares que supongan un obstáculo en la movilidad o comunicación de este alumnado.

2006.- LOE (Ley Orgánica de Educación, 2/2006, de 3 de mayo). Este es el marco legislativo que precede al actual, y que plantea el impulso de una educación basada en la igualdad de oportunidades:

Se trata de conseguir que todos/as los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales, para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades. Al mismo tiempo, se les debe garantizar una igualdad efectiva de oportunidades, prestando los apoyos necesarios, tanto al alumnado que lo requiera como a los centros en los que están escolarizados. En suma, se trata de mejorar el nivel educativo de todo el alumnado, conciliando la calidad de la educación con la equidad de su reparto. (Rubio, 2009, 4).

La LOE introduce el término de Necesidades Específicas de Apoyo educativo (NEAE²), refiriéndose con este término al alumnado que va a requerir de una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, dirigidas al alumnado que presentan altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por cualquier otras circunstancia personal o familiar que suponga necesidad de apoyo educativo.

El concepto de NEAE engloba:

- a. Alumnado con NEE: referido a aquellos que presentan discapacidad y trastornos graves de conducta
- b. Alumnado con altas capacidades intelectuales
- c. Alumnado con integración tardía en el sistema educativo

² NEAE:A partir de aquí se hará uso de estas siglas para referirnos a las Necesidades Educativas de Apoyo Específico

En esta Ley es relevante la función Social que se destaca de la educación y los principios de equidad, inclusión, cohesión social y el ejercicio de una ciudadanía democrática.

En la primera década del siglo XXI, hay una evolución conceptual significativa que se plantea desde el principio de igualdad de oportunidades, asumiendo la relación directa entre la calidad de la enseñanza y la respuesta ante la diversidad.

2013.-

Terminamos este apartado que recorre la evolución legislativa española respecto de la relación entre calidad en la enseñanza y atención a la diversidad, haciendo referencia a la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (en adelante LOMCE), que modifica a la LOE (2006) cuyo borrador del Proyecto fue aprobado por el Consejo de Ministros el 17 de mayo de 2013, y el 28 de noviembre del mismo año se aprobó la Ley, publicándose en el Boletín Oficial del Estado el día 10 de diciembre de 2013 (BOE nº 295). Su entrada en vigor sería el 30 de diciembre.

Las modificaciones introducidas en el currículo, la organización, objetivos, promoción y evaluaciones de Educación Primaria se han implantado para los cursos primero, tercero y quinto en el curso escolar 2014-2015, y para el resto de cursos en el año escolar 2015-2016.

Esta Ley quiere presentar un conjunto de medidas que mejoren las condiciones para que todo el alumnado pueda adquirir y expresar sus talentos, y alcanzar su pleno desarrollo personal y profesional, como soporte de la igualdad de oportunidades, afirmando que la naturaleza del talento difiere de un estudiante a otro, por lo que la misión del Sistema Educativo es reconocer dichos talentos y potenciarlos.

Por su parte, la atención a la diversidad se relaciona directamente con el aumento de autonomía de los centros, ya que serán éstos quienes deban identificar las fortalezas y necesidades de su entorno y proponer la mejora de su oferta educativa y metodológica acorde con la estrategia de la Administración. De esta forma, se dice en la Exposición de Motivos (IV) la autonomía de los centros supone una puerta abierta para la atención a la

diversidad “manteniendo la cohesión y unidad del sistema, así como la cooperación entre centros, abriendo nuevas posibilidades de creación de redes de apoyo y aprendizaje compartido” (LOMCE, versión 2, 03/12/2012, 6), postulados acordes con una cultura inclusiva.

Así en el punto 57.2, que modifica el artículo 71.2 de la LOE, recoge lo siguiente:

Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

Para ello estructura el sistema educativo en un abanico de opciones progresivamente divergentes hacia las que canaliza al alumnado en función de sus fortalezas y aspiraciones, mediante un sistema de pruebas externas en vías cada vez más diferenciadas y difícilmente reversibles. Estructura cuyas referencias están en los malos resultados obtenidos en el informe PISA, en las elevadas tasa de abandono temprano de la educación y en el reducido número de estudiantes que alcancen la *excelencia*. Esta ordenación educativa confronta con la concepción de educación que presenta: instrumento de movilidad social que ayuda a superar barreras económicas y sociales, generadora de aspiraciones y ambiciones realizables para todos, en definitiva una educación comprometida con una educación de calidad como soporte de la igualdad y la justicia social.

La lógica de la reforma se basa en la evolución hacia un sistema capaz de analizar a los estudiantes hacia las trayectorias más adecuadas a sus *capacidades*. Así, los escolares

con problemas de rendimiento contarán con programas específicos de apoyo que mejoren sus posibilidades de continuar en el sistema.

Pero se echan en falta medidas que atiendan a la diversidad desde una educación inclusiva, que apueste por la atención a las diferencias desde el aula ordinaria y mediante una apuesta metodológica y organizativa holística, que preste los apoyos necesarios desde la misma. Sin embargo, evaluaciones finales, medición de resultados y competitividad entre alumnado y centros es un tema principal en esta Ley, aún congratulándose en el apartado V de la siguiente manera: “...Debemos pues considerar como un logro de las últimas décadas la universalización de la educación, así como la educación inclusiva” (LOMCE, versión 2, 03/12/2012, 4).

Así mismo, y modificando el párrafo b) del art. 1 de la LOE, vuelve a hacer mención de la accesibilidad universal de la educación, como principio del sistema educativo:

«b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad (LOMCE, Art.1)

Como puede apreciarse en sus bases ideológicas aparecen los conceptos transversales de nuestro trabajo: inclusión educativa y accesibilidad universal de la educación, traducidos en principios muy centralizados en las evaluaciones externas que orienten la flexibilización de las trayectorias curriculares. Para conseguir la equidad social, ¿son estas evaluaciones los instrumentos que van a hacer que la consigamos? ¿encajan en la filosofía inclusiva?...

Por otra parte los objetivos marcados en la LOMCE, se resumen en:

1. “Disminuir las tasas de abandono educativo temprano de la educación.

2. Mejorar los resultados educativos de acuerdo con criterios internacionales.
3. Mejorar la empleabilidad, y estimular el espíritu emprendedor de los estudiantes.

Para conseguir estos objetivos, la reforma pivota en torno a los siguientes principios fundamentalmente:

1. Aumento de la autonomía de los centros.
2. Refuerzo de la capacidad de gestión de la dirección de los centros.
3. Las evaluaciones externas de fin de etapa.
4. Racionalización de la oferta educativa.
5. Flexibilización de las trayectorias educativas”

Solo se hace referencia expresa a las necesidades educativas especiales, en los apartados que tratan las evaluaciones para realizarlas de forma adaptada a dichas necesidades. Las Autoridades educativas deberán establecer las condiciones de realización más adecuadas de las evaluaciones que se realizarán: al finalizar 3º/6º curso de primaria. En la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, se sigue hablando de Programas específicos, en concreto de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento, cuya aplicación se desarrollará en los cursos 2º y 3º de ESO, en los que se incluirán fundamentalmente escolares que por causas diferentes a la falta de esfuerzo y trabajo lo necesiten para promocionar. Con el objetivo de que todo el alumnado consiga alcanzar el grado de adquisición de las competencias correspondientes a la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria, las Administraciones educativas establecerán las medidas de refuerzo educativo, con especial atención a las NEAE, que serán revisadas al finalizar cada curso académico (punto 19, que modifica al Art. 28 de la LOE, apartado 7). Ya en el Bachillerato y la Formación Profesional, se establecen medidas de flexibilización y alternativas metodológicas en la enseñanza y evaluación de la lengua extranjera para alumnado con discapacidad.

En la Sección IV, referente al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje, el punto 59 (que modifica el art.79 de la LOE), habla de principios de normalización e inclusión para asegurar la no discriminación e igualdad efectiva en el acceso y permanencia del alumnado con dificultades específicas de aprendizaje, enfocada a la detección, valoración e intervención temprana con estos escolares.

También hemos de destacar que esta Ley considera por primera vez de forma independiente el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, elevando su reconocimiento a nivel estatal, y por tanto, permitiendo que se articulen medidas específicas para evitar su fracaso escolar con independencia de la Comunidad Educativa en la que los estudiantes diagnosticados con este trastorno se escolaricen.

Con la LOMCE (2013) finalizamos el recorrido legislativo, con la sensación de una ordenación educativa que no favorece en sus planteamientos la implantación y consecución de una Educación Inclusiva.

3. EL CONTEXTO EDUCATIVO ANDALUZ: DIVERSIDAD E INCLUSIÓN

A continuación, nos detenemos en la respuesta andaluza a la diversidad presente en la legislación, ya que se dan características diferenciales a la dada en otras comunidades autónomas españolas.

Comenzaremos destacando la vinculación que se hace del término diversidad a determinados colectivos (Parrilla, 2004) en la normativa que la regula:

- Población escolar con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales de orden físico, psíquico, cognitivo o sensorial.
- Población escolar en desventaja en medio urbano; en medio rural; por minorías étnicas; por situaciones de temporalidad, y por judicial o enfermedad.

La Ley de Solidaridad en Educación (1999), puede considerarse como el referente para el desarrollo propio de la comunidad andaluza en términos de Solidaridad. Es una Ley que incorpora a todas las personas *en riesgo de exclusión*, basándose en los principios de Integración y Compensación educativa, y es única en España, aunque aporta una visión sesgada de la diversidad, al relegar a determinados colectivos exclusivamente a ser objeto de determinadas medidas. De hecho el principio de Inclusión no aparece en la redacción de la ley ni en los posteriores desarrollos normativos de la misma. Así, la Administración andaluza se desliga de las recomendaciones que la Declaración de Salamanca hace respecto a la adopción de políticas globales a nivel nacional.

Por tanto, aunque se ha actuado desde los años 80, en pos del movimiento Integrador (sistema educativo comprensivo, multiculturalidad, coeducación...), tenemos pendiente nuestra incorporación a las filas de la Inclusión Educativa.

Es en 2007, con la Ley de educación de Andalucía (Ley 17/2007, de 10 de diciembre), en la que aparece la palabra inclusión. Entre sus objetivos esta Ley, señala el de:

c) Garantizar la igualdad efectiva de oportunidades, las condiciones que permitan su aprendizaje y ejercicio y la inclusión educativa de todos los colectivos que puedan tener dificultades en el acceso y permanencia en el sistema educativo”.

Así mismo en el capítulo I, del Título III dedicado a la “Equidad en la educación”, en su artículo 113 (Principios de equidad), refiere:

“2. Se considera alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo aquel que presenta nee debidas a diferentes grados y tipos de capacidades personales de orden físico, psíquico, cognitivo o sensorial; el que por proceder de otros países o por cualquier otro motivo, se incorpore de forma tardía al sistema educativo, así como el alumnado que precise de acciones de carácter compensatorio.

5. La escolarización del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo se regirá por los principios de normalización, inclusión escolar y social, flexibilización, personalización de la enseñanza y coordinación interadministrativa. Con objeto de proporcionar la respuesta educativa adecuada, este alumnado podrá escolarizarse en aquellos centros que dispongan de recursos específicos que resulten de difícil generalización.

6. La escolarización del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo garantizará las condiciones más favorables para el mismo, La Administración educativa realizará una distribución equilibrada de este

alumnado por los centros docentes sostenidos con fondos públicos, en condiciones que faciliten su adecuada atención educativa y su inclusión social.....

Cuando hace referencia al personal, responsabiliza al profesorado de la enseñanza obligatoria de la atención al alumnado con NEE, que podrá contar con profesorado de apoyo y en su caso, “... con otros profesionales con la debida cualificación”, para atender a los planes de compensación educativa autorizados por la Administración y a los programas específicos diseñados para trabajar con este alumnado. Y cuando trata los medios materiales y los apoyos, los reconoce en aquellos centros escolares que acojan alumnado con NEE.

Respecto a los centros docentes, les reconoce la autonomía pedagógica, de organización y de gestión para que puedan llevar a cabo sus propios modelos de funcionamiento, siempre acogidos en los términos que registra la Ley que es objeto de nuestro trato, la Ley de educación de Andalucía. Estos modelos de funcionamiento podrán contemplar: planes de trabajo, formas de organización, agrupamientos de alumnado, ampliación del horario escolar o proyectos de innovación e investigación..., y deberán estar plasmados en sus correspondientes proyectos educativos, reglamentos de organización y funcionamiento, y en su caso, en los proyectos de gestión propios. Para desarrollar estos modelos y en función de las características del centro y del alumnado que atienda, la consejería dotará de los medios humanos oportunos a los centros escolares.

Hechos estos breves apuntes podemos afirmar, que a pesar de la publicación del término inclusión en esta Ley, estamos lejos aún de acercarnos desde nuestro ámbito legislativo a los planteamientos que el movimiento de escuelas inclusivas implica: atender las necesidades y características de todo el alumnado desde un planteamiento curricular que tenga la suficiente flexibilidad para adaptarse a la diversidad que se recoge en las aulas, incluyendo un dinamismo organizativo y de gestión de centro y aula, contemplado en su modelo de funcionamiento. No se trata de habilitar programas específicos de intervención, sino tener previstas las modificaciones oportunas a nivel curricular, de organización y de gestión que doten al personal que trabaja con el alumnado en las aulas ordinarias de los

recursos didácticos, metodológicos y materiales, necesarios para dar respuesta a una diversidad intrínseca al grupo que conforma un aula escolar.

Como ya se ha señalado, la tendencia en Andalucía, en relación a las actuaciones y medidas para atender a la diversidad, es la de conservar la especificación de colectivos y la creación de programas, materiales y recursos humanos en torno a los mismos, si bien es cierto, que a medida que avanzamos en el tiempo, se atisban algunas trazas que se alejan de la exclusión en mayor medida que lo que se hacía en las décadas anteriores. Se fomenta un trabajo muy burocratizado en los centros a la hora de dar respuesta diversidad, por tanto poco innovador y con escaso poder de generación de cambio (Parrilla, 2004).

Si nos acercamos a la legislación, comprobaremos que se recogen las evoluciones conceptuales de la inclusión educativa, pero no se plasman en la aplicación práctica de las mismas:

- La Orden de 25 de julio de 2008, regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía. En ésta norma encontramos la siguiente afirmación, en su Capítulo I, art.2, pto. 5, de las Disposiciones Generales:

Las medidas curriculares y organizativas para atender a la diversidad deberán contemplar la inclusión escolar y social, y no podrán, en ningún caso, suponer una discriminación que impida al alumnado alcanzar los objetivos de la educación básica y la titulación correspondiente.

La regulación de la atención a la diversidad como pauta ordinaria de la acción educativa en la enseñanza obligatoria, y la adopción de las medidas que garanticen el derecho a la educación de toda la población en edad escolar, son preceptos que regulan esta Orden. Se debe responder a las necesidades educativas concretas de cada escolar para procurar el desarrollo máximo de sus capacidades personales, mediante la adquisición de las competencias básicas y objetivos del currículo, sin procurar su discriminación escolar ni social, y hacerlo en el aula ordinaria con su grupo, contemplando la posibilidad de recibir los apoyos necesarios fuera del aula siempre y cuando no se genere exclusión.

En el Capítulo I, art. 2, pto 7, se identifican las NEAE con aquel alumnado que presenta NEE, con los que se incorporen de manera tardía al sistema educativo, con los que necesiten de acciones de compensación educativa y con aquellos que presenten altas capacidades intelectuales. Por tanto, por un lado precisan diversidad en relación a las características de cada alumno y alumna escolarizado, que puede requerir en un momento puntual o variable de adaptaciones que faciliten sus aprendizajes, y por otro, siguen asociando, como ya se hiciera en la Ley de Educación de Andalucía (2007), a la cual se remiten, el término diversidad con determinados colectivos específicos.

Las actuaciones y las medidas de atención a la diversidad que se recogen en esta Orden, con carácter general para la enseñanza obligatoria, son las siguientes (Capítulo II, art. 6):

- Agrupamientos flexibles para la atención al alumnado en grupos específicos. Esta medida tendrá un carácter temporal y deberá potenciarse la integración del alumno en su grupo ordinario.
- Desdoblamiento de grupos en las áreas y materias instrumentales.
- Apoyo en grupos ordinarios mediante un segundo profesor/a dentro del aula ordinaria.
- Flexibilidad en el horario lectivo semanal.

Y como Programas de atención a la diversidad, en su Capítulo III:

a. Programas de Refuerzo:

- De áreas o materias instrumentales básicas.
- Para la recuperación de aprendizajes no adquiridos.
- Planes específicos personalizados para el alumnado que no promoció de curso.
- Compromisos educativos con las familias.

b. Programas de adaptación curricular:

- Adaptaciones curriculares no significativas.
- Adaptaciones curriculares significativas.

- Adaptaciones curriculares para el alumnado con altas capacidades intelectuales.

c. Programas de Diversificación Curricular en ESO.

Se trata de medidas de respuesta a la diversidad ordinarias (refuerzo educativo, opcionalidad,...) y medidas específicas (adaptaciones individualizadas, diversificación curricular...), medidas específicas burocratizadas que se convierten en un fin en sí mismas, para dejar de ser un medio con el que procurar la igualdad de oportunidades.

- En el documento que recoge las líneas de actuación de la Consejería y del Gobierno Andaluz en materia de educación para el curso 2010/2011, no se recoge la inclusión educativa como una de las actuaciones prioritarias a desarrollar para este curso escolar, si actuaciones en educación compensatoria, actuaciones que centran los mayores esfuerzos del Gobierno Andaluz para luchar contra las diferencias sociales, fundamentalmente:
 - a. Medidas para combatir el absentismo escolar.
 - b. Planes de compensación educativa.
 - c. Programas para la mejora de los rendimientos escolares.
 - Programas de apoyo y refuerzo.
 - Programas de acompañamiento escolar.

Las medidas de compensación educativa, se vienen planteando desde el año 2003, con el Decreto 167/2003, de 17 de junio, que regula estas medidas para los colectivos con NEE asociadas a condiciones sociales desfavorecidas. Son Planes y Programas con una duración de cuatro años, que se dan en centros escolares que los solicitan. Éstos son dotados de ayudas económicas, organizativas y profesionales en función de cada zona y contexto educativo. Estas propuestas que en un principio, aparentan descompensar las desigualdades pueden estar haciendo todo lo contrario, al proponer planes específicos a los que se deriva alumnado específico en horario específico y en aulas específicas, alejados del funcionamiento ordinario de sus propio grupo y espacios.

- Instrucciones de 20 de abril de 2012, de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa, por la que se establece el Protocolo de Actuación y

Coordinación para la detección e intervención educativa con el alumnado con problemas o trastornos de conducta y con Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad.

Con estas Instrucciones se establece un Protocolo interdepartamental de colaboración entre las consejerías de Gobernación y Justicia; Educación; Salud e Igualdad y Bienestar Social para el abordaje de actuaciones conjuntas en relación con menores con problemas y/o trastornos de conducta, así como con el alumnado con trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad que presenten NEE.

Si la detección de las NEE se produce en el contexto escolar será el tutor quién asesorado por el Equipo de Orientación Educativo o del Orientador u Orientadora, deberá arbitrar las medidas oportunas para el desarrollo de actuaciones educativas conjuntas, de acuerdo con las establecidas en la Orden de 25 de julio de 2008 y con las medidas de atención a la diversidad recogidas en el Proyecto Educativo. Del mismo modo podrán ser de aplicación las medidas que se establecen en la Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos (programas de mediación, compromisos educativos...).

Si estas medidas no han sido efectivas en un periodo de seis meses, se pasará a realizar una Evaluación Psicopedagógica, con la que informar a los servicios sanitarios y poder conseguir un diagnóstico, si es que éste aún no existía, y establecer las relaciones oportunas de actuación.

4. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

A continuación recogemos la evolución que ha sufrido el concepto de Integración Escolar y por tanto las prácticas escolares que se derivan del mismo. Partimos del abordaje de la diversidad en la escuela ordinaria con una perspectiva integradora para defender su tratamiento inclusivo, incluyendo en dicha diversidad las NEE, entre las que se encuentran los Trastornos Graves de Conducta, entre los cuales se ha venido recogiendo el Trastorno por Déficit de Atención y/o Hiperactividad, con independencia del grado en el que se

presente y sus manifestaciones, actualmente reconocido a nivel estatal por la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora educativa, 2013) . Continuamos con la concepción de Escuela Inclusiva, para entender los retos con los que se encuentra nuestro sistema educativo para alcanzar sus postulados, y las condiciones que debe cumplir para atender de forma inclusiva las NEE, desde el centro, el aula y los profesionales que trabajan en el contexto escolar.

4.1. De la integración escolar a la inclusión educativa

La Integración escolar inició el camino hacia la no segregación total de las diferencias, seguida del principio de normalización y precediendo a la inclusión escolar, pero la Inclusión Educativa supera el concepto de Integración escolar, ya que sus intereses van más allá de la ubicación del alumnado, atendiendo a la práctica escolar de forma multidimensional, práctica: profesional, institucional y social (Booth y Ainscow, 2000), viéndose asociado a principios de base democrática, de cambio político y social y de entendimiento de las diferencias como un elemento que enriquece al grupo, y que no se circunscribe al alumno en exclusiva sino a la interacción entre contexto, alumnado y acción profesional de los distintos agentes que componen las escuelas. Recordando a Echeita (1994, 76):

El problema no es la integración, el problema somos nosotros, nuestros propios límites conceptuales, nuestra capacidad para diseñar un mundo diferente, un sistema escolar diferente y no homogéneo, en el que cada cual pudiera progresar.

De manera gráfica presentamos la siguiente tabla, que enmarca las diferencias sustanciales entre el término Integración y el término Inclusión, y nos ayuda a entender mejor la evolución sufrida en el planteamiento de la atención escolar a las diferencias presentes en las aulas:

Tabla 1.

Diferencias esenciales entre los conceptos de Integración e Inclusión Escolar.

Fuente: Basada en las diferencias recogidas por Werneck en el primer volumen del Manual do Mídia Legal (Rubio, 2009, 5-7).

INTEGRACIÓN	INCLUSIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • La inserción es parcial y condicionada (el alumnado "se prepara" en escuelas o clases especiales para poder asistir a escuelas o aulas ordinarias). 	<ul style="list-style-type: none"> • La inserción es total e incondicional (el alumnado con discapacidad no necesita "prepararse" para la escuela ordinaria).
<ul style="list-style-type: none"> • Pide concesiones a los sistemas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exige rupturas en los sistemas.
<ul style="list-style-type: none"> • Cambios mirando prioritariamente a las personas con discapacidad (ellas ganan más). 	<ul style="list-style-type: none"> • Cambios que benefician a toda y cualquier persona, todas las personas ganan.
<ul style="list-style-type: none"> • La integración plantea transformaciones superficiales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exige transformaciones profundas.
<ul style="list-style-type: none"> • Las personas con discapacidad se ajustan a los modelos preestablecidos en la sociedad. 	<ul style="list-style-type: none"> • La sociedad se adapta para atender las necesidades de las personas con discapacidad y, con esto, se vuelve más atenta a las necesidades de todos/as.
<ul style="list-style-type: none"> • Defiende el derecho de las personas con discapacidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Defiende el derecho de todas las personas con y sin discapacidad.
<ul style="list-style-type: none"> • Inserta en los sistemas grupos de "excluidos" que han de probar que son aptos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Transforma los sistemas para que se vuelvan de calidad para todos/as, incluyendo en ellos los grupos "excluidos".
<ul style="list-style-type: none"> • El adjetivo integrador se utiliza cuando se busca calidad en las estructuras que asisten a las personas con discapacidad consideradas aptas (empresa integradora, escuela integradora...). 	<ul style="list-style-type: none"> • El adjetivo inclusivo, se utiliza cuando se busca calidad para todos/as las personas con o sin discapacidad (escuela inclusiva, trabajo inclusivo, rereacción inclusiva...).
<ul style="list-style-type: none"> • Tendencia a tratar a las personas con discapacidad como un bloque homogéneo (los sordos se concentran mejor, los ciegos son excelentes masajistas...). 	<ul style="list-style-type: none"> • Valoriza la individualidad de las personas con discapacidad (las personas con discapacidad pueden ser buenos funcionarios/as, pueden o no ser cariñosos/as...).
<ul style="list-style-type: none"> • Tiende a disfrazar las limitaciones para aumentar las posibilidades de inserción. 	<ul style="list-style-type: none"> • No quiere disfrazar las limitaciones, porque son reales.
<ul style="list-style-type: none"> • La simple presencia de las personas con y sin discapacidad en el mismo entorno es suficiente para que usemos el término integrador. 	<ul style="list-style-type: none"> • No se caracteriza por la inclusión en un mismo ambiente de personas con o sin discapacidad.

4.2. Conceptualización y caracterización de la Educación Inclusiva

De todas las acepciones del término *inclusión*, que recoge el “Diccionario Aurélio”, nos decantamos por la que se identifica en la siguiente frase “Pertener conjuntamente con otros”. En esta definición, en ningún momento se presupone que el ser incluido requiere ser igual o semejante a los demás a quienes se agregan (Rubio, 2009). Esto describe a la sociedad en la que convivimos, contribuyendo y construyendo juntos un mundo de oportunidades reales para todos/as.

La Educación Inclusiva, implica que todos los niños y niñas que pertenecen a una determinada comunidad aprenden juntos con independencia de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluyendo a los que presentan discapacidad (Stainback, Stainback y Jackson, 1999). Se pretende una escuela que haga efectivo el derecho a la educación, la igualdad de oportunidades y la participación, sin requerir mecanismos de entrada, selección o discriminación de ningún tipo, si el ofrecimiento a cada uno de lo que necesita para el desarrollo de sus potencialidades.

Asistimos a la concepción de una “educación para todos y todas”, sin exclusiones en cuyas aulas convivan y aprendan alumnos/as con distintas condiciones sociales, culturas, capacidades, intereses. “Cada uno/a llega con su mochila”, y éste debe ser acogido con lo que trae y lo que es. Significa esto que la Escuela Inclusiva no está destinada al alumnado con NEAE, incluidas las NEE exclusivamente, sino a: alumnos y alumnas con deficiencias y sin ellas, con dificultades de aprendizaje y sin ellas, de distintas culturas, que provienen de familia con diferentes niveles socioeconómicos, distintas religiones, distintos sistemas de valores... (Fernández Batanero, 2005-2006). El entorno educativo ha de tener capacidad para generar respuestas ya no ante un déficit categorizado, sino ante las necesidades y características de las personas que lo componen.

Lo importante es buscar soluciones, cambiar estrategias y modelos de docencia, integrar en el aula otros recursos humanos, formar distintos tipos de agrupamientos en el aula, formar redes naturales de apoyo en las mismas, construir y trabajar desde una cultura colaborativa generadora de un conocimiento práctico que se ajusta a las necesidades de una comunidad escolar, dejar de crear programas basados en etiquetas para pasar a diseñar

verdaderos apoyos generalizados... En definitiva apostar por una escuela democrática que realmente dispone a su alumnado para participar en las oportunidades que le brinda la vida en igualdad de condiciones. Una educación para todos y para todas, podría ser el slogan de esta innovadora propuesta que quiere aumentar la calidad de nuestro sistema educativo, desde ideologías y prácticas diferentes en las escuelas, en particular, y en la sociedad en general.

Así, la propuesta de Escuela Inclusiva, es un planteamiento de base ideológica que se genera en el contexto de la reforma de la escuela y la educación, y no en el campo de la educación especial de una forma aislada. Es una iniciativa que se compromete con un movimiento educativo coherente con una sociedad plural, democrática, comprensiva y participativa, un movimiento que reflexiona sobre el quehacer educativo desde la renovación de los principios ideológicos que la generan (Mata, 1997), así "no se trata tanto de de un conjunto de acciones cuanto de una actitud o sistema de creencias ante la educación" (León, 1999, 53).

La atención a la diversidad debe ser tomada como elemento esencial para asegurar el éxito del aprendizaje de todos los alumnos y alumnas, bajo una nueva conceptualización de las dificultades educativas, partiendo de la creencia de que los cambios metodológicos y organizativos, acompañados de una cultura colaborativa y un determinado liderazgo son el medio para alcanzar dicho éxito por el conjunto de alumnos/as.

La escuela inclusiva es el lugar en el que se espera que el alumnado aprenda a desenvolverse en sociedad como participantes activos de su construcción y desarrollo (López Martínez y Gómez Torres, 1999).

De acuerdo con Fernández Batanero, (2005-2006) la inclusión escolar promulga una escuela que:

- a) Reconoce el derecho a la educación de todos y todas las niñas con independencias de su caracterización social, cultural y/o personal. La educación inclusiva se destina a todo el alumnado, y no exclusivamente a los estudiantes que presentan NEE: alumnado con

discapacidades y sin ellas, con dificultades de aprendizaje y sin ellas, alumnado de diferentes culturas, niveles socio-económicos, religiones....

- b) Apuesta por la igualdad de oportunidades.
- c) No pone requisitos ni mecanismos de entrada, selección o discriminación de ningún tipo.
- d) Se caracteriza por la convivencia en igualdad y diversidad.
- e) Ofrece a cada uno/a lo que necesita para el desarrollo de sus potencialidades.

Lo cual podríamos completar con las aportaciones que hace Wehmeyer (2009), cuando habla de las prácticas de *tercera generación* para hacer referencia a las prácticas inclusivas, incidiendo en:

- a) La promoción de la autodeterminación de los estudiantes, incluyendo a aquellos que presentan NEE, ya que el currículo está diseñado universalmente y es flexible, poniendo el énfasis en los puntos fuertes individuales en vez de las discapacidades, otorgándoles más poder y autodeterminación.
- b) La implementación de intervenciones a nivel escolar, de forma que todos los estudiantes sean los beneficiados.
- c) La creación de una escuela que incluye a todos los estudiantes.

Así pues, creemos en la inclusión escolar, aunque hoy en día sea considerado como una utopía, pero como advierte Fernández Batanero, (2005-2006, 143),” ¿Acaso no fue una utopía la que sirvió para abolir la esclavitud?”, porqué no creer en la efectividad del derecho a la educación y a la igualdad de oportunidades. Dejemos atrás la pedagogía de la exclusión, en la que los alumnos y alumnas mal educados que no saben comportarse o aquellos con dificultades para aprender deben ser segregados de las aulas ordinarias, y apostemos por la resolución de conflictos, por los maestros comprometidos y motivadores, las clases multiedad, los grupos cooperativos, el auténtico apoyo curricular... (Fernández Batanero, 2005-2006), entre otras innovaciones pedagógicas para conseguir nuestros propósitos.

La Escuela Inclusiva no sabe de etiquetas, y si de estudiantes con potencialidades y con carencias en determinadas áreas de sus persona que se desarrollan a partir de la

interacción en un contexto determinado, lo cual hace que la identificación de las barreras se refiera a las propias y a las contextuales, para así poder articular los medios y recursos que puedan ayudar al alumnado e implicarlo en su mejoría académica y social.

Como señala Wehmeyer (2009), la AADID en 1992 y posteriormente en 2002, o Luckanson y sus colegas en 1992, ya adoptaban los modelos funcionales a la hora de abordar las discapacidades, identificando y diseñando apoyos para tratar el funcionamiento del estudiante dentro del entorno en el que se hallaba, desde la relación existente entre el estudiante y el contexto. Por tanto las prácticas inclusivas deben partir de estos modelos para considerar las NEE como resultado de la interacción recíproca entre el entorno y las limitaciones funcionales del estudiante.

De este modo, es en los planteamientos inclusivos escolares donde encontramos, la base ideológica de nuestro trabajo, las barreras que desde el centro escolar se hacen extensibles a la sociedad pueden superarse amparándonos en el entendimiento de la diversidad como un valor, que atendido desde los principios de flexibilidad curricular, adaptación metodológica, organización escolar funcional y un liderazgo eficaz que asiente una concepción de la educación de base democrática y abierta a la comunidad escolar, van a procurar que superemos el modelo de intervención conductual basado en el etiquetado y en las limitaciones de nuestro alumnado.

Seguidamente, presentamos algunas de las definiciones o aportaciones del concepto “Educación Inclusiva”, guiándonos de aquellos autores, que de forma significativa, han trabajado en dicho concepto. En estas definiciones sigue apareciendo el término “discapacidad”, pues incluso para definir una escuela que atiende a todos sus integrantes con independencia de sus características, muchos de los estudiosos y estudiosas del movimiento inclusivo, centran sus esfuerzos en demostrar que los “discapacitados”, entendiendo a éstos como aquellos y aquellas que presentan alguna deficiencia de orden física y/o psíquica, también tienen el derecho a pertenecer a las Escuelas Inclusivas.

A partir de aquí, definimos la escuela inclusiva apoyándonos en Stainback y Stainback (1990, citado en López Martínez y Gómez Torres, 1999, 335):

Una escuela inclusiva es un lugar donde cada uno siente que pertenece, es aceptado, apoya y es apoyado por sus compañeros y otros miembros de la comunidad educativa, en el proceso que sigue con el fin de tener atendidas todas sus necesidades educativas.

En la misma línea, Patterson, 1995 (citado en León, 1999, 53) señala que: “La inclusión es una forma de vida, o forma de vivir juntos, basada en la creencia de que cada individuo es valorado y aceptado”, a lo que precedió Ainscow (2001b, 44) advirtiendo que la Escuela Inclusiva “es la que educa a todos los estudiantes en la escuela ordinaria”.

Partiendo de esta concepción que erige una nueva forma de acoger al alumnado en la escuela, avanzamos en el entendimiento del movimiento inclusivo con Stainback y Stainback, 1992 (citado en León, 1999). Éstos consideran que la Educación Inclusiva supone una evolución del concepto de Integración, en el que se asume que:

- Cualquier niño o niña puede aprender si se le proporciona un ambiente apropiado, estimulación y actividades significativas.
- No sólo el alumnado etiquetado como diferente se beneficia de la convivencia escolar ordinaria.
- La escuela inclusiva es la mejor forma de enseñar.
- Todo el alumnado puede aprender en clases regulares.

Por su parte la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994, IX), ya contemplada, supuso en España el impulso que la inclusión escolar necesitaba para ser difundida entre los profesionales de la educación, en ésta se indica que las escuelas inclusivas son: “el medio más efectivo de combatir las actitudes discriminatorias, creando comunidades de bienvenida, construyendo una sociedad inclusiva y alcanzando la educación para todos; además, proporcionan una educación eficaz a la mayoría de los niños y mejoran la eficacia y, en último término, la relación coste-efectividad de todo sistema educativo”.

Aparecen autores que presentan, ante el sistema educativo, la inclusión escolar como un conjunto de acciones integradas que ocurren de manera definida en pos del cambio y el alcance de un sistema educativo de calidad, con una clara finalidad, abolir las

prácticas excluyentes, como es el caso de Barton, 1998 (citado en Sandoval, López, M.L., Miquel y otros (2002, 230):

La inclusión es un proceso. La educación inclusiva no es algo que tenga que ver meramente con facilitar el acceso a las escuelas ordinarias a los alumnos que han sido previamente excluidos. No es algo que tenga que ver con terminar con un inaceptable sistema de segregación y con lanzar a todo ese alumnado hacia un sistema ordinario que no ha cambiado. El sistema escolar que conocemos -en términos de factores físicos, aspectos curriculares, expectativas y estilos de profesorado, roles directivos- tendrá que cambiar. Y ello porque educación inclusiva es participación de todos los niños y jóvenes y remover, para conseguirlo, todas las prácticas excluyentes.

A finales de la década de los 90 Stainback, Stainback y Jackson, 1999, citado en Fernández Batanero (2005-2006, 135), señalan que:

La educación inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan discapacidad,

por tanto aparece en escena otro factor importante, la necesidad de no apartar del contexto geográfico y social al escolar.

En la primera mitad de la década del siglo XXI, en algunos países se presenta la educación Inclusiva como una alternativa para atender al alumnado discapacitado en entornos educativos generales. Intencionalmente, sin embargo, cada vez más se opta por una ampliación del concepto en el sentido de abarcar y responder a la diversidad de todos y cada uno de los estudiantes, lo cual supone que el objetivo de la escuela inclusiva es la eliminación de los procesos de exclusión en la educación, producidos por las actitudes y las

respuestas que se dan ante las diferencias de raza, clase social, etnicidad, religión, género y habilidad. Esta concepción más amplia se fundamenta en un planteamiento democrático que reconoce el derecho básico a la educación de todo ser humano y en una sociedad más justa (Ainscow, 2005).

A pesar de esta apertura en la concepción de la inclusión escolar, los autores más representativos del movimiento, Ainscow, Booth y Dyson, (2006), dan definiciones apoyadas en el alumnado con discapacidad, como reclamo para su inclusión de pleno derecho en este movimiento inclusivo. Citados en Echeita, Verdugo, Sandoval y otros, (2009, 25), definen la inclusión escolar, sosteniéndose en tres variables: *presencia, aprendizaje y participación*.

Presencia.- Esta variable hace referencia al lugar en el que el alumnado se haya escolarizado, ya que si escolarizamos a los alumnos/as con discapacidad en espacios, aulas o centros lejos de los que no presentan ninguna discapacidad, muy difícilmente se va a poder reconocer y valorar la diversidad humana.

Aprendizaje.- El centro escolar debe articular los medios que salven las barreras que suponen un impedimento para que los aprendizajes que han de darse en cada una de las áreas que conforman el currículum educativo de cada etapa, se realicen con éxito por parte del alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativas asociadas a condiciones personales de discapacidad. Por tanto las enseñanzas y los aprendizajes han de diseñarse para que sean alcanzables por todo el alumnado.

Participación.- El bienestar de cada escolar ha de ser objetivo de una escuela inclusiva, para que las situaciones de discriminación, exclusión o aislamiento social sean minimizadas.

En España, Echeita, Verdugo, Sandoval et al, 2009, 159, dan una definición basada en las variables a las que hacen referencia Ainscow, Booth y Dyson, (2006):

La inclusión compromete una tarea ineludible de identificar y remover, en su caso, las barreras que desde distintos planos de la vida

escolar, al interactuar negativamente con las condiciones personales o sociales de los alumnos en determinados momentos, pudieran limitar en cada centro, precisamente, su presencia, aprendizaje o participación. Todo ello implica un proceso.... que se extiende en el tiempo y que se centra en las tareas de planificar, implementar y sostener procesos de innovación y mejora escolar. Este proceso debe dirigirse a la reestructuración de las políticas y las prácticas escolares existentes, de forma que progresivamente respondan con más equidad a la diversidad del alumnado en sus respectivas localidades....

A continuación, recogemos una ilustración de Berrezuelo (2006, 182), que se sustenta en la siguiente definición:

La inclusión ha de entenderse como un movimiento que pretende eliminar las barreras que impiden la participación de determinadas personas o grupos y les sitúa en desventaja sobre otras personas o grupos dominantes o mayoritarios,

situando la práctica de la inclusión o la exclusión en diferentes ámbitos y niveles. Con ésta finalizamos nuestro recorrido por diferentes autores que nos aportan los argumentos necesarios para comprender los principios que rigen la inclusión escolar, y que enmarcan nuestro trabajo.

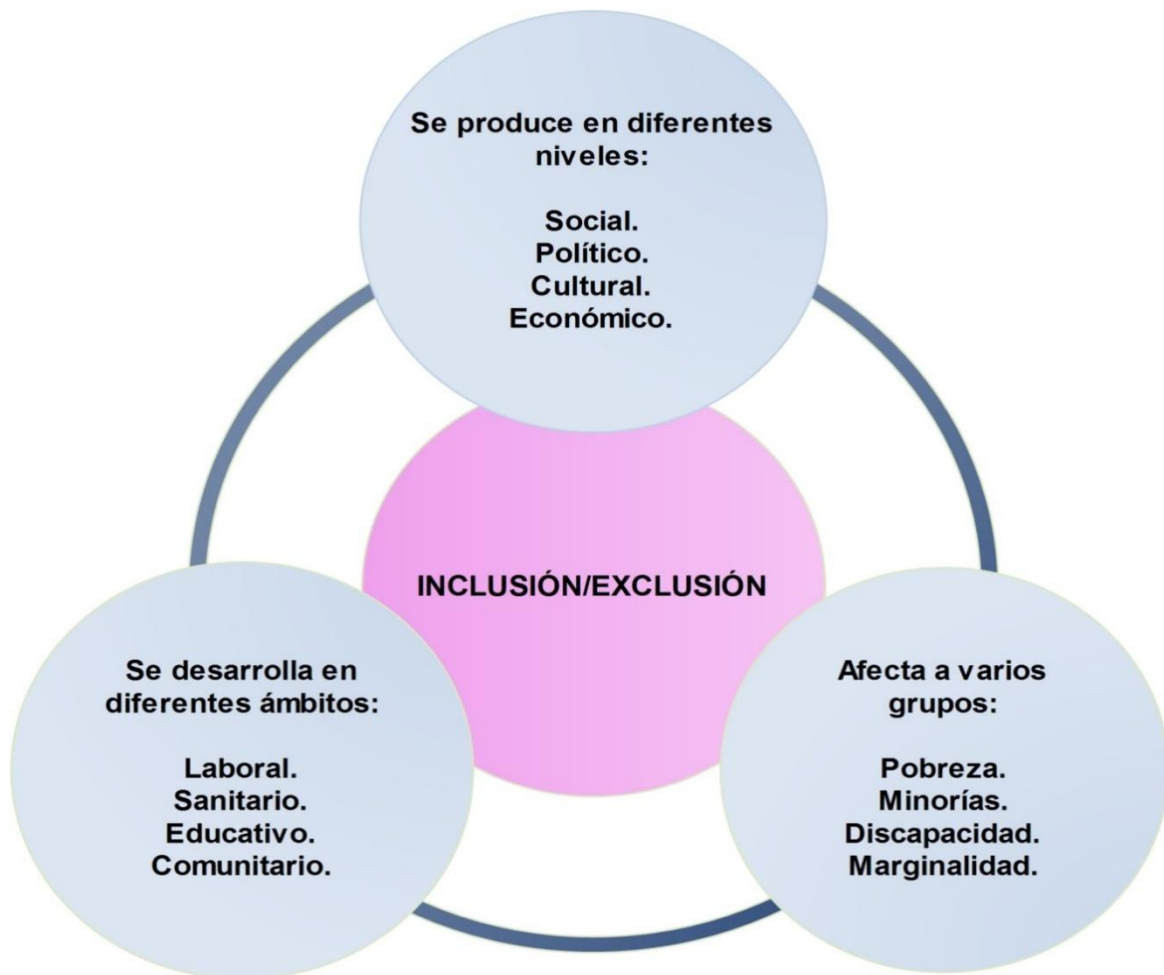


Figura 1. Niveles, ámbitos y grupos objeto de exclusión o inclusión

Fuente: Berruezo, 2006, 183

4.3. La respuesta escolar inclusiva a las NEE

La inclusión escolar apuesta por un sistema de cambio tridimensional que afecta a la política, la cultura y la práctica educativa. Es por ello que el cambio, no sólo va a depender del movimiento de la escuela en concreto, sino que el origen va estar en la política que rija cada sistema educativo, y en principios y normativas en función de las cuales también se desarrolla la práctica educativa. Es más, como hemos visto anteriormente, no porque terminológicamente aparezca en la pauta legislativa el término inclusión garantiza los medios, los recursos, los procesos y los objetivos a cubrir para conseguir la finalidad

deseada: una escuela para todos. Para estar del lado de la lucha contra la exclusión social y educativa, han de desarrollarse prácticas en la sociedad y en la escuela, acordes con una cultura colaborativa y reflexiva que aprenda de sus propias prácticas basadas en un contexto cultural, económico y social determinado.

Hacia la segunda mitad de la década de los 90, la Inclusión educativa irrumpe en la Investigación educativa española, destacando entre otros, Parrilla, autora representativa de la Escuela Inclusiva en la Universidad de Sevilla, de la que recogemos los siguientes autores, (Parrilla, 2007): Universidad de Murcia, Arnaiz, investigando sobre la Educación Inclusiva, en general, y en particular, en colectivos en condiciones de desigualdad derivadas de motivos étnicos y culturales (Arnaiz, 2003, Arnaiz y De Haro, 2003); en la Universidad Autónoma de Madrid, se realiza la traducción del “Index of Inclusion” y se realizan investigaciones acerca de las percepciones que alumnado y profesorado tienen acerca de la construcción de escuelas inclusivas (Echeita, 2002 y 2004) e incluso se realizan las primeras valoraciones acerca de las experiencias inclusivas inaugurales en España en diferentes Comunidades autónomas (Echeita, 2005); en Málaga, López Melero(2004), integra una interesante línea de investigación concerniente a los proyectos de investigación en la escuela como fórmula para alcanzar escuelas para todos/as; en Cantabria, Susinos en colaboración con Parrilla, desde 2003, realizan un estudio biográfico muy interesante acerca de los procesos de exclusión social en mujeres y jóvenes Susinos y Parrilla (2008); en Granada, León (1999, 2010), relativo a la formación del profesorado y la educación inclusiva o Arjona (2011), dirigida por León, realizando una tesis doctoral centrada en la propuesta de un cambio metodológico y organizativo inclusivo para la Educación Secundaria Obligatoria. Es muy destacable el trabajo realizado en Cataluña y País Vasco, acerca de las llamadas “Comunidades de Aprendizaje”, como método con el que conseguir la inclusión en escuelas de primaria y secundaria (Puigdellivol, 2001). Los núcleos de investigación se centran en valorar la puesta en marcha de experiencias inclusivas desde la que atender la diversidad en los centros de primaria y secundaria.

En general, los resultados de las investigaciones, han identificado las dificultades y necesidades que nuestro sistema educativo tiene para adoptar los fundamentos teóricos y su posterior reflejo en la práctica educativa de la Escuela Inclusiva (Parrilla, 2007):

- a) La atención al alumnado debe afrontarse desde una perspectiva social, no individualizada, por tanto el aula y el centro también han de ser tenidos en cuenta para dar respuesta a la diversidad.
- b) Se hacen patentes las dificultades para dar el paso desde un modelo de intervención terapéutica a un modelo no excluyente ni segregador, señalando las difíciles relaciones entre los distintos servicios educativos como obstáculo a una respuesta inclusiva, pero es necesaria la adopción de la cultura de la colaboración entre profesionales e instituciones y servicios educativos.
- c) No limitar la diversidad a su vinculación con el término de NEE.
- d) Apostar por la creación de proyectos que parten del propio centro escolar, de su propio contexto social y cultural, que se hacen extensibles a todos sus estamentos, agentes de intervención y usuarios/as. Se trata de “*pensar globalmente para actuar localmente*” (Parrilla, 2007, 12)
- e) Obligación de vincular teoría y práctica, investigación-acción, a partir de la generación de conocimiento práctico en la propia escuela desde la colaboración entre todos sus agentes.
- f) Dar voz a los propios excluidos o que se hayan en situación de riesgo de exclusión, para que los procesos de intervención que se creen sean ajustados a la realidad y tengan una capacidad real de respuesta.

Siguiendo a Barrio (2009, 23), recogemos que:

Los retos de los sistemas educativos que quieran incorporarse al movimiento de las escuelas inclusivas tendrán que afrontar los siguientes retos: la escolarización universal, el cuestionamiento de los sistemas educativos selectivos, el desafío de las medidas pseudo-inclusivas en sistemas educativos democráticos y el desafío a las culturas escolares excluyentes.

Lo cual quiere decir que las naciones han de asegurar el derecho a la educación, sea cual sea el origen socio-económico y las condiciones personales del alumnado, lo que implica un sistema de valores, creencias y actitudes que disponen a toda una sociedad a luchar contra las exclusiones social y escolar. Por otra parte, han de abandonar los planteamientos educativos selectivos que dividen al alumnado por sus características de género, cultura o capacidad, entre otras; la exclusión se combate desde la propia estructura y organización del sistema educativo, un único sistema educativo para todos, es la meta. Medidas organizativas generales para atender a las diferencias desde países en las que se reconoce la inclusión escolar en la Educación, tales como aulas de apoyo, diversificación curricular, pruebas de selectividad... no son más que muestras de un reconocimiento formal de la diversidad en las aulas, pero no en la práctica, lo cual indica que ha de realizarse un esfuerzo por trasladar a la realidad lo que en la literatura se recoge.

La identificación de barreras para llegar a alcanzar la inclusión escolar en España se completa, con los resultados de una investigación llevada a cabo por Echeita, Verdugo, Sandoval y otros (2009), que aunque realizada en exclusiva en el ámbito de la discapacidad, nos parece relevante para arrojar luz acerca de la situación del movimiento inclusivo en España, ya que recoge la opinión de expertos en materia de educación acerca del proceso de inclusión. Con la participación de 286 personas, representantes de once organizaciones (COCEMFE, Confederación española de Personas con Discapacidad Física y Orgánica; ONCE, Organización Nacional de Ciegos españoles; FEDACE, Federación Española de Daño Cerebral, entre otras).

Es relevante señalar las siguientes apreciaciones, que los encuestados manifiestan, en esta investigación:

- a) El *carácter paradójico y dilemático* que tiene el proceso de Inclusión. El 90.8% de la muestra manifiesta que “el proceso de inclusión educativa debe ampliarse y mejorarse de forma que llegue a más alumnos y abarque todas las etapas educativas” (Echeita y otros, 2009, 161). Afirmación avalada por otros investigadores tales como Dyson y Milward (2000), Dyson (2001) y Norwich (2008) (citados en Echeita y otros (2009)).

- b) *Valoración general muy insatisfactoria* respecto a las variables de aprendizaje y participación, ya que existen *barreras* provenientes de la propia Administración, en forma de recursos o provisión de ayudas complementarias para el alumnado, entre otras, y de las culturas en las que se escolarizan los alumnos/as con NEAE asociadas a una discapacidad.
- c) *El proceso de inclusión educativo está repleto de sombras*, sobre todo en la etapa de educación secundaria obligatoria y postobligatoria. Los propios valores al uso, el contexto de cada centro escolar, las insuficientes *tecnologías psicopedagógicas*, entre otros factores se unen a los anteriormente mencionados y hacen que los encuestados lleguen a realizar estas valoraciones.
- d) Existe un *panorama contradictorio*, respecto a la inclusión educativa en España. Muchas familias con hijos e hijas con discapacidad en edad escolar se ven en la profunda tesitura de decidir entre, una escolarización inclusiva como derecho ineludible y práctica deseable, y *sufrir* las consecuencias de un proceso complejo y dinámico que no alcanza a eliminar las barreras que hacen que no se alcancen los objetivos deseables de cualquier proceso educativo inclusivo: aprendizajes alcanzables para todo el alumnado en un contexto democrático que valora la diversidad y vela por el estado del bienestar de cada uno de sus participantes.

A partir de estas conclusiones, los autores, a lo cual nos sumamos, se declaran a favor de la Inclusión Educativa, pero sin caer en un *optimismo ingenuo* apoyado en un progreso lineal basado en una declaración de buenas intenciones. Es necesaria la implicación responsable y seria de la comunidad educativa para crear las condiciones culturales y políticas del propio contexto para que sean capaces de transformar la práctica escolar. Las variables: *presencia y participación* en contextos comunes, y *aprendizaje* han de ser tenidas en cuenta a la vez y priorizadas en función de las características del alumnado en los contextos escolares. El que aprendan es tan importante como que participen con plenitud en los espacios comunes, trabajando la autoestima, su equilibrio personal y relacional, facilitando su trato con los iguales, aunque su presencia esté más reducida o la producción de aprendizajes tenga menos peso.

También hemos de hacer referencia a un estudio realizado por las autoras Lledó y Arnáiz (2010), acerca de la evaluación de las prácticas educativas del profesorado de los centros escolares (indicadores de mejora desde la educación inclusiva). Para ello usan un cuestionario de elaboración propia de 30 ítems, en los que estudian la relación entre las prácticas inclusivas y la formación del profesorado del aula ordinaria y el aula específica en el ámbito de la atención a la diversidad (el estudio se realiza en atención a escolares con NEE), así como el uso de estrategias educativas y organizativas por parte del profesorado tutor y especialista. En su estudio constatan que queda mucho recorrido en la consecución de una educación inclusiva, a la que vez que alertan sobre la necesidad de una actuación que parta de los planes de formación docente y como consecuencia de las prácticas educativas del profesorado de los centros en los que se imparta la enseñanza obligatoria. La adaptación curricular es la estrategia básica por excelencia que se aplica para individualizar el aprendizaje de este alumnado. Con lo cual se debe avanzar en la aplicación de estrategias didácticas como medio para la innovación y la unión entre los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Destacamos las siguientes conclusiones de este estudio:

- a) Respecto a la formación del tutor y del profesorado especialista con respecto a la atención a la diversidad:
 - Existe una evolución en la comprensión y aceptación del alumnado en las aulas ordinarias también por parte del tutor y del especialista.
 - El docente tutor no tiene la formación suficiente para afrontar la atención del alumnado con NEE.
 - Se hace necesaria una mayor dotación de recursos y apoyos en el aula para atender al alumnado con NEE, así como ayuda y asesoramiento por parte de los distintos especialistas tanto internos o externos al centro.
 - El tutor no acepta su responsabilidad en la elaboración de las adaptaciones curriculares, se relega a función del profesorado especialista.
- b) En relación a la utilización de estrategias didácticas y organizativas del aula y su relación con las prácticas inclusivas:

- El profesorado especialista tiene un mayor conocimiento de la diversidad y una mayor aceptación de la filosofía inclusiva.
- La necesidad de ambos profesionales de renovar, mejorar y adaptar las estrategias de enseñanza y aprendizaje ante la diversidad del alumnado, además de organizar en aula en grupos heterogéneos para beneficio del alumnado con NEE.
- Se cree que a través de la inclusión se podría favorecer la comprensión y aceptación de las diferencias individuales.
- La necesidad de crear unas condiciones físicas y de aprendizaje, acordes con las necesidades educativas de los escolares, que propicien su atención educativa así como su integración en las aulas ordinarias.

Las investigaciones vienen demostrando desde hace tiempo que la coexistencia de niños con y sin NEE es beneficiosa para todo el grupo clase. Se ha demostrado que el alumnado con NEE escolarizado en aulas ordinarias alcanza mejores resultados académicos que los que cursan sus estudios en aulas especiales (Buckley, Bird, Sacks y Archer, 2002, citados en Berruezo, 2006) Con respecto al alumnado que no presenta NEAE y están integrados en aulas inclusivas, no sufren retrasos académicos ni en su desarrollo socio-emocional, como es el caso de la investigación llevada a cabo por Ruijs, Van der Veen y Peeters, en 2010. Esta investigación se desarrolla en Holanda, con una muestra representativa de 27.745 estudiantes sin NEE de Primaria, repartidos en aulas inclusivas y en aulas no inclusivas. Las pruebas de valoración de resultados académicos y socio-emocionales, en unos y otros, demostraron que no hay prácticamente diferencias en el avance académico y social de los mismos.

Igualmente Pujolás, ya en 2004, advertía con sus experiencias de aprendizajes cooperativos en aulas inclusivas, del aumento de las posibilidades de participación de todo el alumnado, dándole protagonismo en el aprendizaje de los compañeros y compañeras, repercutiendo positivamente en el propio.

A nivel internacional, numerosos autores citados por Wehmeyer (2009): Lee, Wehmeyer, Palmer, Soukup y Little, 2008; Wehmeyer, Bashinski y Bovaird, 2007, y Wehmeyer, Lattin, Lapp-Rincker y Agran, 2003, demuestran que son las aulas ordinarias

en las que deben escolarizarse los alumnos/as con discapacidades para alcanzar los estándares generales del currículo diseñado para todos y todas. Si bien es cierto, que si queremos que los estudiantes con discapacidad accedan a un currículum general, deberemos procurarlo en un contexto general, incluyendo una enseñanza de alta calidad y modificaciones en el currículo.

Nos servimos de estas investigaciones como punto de apoyo para avalar el pilar ideológico de nuestro trabajo: la diversidad de alumnado tratada en las aulas ordinarias hace que los presentes en las mismas se enriquezcan y avancen en su desarrollo académico y personal sin perjuicio de sus capacidades, competencias y habilidades, valiéndose los unos a los otros para progresar dentro de una escuela sin exclusiones. Así, los centros, los docentes, las familias... han de desarrollarse en un nuevo espacio profesional, didáctico, curricular, organizativo e institucional que asume la respuesta a la diversidad desde perspectivas igualitarias vinculadas a una pedagogía y práctica educativa comprensiva y diversa, y no desde medidas específicas y prefabricadas. Y es en éste escenario en el que la Educación Inclusiva se sirve de instrumentos tales como “el Diseño Universal del aprendizaje” (DUA³) para favorecer la práctica de una educación que reduzca los riesgos de exclusión por razones de discapacidad, género o cultura entre otras, y promueva la plena participación escolar y social de cualquiera de sus estudiantes con independencia de sus características, desde una acción didáctica accesible a todos y todas (CRUE, 2014).

Aunque terminaremos diciendo que hay que seguir investigando para acortar distancias entre la dicotomía: inclusión si o no, todo o nada, y declarar con fundamento las bondades de la Inclusión educativa para el alumnado con o sin discapacidad, siguiendo las recomendaciones de otros investigadores.

4.4. Cómo hacer que las escuelas sean inclusivas, atendiendo las NEE

Para que una escuela sea inclusiva debemos partir del convencimiento y de la adquisición del compromiso de que ésta sea un espacio democrático que promociona la

³ DUA: A partir de aquí se hará uso de estas siglas para referirnos al movimiento del “Diseño Universal del Aprendizaje”.

igualdad de oportunidades entre sus escolares poniendo en valor las diferencias, a partir de la identificación de barreras para la participación, socialización y aprendizaje de cada uno de los alumnos y alumnas que se incardinan en un determinado contexto escolar, y la posterior implicación en un trabajo sistemático y reflexivo para concretar y practicar las propuestas que lleven al cambio:

“La inclusión escolar es un proceso de mejora continua que es imposible de mantener sin reflexionar sobre tres preguntas básicas: ¿dónde estamos?, ¿dónde quisiéramos estar?, ¿qué queremos mejorar, consolidar o eliminar?” (Macarulla y Margarida, 2009, 15). Desde este planteamiento, pasamos a proponer una serie de aspectos que, según los estudiosos del tema, han de configurar las premisas básicas para conseguir un sistema educativo dispuesto de escuelas inclusivas:



Figura 2. Premisas básicas para conseguir sistemas educativos inclusivos

Fuente: Elaboración propia

1°. Se debe producir un cambio de mentalidad y actitud, en la sociedad en general y en la comunidad educativa en particular (padres y madres, alumnado, equipos directivos y docentes). Hemos de hacer evolucionar la Integración puesta en práctica en nuestro contexto social y escolar.

El sentimiento de responsabilidad de lo que ocurre en el aula, se echa en falta en una sociedad desidiologizada (Carreras y Granata, 2002), que contagia con su apatismo los contextos escolares. Debe existir una voluntad de mejora y para ello necesitamos la implicación, la concienciación y el cambio de actitudes de las comunidad educativa en general, y en particular, del profesorado, último responsable de lo que ocurre en la clase.

La responsabilidad del alumno y alumna con NEE, es de todo el claustro del Centro escolar, en primera instancia, así como de los tutores y tutoras, y docentes.

La igualdad y los principios democráticos deben ser soberanos en la base filosófica e ideológica de una escuela que valora la diversidad y se compromete con el desarrollo de los medios necesarios para que los objetivos de la Educación estén al alcance de todos.

Hablar de inclusión escolar implica saber el modelo de educación por el que apostamos, y por tanto, tipo de sociedad que queremos construir. Se necesita un marco legislativo y político claro, en el que la inclusión escolar se identifique como objetivo del sistema educativo general, además de habilitar los medios y recursos necesarios para que la viabilidad para la consecución de este objetivo sea real. (Macarulla y Margarida, 2009).

2°. Los planteamientos ideológicos que la escuela tiene para atender la diversidad de sus aulas ordinarias deben impregnar el Proyecto de Centro (León, 1999). Pluralidad, tolerancia, solidaridad... son valores que han de ser el germen de los medios materiales y humanos que se articulen, de los planteamientos curriculares, de la metodología didáctica, de las técnicas de enseñanza previstas, de la forma de generar conocimiento entre todos/as a partir de la práctica colaborativa en educación... En definitiva el Proyecto de Centro ha de ser el instrumento que forje un clima de aceptación de las diferencias, y que sea efectivo

para potenciar el desarrollo de los aprendizajes en todos y cada uno de los componentes del grupo aula.

Un clima de acogimiento, de reconocimiento de cada uno de los integrantes de la Comunidad Escolar, de participación como miembros activos, que valora la diversidad y crea espacios reflexivos con capacidad de adaptación a las diferentes necesidades, intereses, capacidades, culturas..., es el que debe proveerse en una escuela que pretende sumarse a la inclusión escolar.

Los padres y madres también necesitan formarse e informarse, ser miembros activos en este proceso de mejora que supone la inclusión escolar. Del mismo modo, hay que convertir en participantes activos al alumnado, dándole voz para expresarse y practicando una escucha activa por parte del claustro (Macarulla y Margarida, 2009).

3°. Los centros educativos deben analizarse atendiendo a sus características contextuales, culturales y sociales, para que las respuestas que se generen para atender la diversidad intrínseca a los grupos humanos, tengan en cuenta los recursos, apoyos e infraestructuras acordes con las características mencionadas. Ningún centro escolar es igual a otro (Carreras y Granata, 2002).

La evaluación de la acción contextualizada se hace necesaria, entre otras cosas, para poder identificar las barreras concretas que impiden la participación del alumnado (Barrio, 2009), disponer una planificación educativa comprometida con los planteamientos de flexibilidad y de currículum abierto, que se corresponden a los valores de la inclusión escolar, y para poder proveer los recursos que se necesitan en esta acción comprometida con una escuela para todos.

A propósito de los recursos, partiendo del bajo presupuesto con el que cuenta la enseñanza formal en nuestro país, alejado aún de la media europea, Macarulla y Margarida (2009), se plantean las siguientes reflexiones:

- El recurso principal es el profesorado.
- El docente del aula ordinaria en un centro ordinario es el eje central de la acción inclusiva.

- Las escuelas de educación especial deben considerarse fuentes de recursos para la promoción de la escolarización en centros ordinarios.
- Es necesario replantear los servicios, equipos y recursos de apoyo con los que contamos para hacerlos más eficaces.
- La relación entre iguales posibilita la dotación de recursos de una forma natural.
- Las metodologías cooperativas dentro del centro y entre centros es un recurso en sí mismo, ya que parte del propio contexto de desarrollo de la acción y se nutre de las experiencias compartidas.
- La difusión de las buenas prácticas es fundamental para promover el cambio de actitudes, la implicación y la creencia en la inclusión.

Hay que encontrar los recursos en la escuela y en el aula ordinaria, debemos agotar esta posibilidad antes de proponer alternativas diferenciadas. El alumnado no debe desplazarse a dónde están los recursos, sino que éstos son los que deben situarse en el contexto al que pertenece el alumno o alumna.

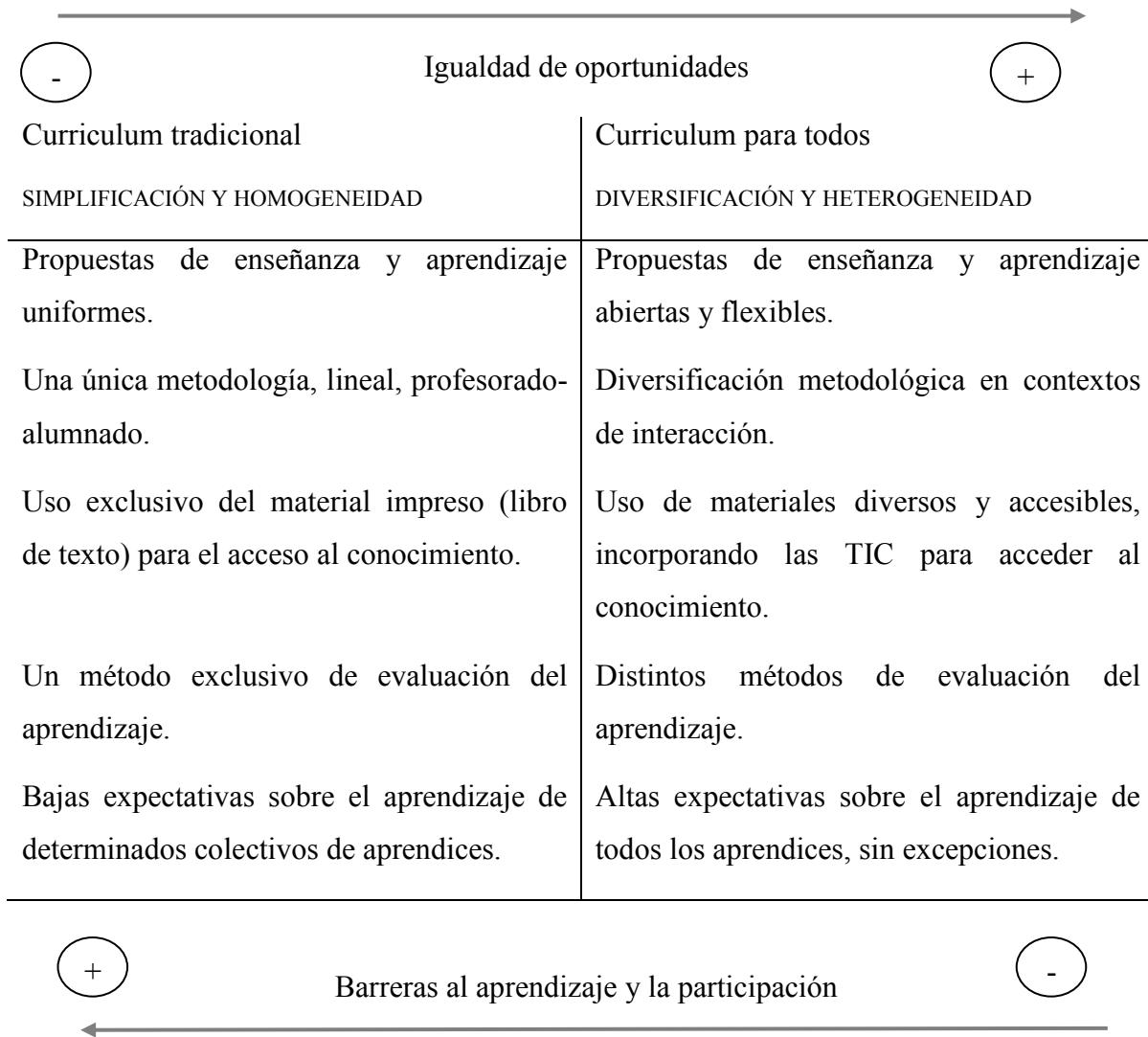
4º. Necesidad de un replanteamiento del currículum. Las bases de este replanteamiento se encuentran en el movimiento del “Diseño Universal del Aprendizaje” (DUA) (también conocido como “Diseño para todas las personas”, entre otras acepciones), con el que se apuesta por un “currículum accesible” a todos y cada uno de los estudiantes que conviven en un mismo aula y en los propios de la Educación Inclusiva, totalmente afines y complementarios entre sí.

Apostándonos en estos principios, a continuación recogemos en la siguiente tabla cómo se convierten en oportunidades las barreras que el currículum tradicional viene conformando (CRUE, 2014, 88):

Tabla 2.

Conversión de las barreras al aprendizaje y la participación en igualdad de oportunidades.

Fuente: CRUE (2014, 88).



Es, entonces, en el marco del currículum ordinario donde se deben habilitar los medios que den respuestas a las NEE. Para ello deben producirse cambios profundos que permitan el abandono de una concepción basada en que son los estudiantes quienes deben adaptarse al currículum, y cuando no pueden por sus condiciones, proceder a realizar adaptaciones en la propuesta didáctica y en los materiales, algo parecido a la adaptación de los edificios que se diseñaban sin tener en cuenta la diversidad de usuarios. Recogemos la recomendación

que Arnáiz (2005) hace cuando se refiere a la consecución de un currículum básico, común, intercultural y accesible, como máximo exponente de la escuela comprensiva, mediante el paso de “la lógica de la homogeneidad a la lógica de la diversidad”.

De esta manera, el reto está en que sea desde el currículo general desde donde los docentes proporcionen oportunidades de aprendizaje inclusivas y eficaces para todos los estudiantes, de manera que se reduzcan las barreras que supone un currículum que no ha sido respetuoso con la diversidad inherente al aula (Alba, 2012). Así los procesos de aprendizaje deben ser accesibles a todos y cada uno de los estudiantes, promoviendo el desarrollo de competencias partiendo de la consideración de las diferencias como oportunidades de aprendizaje (Barrio, 2009).

A partir de aquí, reiterar la necesidad de la flexibilización curricular, para poder abandonar la planificación y programación de la enseñanza centrada en las limitaciones que la etiqueta impone al alumno, y pasar a la personalización de los procesos de aprendizaje, así como permitir el desarrollo de sus capacidades y potencialidades desde su interacción con el contexto. Tal y como se advierte por el Center for Applied Special Technology (CAST) y siguiendo con la filosofía del DUA:

El DUA ayuda a estar a la altura del reto de la diversidad sugiriendo materiales de instrucción flexibles, técnicas y estrategias que den poder a los educadores para atender y reconocer estas múltiples necesidades. Un currículo diseñado universalmente está diseñado desde el principio para tratar de satisfacer las necesidades educativas del mayor número de usuarios, haciendo innecesario el costoso proceso de introducir cambios una vez diseñado “para algunos-” (CAST, 200, 3).

También es importante dotar de significatividad el aprendizaje, de contenidos aplicables a la a la vida diaria y asumibles por el alumnado para sus desenvolvimiento en sociedad actual y futuro, es el llamado “currículum basado en la comunidad”, un currículum funcional y contextualizado, que no solo considera la perspectiva académica sino también

la social y laboral, superando así una visión reducida de la enseñanza en la que no se tiene en cuenta que se educa para vivir y desarrollarse en sociedad.

5°. Nuevos planteamientos organizativos. La organización del centro escolar también ha de ser susceptible de modificación bajo las premisas de flexibilidad, apertura y funcionalidad.

La organización de la escuela está muy burocratizada, de hecho es común identificar la palabra organización con la de administración. Esta característica le hace tener una estructura rígida que no le permite recalar en la heterogeneidad académica, social y emocional de su población, ni ceder el grado de participación que en ella ha de tener el alumnado.

Descendiendo a la organización del aula, el espacio, es una dimensión en la misma que debe flexibilizarse para crear zonas de trabajo con capacidad de adaptación a las distintas características del alumnado, favoreciendo agrupaciones del mismo que promuevan el desarrollo de las competencias que marca el currículum por parte de todos y todas. Así mismo hemos de ir más allá del espacio aula, contemplando las distintas áreas de trabajo y los agrupamientos debemos considerar otros espacios que posibilitan la aplicación de nuevas fórmulas de trabajo grupal e individual.

Por su parte, el tiempo también ha de ser objeto de reformas en al menos una doble dirección. Una la que atañe al profesorado, en cuanto a inversión de tiempo en el empleo en tareas de planificación, adecuación y valoración del alumnado, así como de coordinación entre los distintos docentes que trabajan con el mismo grupo de alumnos/as y formación continua. Y otra, la que rompe con la estructura horaria inflexible, a favor de nuevos agrupamientos de alumnos/as en el que contenidos y actividades se combinan y dejan de ceñirse a una hora de tratamiento, no todos/as tardamos lo mismo en alcanzar determinados contenidos o desarrollar ciertas habilidades y actitudes.

La organización de los apoyos, también es determinante para procurar un uso eficaz y rentable de los que se disponen. Se trata de identificar los que necesitamos, cómo, cuándo, por qué..., con la finalidad de saber de los que se disponen en el centro escolar de turno, y de los que siendo necesarios no están disponibles, y así articular los medios que solucionen

dicha falta de recursos: tecnológicos, metodológicos, electrónicos, curriculares, personal de apoyo, etc.

6°. La formación del profesorado. Es necesario hacer una apuesta seria por la formación del docente basada en su propio contexto y en una cultura colaborativa que reflexiona sobre la propia práctica como fuente de conocimiento, en la que ellos y ellas son los propios agentes formativos, si queremos responder a la diversidad desde una concepción inclusiva (Barrio, 2009). Esta formación ha de extenderse al equipo directivo y tutores que ejercen el liderazgo en los centros escolares y en las aulas (Macarulla y Margarida, 2009).

Esta formación nace con una metodología de trabajo participativa, en la que los equipos de trabajo que dotan un centro escolar son capaces de generar conocimiento desde la puesta en común y en discusión de sus propias experiencias, sus creencias, sus expectativas y todas aquellas dimensiones que afecten a la labor educativa diaria con la que afrontan la diversidad en la escuela, en el aula y en el propio sistema. Basándonos en Ainscow, (2002), y su apuesta por la *investigación-acción como método para generar prácticas inclusivas*, la puesta en marcha de esta forma de trabajo supone la creación de una cultura de resolución de problemas a través de la cual los participantes aprenden cómo usar las experiencias y recursos de otros/as compañeros/as, con el fin de buscar mejores formas para superar las barreras que obstaculizan el aprendizaje del alumnado así como su desarrollo social. Las conclusiones a las que se llegan servirán de guía de actuación para la acción que se realiza a los distintos niveles dentro de una escuela para dar una respuesta inclusiva a la diversidad.

Ainscow (2002), además, recomienda que la *triangulación* esté presente a la hora de explorar la relevancia de las aportaciones generadas en estos ámbitos de participación. Recurrir a un crítico “de fuera”, según su propia experiencia es la estrategia que más puede reforzar la “investigación” realizada por los equipos de trabajo de la escuela, aunque también apunta la comparación y la contrastación de testimonios de diferentes grupos dentro de un mismo contexto (profesores, estudiantes...) y la estructura de eventos desde diferentes ángulos sirviéndose de diferentes métodos de recogida de información. De esta forma ganaremos en calidad en la educación que practicamos.

La Administración debe disponer los medios para poder liberar al profesorado y a la dirección de sus cargas lectivas y/o administrativas para programar tiempo para las actividades de formación y de asistencia técnica, para programar tiempo de colaboración con las familias, profesorado especializado y otras estructuras que también intervienen en relación con el alumnado y para escuchar a los propios estudiantes. Snell (2006) advierte de la necesidad de que las Administraciones apoyen con los medios necesarios la formación sobre estrategias para la escuela comprensiva durante el servicio, de forma continuada, así como una formación específica en la propia escuela, con asistencia técnica (apoyo in situ), ya que esto ayudará a producir cambios en las actitudes del profesorado y de la propia dirección, algo esencial para promover el cambio cultural hacia la inclusión. Así, la autora señala como cuestión esencial para favorecer la integración, la actitud de los administradores y del profesorado, así como la de los formadores de profesores y profesoras en el ámbito universitario. Las actitudes negativas suponen una barrera para la consecución de escuelas abiertas a todos, de las escuelas inclusivas.

El movimiento inclusivo, propone entornos de aprendizaje animados por la acción y la reflexión (Arnáiz, 2000), en los que el profesorado adopta una posición crítica ante sus propias experiencias de trabajo en el aula, con el objeto de recrear y reinventar nuevos métodos y materiales de enseñanza que les permitan mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Hopkins, Ainscow y West, 1994; Ainscow, 1999; Ainscow, Booth y Dyson, 2001 (citado en Ainscow, 2002), son autores cuyo trabajo se centra en proporcionar marcos que los profesionales puedan emplear para reflexionar sobre sus propios contextos y sobre sus formas de trabajo con vistas a formular mejoras en sus prácticas diarias. Se trata de averiguar cómo se pueden crear contextos educativos que puedan tender la mano a todo el alumnado.

Lo que demuestran sus investigaciones es que las escuelas avanzan en esta línea cuando configuran a cada profesional de la comunidad escolar como un “aprendiz”, y no como un trabajador que ya sabe todo acerca del desempeño de su labor. Esto contribuye a la creación de “Escuelas Inclusivas” y procura la mejora global del sistema educativo.

Las investigaciones citadas también han demostrado que el desarrollo de escuelas inclusivas conllevan un proceso social, que tiene como fin que los miembros de la escuela aprendan a vivir con diferencias y, de hecho, aprendan de las diferencias.

7°. Dinámicas de liderazgo (González González, 2008). El ejercicio de la dirección de un centro escolar es determinante para su funcionamiento como organización escolar. Es responsable de la creación de un clima de acogimiento y bienvenida para todos los miembros de la comunidad escolar, de convertirlos en partes activas y participativas de un todo conducente a la práctica inclusiva, y de poner en marcha una serie de estrategias administrativas que posibiliten la misma. Se trata de concebir el liderazgo como el motor de cambio y transformación de la escuela, con la puesta en acción de estrategias que más que ejercer el control sobre la escuela deben convertirse en “estrategias de compromiso” y responsabilidad, hacia la consecución de un centro escolar que practique la inclusión, como se deriva de un estudio que se realiza en escuelas elementales de Educación Primaria de distintos estados de los Estados Unidos, por Salisbury, y McGregor, (2002). Este estudio identifica los elementos que potencian las prácticas inclusivas desde la creación de un determinado clima y contexto a partir del desempeño de roles de liderazgo implicados y comprometidos con un modelo social más justo. Del mismo estudio, también destacamos, a nivel organizativo, la importancia de la distribución de los espacios en relación a los agrupamientos que se practiquen de los alumnos con NEE, evitando que éstos estén agrupados en el mismo grupo. Y la necesidad de configurar la investigación reflexiva y la cultura colaborativa entre profesorado y demás estamentos del centro escolar, como el método por excelencia, para resolver los numerosos problemas y preguntas diarias y propias del contexto.

Para alcanzar la inclusión, se necesita un liderazgo capaz de implicar a toda la comunidad educativa en un proyecto democrático que reconoce la realidad social, personal y escolar de su alumnado, asume sus responsabilidades, crece y participa en una cultura de colaboración y coordinación.

De esta manera, dar una respuesta educativa ajustada a la diversidad exige cambios organizativos y curriculares de centro, cambios en el pensamiento y en las actitudes de profesorado, y de sus prácticas.

Por tanto, a continuación nos detenemos en cada uno de estos aspectos, como palancas con las que hemos de tomar impulso para transformar las realidades escolares en prácticas democráticas que configuren un sistema educativo con capacidad para atender las diferencias de los escolares desde la confluencia entre el entorno y sus características personales.

4.4.1. Modelo curricular

El currículum para muchos escolares puede suponer un escollo que dificulta sus avances académicos y su desarrollo social, primero, por su alto grado de abstracción, segundo, por su fragmentación en áreas independientes y sin conexión alguna entre sí, y tercero, por la metodología con la que se imparte, centrada en el profesorado y no en el alumnado, inflexible, limitada en lo que estrategias se refiere, pobreza de recursos materiales, etc. Estas características se agudizan y se convierten en barreras organizativas que impiden que el alumnado con NEE, especialmente, avance con éxito en la carrera académica y social.

Desde el centro escolar como organización, como escenario desde el que se plantea el currículum, su desarrollo e implantación, la comunidad educativa debe preguntarse: qué enseñamos y por qué, a qué modelo de persona y de sociedad estamos contribuyendo, y a cuál queremos contribuir. Partiendo de estas consideraciones, las características que debe reunir un currículo concebido como herramienta de trabajo del docente, y no como programa educativo cerrado, con capacidad para asistir a todo el alumnado participe de un centro escolar son las siguientes:

- a) Currículum abierto, dinámico y flexible.- Las escuelas que pretenden desarrollar prácticas inclusivas se obligan a apostar por un currículum abierto y dinámico, en

función de las necesidades y flexible a los cambios sociales, metodológicos y estructurales.

Los términos *cerrado* y *abierto* se refiere a la influencia que ejerce el currículum en sus exigencias: objetivos, contenidos o calificaciones a nivel de aula y centro escolar. Si partimos de estándares cerrados, el currículum se verá definido por criterios inflexibles y muy definidos, si por el contrario nos basamos en estándares abiertos, nos postularemos de parte de una concepción que no restringe la aplicación y desarrollo del currículum: no se singulariza la forma en la que el estudiante demuestra lo que sabe, podrán realizar preguntas, manipular materiales, observar y hacer producciones orales, escritas o habladas, representaciones, grabaciones...), y se abren los diseños curriculares, en el sentido de la flexibilización de lo que se enseña en el aula, cuándo y cómo (Wehmeyer, 2009).

Necesitamos un currículo que ayude al alumnado a desenvolverse en sociedad, que lo dote de las competencias que le hagan realizarse en la misma como miembros trabajadores y activos. Para ello, hay que abandonar la centralización en contenidos abstractos y aislados de la realidad para la que preparamos a los estudiantes.

Así mismo, es importante proveer de un clima de desarrollo del currículum, cálido y acogedor en el que el alumnado comparta y participe de procesos de enseñanza-aprendizaje relacionados con sus propias experiencias, en contextos donde se sienten valorados, se respeten las diferencias individuales, participen activamente, intervengan en la toma de decisiones y se les de la oportunidad de beneficiarse junto con los demás de progresar académica y socialmente.

- b) Currículum diversificado, multicultural, interdisciplinar y funcional. Existe una tendencia generalizada a la homogeneización y fragmentación el currículum, “las escuelas son organizaciones que tienden a la homogeneización”, (González González, 2008, 86). Seguimos, en la mayoría de los casos, apostando por una educación de principios de siglo XX en aulas tecnológicas de principios del siglo XXI.

Si sabemos que cada estudiante aprende de forma diferente, necesariamente el currículum ha de diversificarse. Como advierte Fernández Batanero, (2005-2006, 141), “diversificar es adaptar, adecuar la enseñanza a los intereses de cada alumno”. Desde

nuestra legislación nacional y autonómica, se advierten distintas fórmulas para diversificar el currículum, en caso de que un alumno por sus características así lo requiera. Las especificaciones organizativas y curriculares a nivel de centro, aula e individuo se vuelcan en las llamadas *Adaptaciones Curriculares*, que se configuran como la medida de adaptación del currículum por excelencia de la etapa Primaria, aunque hay que decir que se han convertido en una tarea burocratizada que se compone en un fin en sí misma, y que lejos está de atender a la diversidad, finalidad que le es propia.

Las medidas de atención a la diversidad con las que adaptamos el currículum deben procurar, no sólo el avance del alumnado al que se dirige, sino de todo el grupo en el que éste se incardina. Es más, desde nuestra apuesta se debe agotar la propuesta curricular común y ofrecida en el aula ordinaria, antes de llegar a usar este tipo de adaptaciones recogidas en nuestra legislación para instrumentalizar la respuesta a la diversidad.

También ha de atender a la creciente interculturalidad presente en las aulas, lo cual hace que la procedencia, costumbres, tradiciones... hayan de ser tenidas en cuenta para que el contexto desde el que el currículum parte, se adapte correctamente al alumnado que procede de diferentes culturas.

Por su parte, una organización interdisciplinar del currículum, hace que éste sea significativo y se presente con la funcionalidad que requiere para preparar para la vida. El trabajo colaborativo entre las diferentes disciplinas que componen nuestro currículum, aúna objetivos, evita las repeticiones de contenido, se enriquece metodológicamente, se dota de actividades que trabajan de forma interconectada un mismo contenido desde los diferentes planteamientos disciplinares, y plantea una evaluación dirigida a valorar la aplicación real de los mismos. De esta forma llegamos a un currículum funcional, que pone el acento en la preparación para la vida y no en las etapas académicas y en una enseñanza descontextualizada centrada en el alumnado.

- c) Currículum “accesible”. Este término se acuña desde el movimiento del DUA cuyos principios básicos se asientan en un currículum inclusivo que apuesta por el desarrollo de competencias, la realización de adaptaciones para “todos” y no solo para algunos “casos” desde un currículum común y el establecimiento de una diversificación en los materiales, actividades, recursos y la evaluación, así como en la organización del contexto y de los propios escolares. Se trata de que todos puedan aprender desde un currículum común que es alcanzable por la mayoría o por todos (sería lo deseable), porque en su diseño se asume y respeta la diversidad, quedando integrada en el mismo (“Diseño para todos”).

Es el caso de este diseño arquitectónico, disciplina en la que nace el movimiento del “diseño universal” (término acuñado por Ronald L. Mace en los años 80 (NCSU, 1997), para referirse al diseño de productos, entornos... que puedan utilizar todas las personas en la mayor medida de lo posible, sin adaptación ni diseño especializado, con independencia de su edad, capacidad o condición para desarrollarse en sociedad), puede apreciarse como la rampa queda integrada en el diseño y no conforma un espacio diferente y paralelo al original. Pues bien, extrapolado al escenario educativo, y dado que no hay un modelo único de estudiante ni una única manera de aprender, debemos plantear espacios en los que el diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje se conciba integrando la diversidad inherente al aula en el que se va a desarrollar, desde la creencia de que todos los niños y niñas pueden aprender juntos, para evitar que la respuesta a la diversidad se convierta en una excepción y pase a ser un instrumento común que beneficie a todo el grupo.



Así, el currículum se dota de múltiples oportunidades que hacen posible que todos y todas participen proporcionando: múltiples medios de representación, porque tiene en cuenta el “qué del aprendizaje”, es decir considera que hay diferentes formas de percibir y comprender la información que se presenta; múltiples medios de acción y expresión,

porque asume que hay diferentes formas en las que el estudiante interacciona con la información y sus conocimientos, y por tanto en la manera de expresar lo que ha aprendido; y múltiples formas de implicación, porque se hace eco de que las motivaciones de los estudiantes son diferentes debido a su funcionamiento neurológico, cultura, intereses personales o experiencias previas y que por tanto hay muchos factores propios del medio que modulan la motivación de cada uno de ellos de una u otra manera.

Para que estas características curriculares se lleguen a dar en la práctica han de cumplirse las siguientes condiciones, que están íntima y directamente relacionadas con el desarrollo del curriculum en un aula educativa e inclusiva (Wehmeyer, 2009):

- 1º. El establecimiento de una visión y una misión que incluya a todo el alumnado, por parte del centro, en concreto de su equipo directivo (León, 2012). Cuando una organización declara su misión está comunicando sus valores así como la priorización de los mismos, y cuando se refiere a la visión, se está posicionando en el futuro. Los dirigentes de una escuela tienen la responsabilidad de concretizar tanto la visión como la misión de su centro, que incardinada en los planteamientos inclusivos, deben tener en cuenta la diversidad y lo que harán para que ésta alcance el éxito escolar por igual, por tanto es indispensable que el planteamiento de metas atienda a todos los estudiantes, incluyendo aquellos que presentan discapacidades.
- 2º. El establecimiento de Estándares (Wehmeyer, 2009). Las reformas en la escuela han de establecer unos estándares mínimos que establezcan la base curricular de la educación general que dirijan la enseñanza de todo el alumnado y procuren la mejora de sus resultados, incluido el que presente NEE, abarcando las diferentes áreas de conocimiento que se incluyen en el currículum escolar y respondiendo a la flexibilización en cuanto a contenidos se refiere: instrucción, presentación y dominio del mismo (principios que rigen el “Diseño Universal para el Aprendizaje”).
- 3º. Planificación del currículum. El proceso de planificación del currículum es el soporte por excelencia para manifestar la visión y la misión de un centro escolar.

Este proceso implica conocer el temario de cada maestro: objetivos, contenidos, procesos y habilidades a desarrollar, evaluaciones y calendario. Se realiza una revisión, por parte del todo el equipo docente, y se da paso a la construcción de un mapa del currículo (Wehmeyer, 2009, 57) para la escuela, que permite, entre otras cosas: identificar repeticiones, asegurar la enseñanza del contenido que se quiere, saber qué barreras impiden el avance de ciertos alumnos/as en función de sus necesidades educativas en confluencia con el contexto, prever los apoyos y diseño de recursos que maximicen el éxito de aquellos aprendizajes que se determinen, así como hacer las modificaciones de organización y espacio físico necesarias .

- 4º. Planificar para la clase como un todo. (Arnáiz, 2000). Hemos de considerar la clase como un todo, y por lo tanto, planificar en consecuencia y abandonar la proyección del aula para el grupo-clase, por una parte, y por otra, para el alumnado con NEE. Los programas individualizados no consideran el contexto, solo las dificultades de aprendizaje que el escolar presenta por sí mismo, es hora de identificar las barreras que dificultan los aprendizajes más que las dificultades en sí.

Los apoyos que necesita el alumnado para alcanzar los aprendizajes con éxito difieren en su tipología, intensidad, frecuencia... en función de las necesidades de apoyo identificadas en el estudiante y el análisis del contexto. Para que un apoyo sea efectivo necesita de una *evaluación ecológica* de las NEE del estudiante, que atiende las variables del contexto tanto funcionales como sociales. Sólo de esta manera podremos adoptar estrategias que nos ayuden a superar las barreras contextuales, que en el caso de la educación hacen referencia al centro, al aula y al currículo.

Dejemos de crear programas centrados en las etiquetas del alumnado para diseñar programas de intervención generalizados, y de crear servicios gregarios para dejar paso a las prácticas inclusivas. Si diseñamos intervenciones a nivel de centro para todos los estudiantes minimizamos la necesidad de intervenir individualmente. Por ejemplo, si los “Apoyos de comportamiento positivo”, la “Enseñanza Asistida por Ordenador” o el “Diseño Universal para el Aprendizaje” son soportes contemplados a nivel de centro, evitaremos la realización de adaptaciones individuales (Wehmeyer, 2009).

Las intervenciones a nivel de toda la escuela, es una de las características que rige nuestro trabajo. Entendemos que es una de las medidas que pueden favorecer más la inclusión escolar y social del niño o la niña, al reducir considerablemente las intervenciones individuales dentro y fuera del aula, para el alumnado que presenta NEE.

- 5°. Pluralidad metodológica. Diversidad de ritmos de aprendizaje, experiencias, conocimientos previos, rasgos culturales, etc., son las variables que deben regir la adaptación metodológica. El profesorado debe comprometerse con el uso variado de metodologías que procuren con efectividad la igualdad de oportunidades, es decir, han de ampliar su repertorio metodológico para así tener capacidad de adaptación a las características del alumnado con el que trabaja y procurar que éste alcance los objetivos marcados para desarrollar sus competencias académicas y sociales.

Considerar a los escolares como fuente natural de recursos (Arnáiz, 2000), ayuda al docente a apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Éste ha de reconocer la capacidad de los alumnos para colaborar en este proceso mutuo, desarrollando estrategias de trabajo cooperativo y destrezas de retroalimentación. Centrémonos en las potencialidades del alumnado y no en sus carencias (Wehmeyer, 2009).

- 6°. Diversificar las estrategias de enseñanza. Se trata de considerar a todos y cada uno de los escolares a los que va dirigido, así como el contexto en el que se desarrolla, lo cual implica la consideración de una serie de estrategias de enseñanza que fomenten la participación activa de los miembros del aula (Fernández Batanero, 2005-2006, 141):

- “Motivar, utilizando como referencia los intereses vitales del alumnado.
- Encontrar sentido al trabajo que el estudiante desarrolla en el aula.
- Tomar decisiones en torno a los objetivos, contenidos, actividades, materiales y la evaluación.
- Utilizar técnicas de trabajo individual y de grupo.
- Usar y adaptar la tecnología.
- Crear y adaptar materiales y recursos variados.
- Organizar el trabajo fuera del aula”.

4.4.2. Organización escolar

La organización de una escuela y el trabajo en el aula, son dos de los factores internos de los centros escolares que determinan el alcance de prácticas inclusivas en nuestro sistema educativo, cuya finalidad sea la de desarrollar *“acciones educativas para el conjunto del aula, que siendo eficaces para el alumnado con necesidades educativas especiales también lo sean para el resto de sus compañeros y compañeras”* (Arnaiz, 2008, 58). De esta manera los centros educativos deben organizar su respuesta educativa a la diversidad del aula partiendo, por una parte, del reconocimiento de que las dificultades de aprendizaje nacen de la confluencia contexto y alumno, y la implicación que en ello tiene la comunidad educativa (equipo directivo, docentes, alumnado y familias), y por otra parte, del análisis, reflexión y crítica acerca de lo que acontece en el mismo, desarrollando metodologías correspondientes al proceso de investigación-acción tanto a nivel de centro, como a nivel de aula, espacio de concreción de la aplicación de las directrices marcadas en comunidad.

Tengamos en cuenta, a continuación, algunas consideraciones relevantes para la organización de un centro escolar y de sus aulas.

A) Organización del CENTRO ESCOLAR.

La diversidad es una cuestión que atañe al centro educativo en su conjunto, atrás queda la visión de que es responsabilidad exclusiva del profesorado que tiene en sus aulas NEE, nos estamos refiriendo al personal de apoyo confinado en las aulas especiales o en los Departamentos de Orientación, estancias en las que se atienden tradicionalmente las diferencias. La inclusión,

no se dirime únicamente en el aula, ni es el resultado de actuaciones de personas individuales que hacen cosas admirables pero en aislamiento; es el centro en su conjunto el que ha de articular respuestas coherentes y globales a los retos que presenta la diversidad (González, 2008, 84),

en los que la comunidad escolar participe activamente de los procesos de cambio que han de darse en los sistemas educativos para conseguir una escuela promotora del cambio social, en el marco de la colaboración y la apertura al entorno, con el objetivo de mejorar la calidad de nuestras escuelas (Bolívar, 2000).

Por otro lado, la organización de un centro escolar origina el escenario en el que el currículo ha de desarrollarse, así como la promoción de un clima de trabajo determinado, que se fundamenta en unos valores y principios específicos. Haciéndonos eco de las palabras de autores y autoras, tales como Santos Guerra (2002) o González (2008), la organización de un centro es el escenario en el que se disponen las actividades y se desarrolla la convivencia, así mismo establece las condiciones desde las que la práctica educativa se realiza, se instauran rutinas en los modos de hacer, y se actúa desde una serie de reglas en base a las que se atiende al alumnado.

Por tanto, la organización de un centro escolar va a facilitar o va a impedir que la práctica educativa se desarrolle para la inclusión escolar y social, construyendo barreras o por el contrario, condiciones organizativas que den respuesta educativa a la población escolar con independencia de sus características cognitivas, físicas y/o sociales.

Así el centro puede configurarse como un espacio que promueve experiencias de acogimiento, en el que cada escolar participa activamente en la vida escolar, es conocido, reconocido y tratado como tal dentro de la comunidad escolar a la que pertenece, o por el contrario, seguir siendo una organización institucional despersonalizada, burocrática que atiende en su ámbito formal a la diversidad pero no en su práctica (González, 2008).

La necesidad de que la escuela de respuestas educativas coherentes y adecuadas al alumnado que hay presente en sus aulas, supone la adopción de planteamientos organizativos flexibles que den lugar al cambio y a la innovación en atención a su propio contexto y cultura (Sales, Moliner y otros, 2010). El desarrollo organizativo se constituye así, en la habilidad para intervenir desde la escuela, con un programa de trabajo basado en la investigación-acción para la mejora de las organizaciones, en el que se huye de la homogeneización para dar lugar a los procesos dinámicos de innovación que promuevan el cambio contextualizado desde el interior de las escuelas, con un sentido de comunidad,

colaboración y cooperación que habilite las” vías de cambio hacia una escuela con *cultura más inclusiva*” (León, 2012, 5).

A partir de aquí, podríamos caracterizar la organización de una escuela que pretenda la inclusión escolar y, por tanto, quiera cumplir con el derecho de todo el alumnado a recibir una educación en igualdad de condiciones, con las siguientes calificaciones (Fernández Batanero, 2005-2006):

- Flexibilidad. La rigidez es una barrera que impide realizar las adaptaciones con el ritmo y niveles necesarios, para que éstas sean efectivas.
- Permeabilidad. Los planteamientos que rigen la intervención deben tener una retroalimentación bidireccional: desde el centro escolar hacia el entorno, y desde el entorno hacia el centro.
- Creatividad, así daremos paso a la innovación.
- Colegiabilidad. No se trata de que cada profesor de forma aislada e individualizada trabaje para dotar de una organización escolar su clase, sino que el proyecto ha de ser compartido por toda la Comunidad Educativa.

La responsabilidad de que estas y otras características se cumplan, es de la comunidad escolar, como hemos venido señalando, aunque existe un compromiso especialmente significativo por parte los directores/as de los centros como líderes de la organización, y no como “gestores administrativos”.

A.1) Liderazgo inclusivo

El rol que juega el director o directora del colegio es fundamental a la hora de disponer la respuesta educativa que en su centro escolar se de a diversidad. Un liderazgo comprometido con los valores de la inclusión y con el derecho de todos los niños y niñas a pertenecer a un centro, aprender y participar activamente en la vida académica y social del mismo (León, 2012), es un liderazgo que crea “cultura inclusiva”. Como apunta, Ryan (2006, 16) “la inclusión de los alumnos en los procesos de aprendizaje es, de hecho, una parte importante de la práctica inclusiva. Pero el liderazgo también es un elemento crítico”.

El proceso de mejora, implica un cambio profundo en la cultura escolar de cada centro, iniciado, guiado y orientado por los directores y directoras de las escuelas,

Tales cambios incluyen los supuestos, principios, creencias y valores vehiculados por la acción pedagógica en el centro, los lenguajes utilizados así como las normas no escritas y los patrones más o menos rutinarios de abordar los acontecimientos y actuar en relación con ellos (González, 2008, 89).

Cuando hablamos de liderazgo en los colegios, identificamos esta función con la figura del director, pero si nos centramos en el ejercicio de éste para producir mejoras en los aprendizajes de todo el alumnado presente en las aulas, hemos de referirnos también a cualquier miembro de la comunidad escolar con capacidad para encabezar procesos de cambio y avances en la calidad del sistema educativo, en el alcance de metas compartidas. Reconociendo en todo momento, que la dirección es en primera instancia, quien tiene la responsabilidad de, proyectar una visión de su organización que fije las metas a alcanzar, acorde con los valores inclusivos, en segundo lugar, de implicar al profesorado en los procesos de cambio, consiguiendo su compromiso y ejercicio de una práctica educativa democrática que reconoce la diversidad como un factor que enriquece los procesos de enseñanza-aprendizaje y produce beneficios académicos y sociales en el grupo-clase en su conjunto, y por último, en reconocer y favorecer la participación de alumnado y familias como miembros activos de la organización, transformando sus creencias, actitudes y sentimientos (Leithwood y Jantzi, 2000).

Ejercer un liderazgo compartido se consigue bajo una dirección que promueva estrategias de acción basadas en la colaboración, el intercambio de información, la apertura del centro, la referencia de prácticas inclusivas llevadas a cabo con éxito, la escucha activa, la flexibilización de los proyectos curriculares, entre otras. En definitiva, se trata de favorecer el ejercicio de la práctica educativa democrática a partir de la implicación y el compromiso de la comunidad escolar con la investigación-acción como método capaz de crear una respuesta democrática ante la diversidad escolar.

B) Organización del AULA

La respuesta a la diversidad (diferentes destrezas y capacidades, diferencias de género, culturales o religiosas) en un aula no puede organizarse en base a los recursos especiales, a nivel de centro o clase, sino en atención al compromiso que el centro adquiere con dicha diversidad, desde la creación de estructuras organizativas, que posibilitan una ordenación física además de curricular flexible con capacidad de adaptarse a las diferencias, relaciones entre iguales y prácticas que incluyan la diversidad en el quehacer educativo diario (Parrilla, 2003), lo cual implica una modificación en la cultura de aula que valore la diversidad, la apoye y la atienda de forma continuada, no que seleccione, gradúe y excluya académica y socialmente al alumnado que forma parte del aula.

Esta respuesta inclusiva requiere de un compromiso por parte del equipo docente, de una reutilización de los recursos y los profesionales de la educación especial, no se trata de renunciar a los mismos sino de reconvertir sus funciones de forma integrada en el aula, y del establecimiento de vínculos entre el profesorado para crear y desarrollar prácticas inclusivas (Parrilla, 2003).

Durante muchos años y aún hoy, la tendencia en la organización de las aulas escolares es la de homogeneizar los procedimientos estructurales (Fernández Batanero, 2005-2006):

- El alumnado es distribuido por grupos de edad, entendiéndose que todos los que tienen la misma edad, aprenden de la misma forma.
- La metodología es única para todo el grupo-clase.
- Los espacios horarios son idénticos, ¿acaso todos los estudiantes tardan lo mismo en adquirir la competencia de turno?
- Un año escolar, es lo que deben tardar todos los alumnos/as en alcanzar los aprendizajes previstos para el mismo.
- Los criterios de evaluación son homogéneos, ¿dónde queda la consideración de las experiencias, puntos de partida, ritmos de aprendizaje...?
- En la legislación las medidas organizativas y curriculares contempladas, comparten las mismas características: homogeneización e inflexibilidad.

Por el contrario, a nivel de aula, para favorecer una organización escolar que responda a la práctica inclusiva, podemos poner en práctica los siguientes agrupamientos de alumnos y alumnas:

1. Formación de grupos interactivos y heterogéneos (Fernández Batanero 2005-2006). Aprovechando la diversidad de la clase, se apuesta por hacer agrupamientos de alumnos y alumnas de diferentes niveles de conocimientos, habilidades, culturas, etc., en función de los objetivos planteados. Consiste en organizar el aula de manera que se formen grupo de cuatro o cinco escolares, que en colaboración, resuelven tareas de clase bajo la supervisión del docente.

Según Arnaiz (2008), los agrupamientos heterogéneos es la mejor estrategia para tratar de forma efectiva la inclusión del alumnado con dificultades en sus aprendizajes, y el aprendizaje cooperativo, mejora los aprendizajes tanto en el área cognitiva como en la socioemocional.

Se aboga así, por la autonomía del alumnado en clase y la disminución del protagonismo del docente, que adopta un papel de guía, de orientador y de coordinador de la clase.

2. Aprendizaje cooperativo. Esta modalidad organizativa, no es sinónimo del trabajo en grupo, ya que se entiende por aprendizaje cooperativo aquel que se produce cuando el grupo avanza en su conjunto, no se trata de que uno de los componentes obtenga una buena calificación y el resto no. La utilización de esta medida organizativa en el aula, de forma creativa y ajustada a las características de la clase, facilitan la producción de situaciones en las que el poder mediador del alumnado actúe, convirtiéndose así en una magnífica herramienta instruccional para la educación inclusiva (Pujolàs, 2003).
3. Creación de espacios de trabajo polivalentes (Fernández Batanero 2005-2006). Los espacios del centro deberán disponerse de forma que los estudiantes puedan realizar las actividades propias de aprendizaje académico, de desarrollo personal y convivencia, con soltura. Es decir, la promoción de la apertura de los espacios para promover la interacción y la convivencia entre la comunidad, forma parte de las estrategias que nos conducen a la inclusión escolar.

4. Planificación de tiempos flexibles. Para permitir la variación en los horarios deberían tenerse en cuenta los siguientes criterios (Masalles y Rigol, 2000):

- Estar el máximo de horas con el tutor/a.
- Distribución de las materias en las horas sin primar unas sobre otras: todas las materias tienen la misma importancia.
- Adecuación en la distribución de las áreas y ritmos a lo largo de una jornada escolar cualquiera.
- Módulos horarios diversos, evitar por sistema la duración de una hora por clase.
- Combinar en el horario las horas dedicadas a materias o áreas, con las actividades (rincones, proyectos...).

La toma de decisiones ha de estar en función de criterios pedagógicos y en relación con las necesidades del alumnado, y no en atención a pautas administrativas o de necesidades del claustro.

5. Establecimiento de agrupamientos flexibles. Es una de las estrategias más importantes a llevar a cabo para atender a la diversidad, a los diferentes ritmos de aprendizaje o intereses que se dan en el aula. Tiene como objetivo, favorecer la atención a las diferencias individuales desde la adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Hasta el momento, los escolares son agrupados y catalogados por su ajuste al currículum preestablecido: “Programas de Diversificación Curricular”, “Programas de Cualificación Profesional Inicial”, son formas de agrupamiento del alumnado que se recogen desde la LOE, en 2006 y a partir del curso escolar 2015-2016, se agruparon en los llamados “Programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento”, según lo establecido en la LOMCE (2013). Estas formas de agrupamiento, parece que favorecen más la exclusión que la integración del alumnado. Son grupos diferenciados, en clases diferenciadas y con un currículum diferenciado, lo cual no responde a los planteamientos de la inclusión escolar.

Casanova (1998), concreta los agrupamientos flexibles dentro de los ciclos de cada etapa educativa, aunque también se pueden formar grupos interaulas e internivel, según la materia o la modalidad de participación, grupos de trabajo y grupos de actividades

(Parrilla, 2003). En estos agrupamientos los alumnos/as se relacionan entre sí, se unen para realizar una determinada tarea sin necesidad de pertenecer a un mismo nivel, trabajando desde su propio ritmo de aprendizaje. Se favorece así la participación y las relaciones sociales.

6. Tutorías Individualizadas (Fernández Batanero 2005-2006). En nuestro currículum actual las tutorías son grupales. La apuesta se enfoca desde la necesidad de tutorías individuales, que eviten los aislamientos, sentimientos de pérdida y desatención de escolares en el aula. Esta medida implica modificaciones en la disposición temporal y de atención al alumnado y a las familias.

Además, pueden ponerse en marcha “comunidades de ayuda entre compañeros/as” (Parrilla, 2003, 138), con las que crear espacios inclusivos incidentes en el carácter social del aula, que se expanden al resto de la escuela, volviendo a recurrir al potencial de la actuación entre alumnos y alumnas, de entre las que destacamos:

- a) *Redes de apoyo entre compañeros.* Bajo esta denominación concurren un conjunto de estrategias con las que unos compañeros ayudan a otros y otras para facilitar su inclusión en el aula, tanto social como académica.
- b) *Sistema de compañeros y amigos.* Nos referimos a la creación de un grupo de amigos que voluntariamente, también actúan como compañeros y ayudan al alumnado que presenta dificultades significativas en sus relaciones sociales y adaptación. Éstos se hayan tutorizados por algún docente del centro, que coordina las actividades, analiza y reflexiona sobre las experiencias y realiza un seguimiento de las mismas. Esta táctica, se usa fundamentalmente en actividades extraescolares y comunitarias, favoreciendo la inclusión de este alumnado tanto fuera como dentro de la escuela: acompañarlos en el comedor escolar, a coger el autobús, a jugar al fútbol...
- c) *Grupos de colaboración entre compañeros.* La actuación más común, se basa en la creación de un espacio y tiempo específicos, durante el cual un grupo de escolares atiende las demandas de otros que acuden voluntariamente a ellos.

Para acabar este apartado, señalamos los principios rectores de las estrategias de enseñanza que favorecen la organización flexible del trabajo, los agrupamientos y el modo

de generar conocimiento en el aula. Basándonos en Gimeno y Pérez Gómez (1992), en Parrilla, 2003:

- La presentación de tareas ha de ser nutrida y diversa, no pueden ser idénticas ni en contenido, representación del mismo y uso de materiales.
- Hay que dar a los escolares la posibilidad de trabajar de forma independiente y al profesor de atender a aquellos que presenten mayores dificultades, así como orientar las tareas de grupo, por tanto las unidades de trabajo han de estar muy bien estructuradas, distribuyendo el tiempo en función de la presentación de diferentes tareas de forma simultánea.
- Adaptar las exigencias en cuanto a contenido se refiere, en función de las capacidades del alumnado y niveles de conocimiento.
- Los mismos objetivos curriculares, deben conseguirse por diferentes vías de presentación de la información, adaptación de las tareas y de la evaluación.

Las propuestas organizativas señaladas ayudarán a crear un sistema educativo democrático, capacitado para dar respuesta a la diversidad de las aulas, incluidos los escolares con necesidades educativas especiales, creando cultura inclusiva que cuenta con la comunidad escolar para lograr la mejora en los aprendizajes de todos/as y su inclusión social.

4.4.3. Un profesorado formado y comprometido con la inclusión

Coincidimos con diversos autores en la importancia que revisten las creencias, supuestos e interpretaciones sobre los procesos de escolarización en la forma en la que los distintos agentes educativos afrontan los retos en este ámbito.

El desarrollo profesional de los docentes en una cultura inclusiva requiere, en primer lugar, de un cambio de creencias y actitudes ante la inclusión de alumnado con características, capacidades y culturas diferentes en un mismo grupo. Y ello, porque:

La inclusión es, sobre todo, una cuestión de creencias y de confianza: de los propios estudiantes en que pueden aprender, de los maestros en lo que sus alumnos pueden conseguir juntos y de las familias en lo que pueden hacer sus hijos con los apoyos oportunos. Es una de las bases para las sociedades democráticas... y contribuyen a la creación de una nueva escuela y una mejor sociedad, la que necesitamos para impulsar políticas más justas, equitativas y humanas (Moliner, 2008, 29).

Las creencias del profesorado, y las actitudes derivadas de éstas, siguen siendo en su mayoría, reticentes al proceso de inclusión escolar. Éstas suponen una de las barreras más importantes para que la inclusión se inicie y, por supuesto, se alcance con éxito. Genéricamente, autores como Echeita y Ainscow (2011), entienden por barreras, aquellas creencias y actitudes que las personas tienen respecto del proceso de inclusión y que se reflejan directamente en el ejercicio de su práctica escolar que individual y colectivamente aplican, y que al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados o grupos de escolares generan exclusión, marginación o fracaso escolar.

Investigaciones como la llevada a cabo en Bosnia y Herzegovina (Paulovic Slavica, 2010), dónde se reconoce el derecho a la Inclusión escolar desde 2003 a nivel legislativo en la etapa de Educación Primaria, demuestran la tesis de Echeita y Ainscow (2011). En esta investigación sobre las actitudes del profesorado respecto al proceso inclusivo en la educación , a través de sus experiencias en el entorno escolar, profundiza principalmente en las siguientes variables: conocimiento de los/as docentes con los requisitos de la educación inclusiva, su participación en su diseño, planificación y organización, la educación profesional; preparación de las escuelas para la educación inclusiva, el nivel de asociación con los temas relevantes, y la evaluación de la aplicación de la educación inclusiva. Una vez analizadas, se apreciaron las actitudes negativas que los maestros y maestras de primaria tenían hacia la educación inclusiva, debido principalmente a las siguientes barreras para la aplicación de los procesos inclusivos en las aulas de los centros de primaria: falta de personal cualificado y asistentes en el ámbito escolar, la falta de pre- y formación continua de los profesores/as para trabajar en ambientes inclusivos y la falta de

cooperación en la comunidad escolar, además de los propios del contexto bosnio: fragmentación de los territorios, multitud de niños/as con NEE, instalaciones inadecuadas, clases superpobladas..., y por último, pero no por ello menos importante, una actitud bastante negativa de la sociedad.

Así, el primer paso para producir cambios en estas creencias y actitudes reticentes es identificarlas, tal y como advierten estudiosos de las concepciones educativas del profesorado como López y otros (2009). Otros investigadores han afirmado que una postura reflexiva e “interrogativa” de los docentes respecto a sus propias creencias acerca de las dificultades para aprender de los alumnos puede llevar a un avance significativo en el desarrollo de nuevas formas de enfrentar las barreras hacia el aprendizaje y la participación (Ainscow, Booth y Dyson, 2006).

En particular, una creencia dominante respecto a la educación del alumnado que presenta mayores dificultades en su aprendizaje, es que sus problemas son el resultado de sus deficiencias o limitaciones personales (Echeita, 2006). En contraposición a dicha creencia, la UNESCO (2009, 14) afirma que “mirar la educación a través de un prisma inclusivo supone pasar de ver al niño como el problema a considerar que el problema es el sistema educativo”.

García España y Soler, (2000) en nuestro país, en un estudio realizado en un IES con alumnos/as del primer ciclo de Secundaria, en el que 12 alumnos/as con discapacidad psíquica de nivel medio y ligero se encuentran en situación de integración escolar parcial, extrajeron principalmente las siguientes conclusiones al respecto:

- En general se acepta el término integración, pero se demuestra las implicaciones prácticas que conlleva al aplicarlo en un aula ordinaria, ya que el alumnado con NEE incluido en la misma supone una carga tanto para el profesorado como para el alumnado.
- Dudan de la capacidad de aprendizaje de estos estudiantes, por tanto no entienden para qué asisten a clase.
- Se manifiestan partidarios de la permanencia a tiempo total de los discapacitados en el Aula de Apoyo, ya que en ésta si aprenden.

- La planificación curricular debe ser realizada en exclusiva por la profesora de Apoyo, que debe de mantenerlos entretenidos en el aula ordinaria.
- La colaboración docente es nula, ni siquiera la prescrita desde las ACIs, que dejan de ser un instrumento vivo de atención personalizada para convertirse en un documento burocrático que duerme bajo la custodia del Departamento de Orientación. Se apuesta por un trabajo individualista.
- No se tienen en cuenta las diferencias del grupo a la hora de diseñar la actividad docente para con el alumnado.

Al respecto, Macarulla y Margarida, (2009) señalan algunos de los factores que originan en los profesores/as estas actitudes negativas:

- a) Desconocimiento de las potencialidades de los alumnos/as que presentan NEE
- b) Los prejuicios persisten, la discapacidad convierte a las personas en ciudadanos de segunda
- c) Desconfianza en la Administración a la hora de proporcionar los recursos que se necesitan para que la inclusión sea viable
- d) La diversidad es una amenaza para que la educación general sea efectiva

El estudio llevado a cabo por estas autoras les lleva a identificar los siguientes posicionamientos con respecto a la escolarización del alumnado discapacitado/a, que podemos hacer extensible a cualquier estudiante que presente unas necesidades específicas en el aula:

- a) A favor de que el alumnado con NEE esté en el centro ordinario, pero no en el aula ordinaria, cuando:
 - La capacidad intelectual y el nivel de conocimientos del escolar discapacitado está muy por debajo del nivel del alumnado propio de la enseñanza general
 - El alumnado discapacitado que trabaja con materiales curriculares muy distintos a los comunes al resto
 - La ratio de alumnos/as es elevada
 - No pueden prestar la atención suficiente al resto del grupo, cómo se les comunica esto al resto de padres y madres

- b) A favor de que los estudiantes con NEE estén en el centro ordinario, pero con profesionales especializados. El profesorado ordinario no está formado para asumir estas responsabilidades, si para colaborar pero no para estar al frente.
- c) A favor de que el alumnado esté en el centro ordinario y en el aula ordinaria, siempre y cuando haya un único docente responsable, si con ello no es suficiente es que el escolar no puede estar en el aula ordinaria. No creen en la eficacia de la presencia de más de un profesional en la misma aula.
- d) Si en el centro y en el aula ordinaria, pero poniendo el acento en la socialización y no en el aprendizaje curricular.

Las actitudes positivas ante la diversidad son indicadores de calidad en una escuela que pretenda ser inclusiva. Estudios como el realizado por Esteve y otros (2005) han comprobado como las actitudes del profesorado se reflejan, de manera significativa, en las prácticas docentes que se desarrollan en la escuela.

Como se viene advirtiendo hace ya más de una década (León, 1999, Ainscow y otros, 2006.), la producción de actitudes positivas no sólo en la comunidad escolar, sino a nivel social en general, con respecto a la aceptación de la diferencia y su normalización, es una necesidad para eliminar la barrera para la participación de todo el alumnado, que las actitudes reticentes a la inclusión escolar suponen.

El nacimiento de actitudes favorecedoras de una escuela más justa y democrática pasa por poner el acento en cuestiones tales como: el currículum y en los elementos de acceso al mismo, la existencia de apoyos dentro del aula trabajando para todo el grupo y no solo para el alumnado con NEE, la implantación de la cultura de la colaboración con el objeto de compartir metas y acciones docentes conjuntas y en la dotación de respuestas educativas personalizadas y adecuadas al contexto y al alumno (García España y Soler, 2000).

A partir de aquí podemos concretar, apoyándonos en Macarulla y Margarida, (2009), unas recomendaciones a nivel de claustro para producir las actitudes positivas, tan necesarias para alcanzar la inclusión de las diferencias en la escuela de forma normalizada:

1. Planificar y dirigir estrategias que combatan los miedos a practicar la inclusión en las aulas ordinarias:
 - Compartiendo experiencias, haciendo posible que se hable en espacios formales de las mismas.
 - Analizando situaciones concretas en contextos educativos concretos.
 - Pasar de los discapacitados a los alumnos/as con nombre y apellidos, con capacidades y discapacidades, inmersos en una realidad definida susceptible de modificación para superar barreras.
2. Disponer de la información previa a la planificación. Los equipos directivos, así como los claustros de profesores, necesitan de la información acerca del escolar con NEE, que requiera puntualmente o de forma continuada, de los apoyos que no lo excluyan del aula ordinaria y lo lleven al éxito académico y social, así como la necesidad o no de recursos específicos para su atención.

Una vez que se realice la matricula en el centro ordinario, es el momento de que la comunidad educativa disponga de:

- Los recursos específicos en el centro, en función de las características del alumnado que se incorpora y de las propias contextuales.
- Un Informe al profesorado de los nuevos alumnos/as y de los recursos disponibles, para procurar procesos de planificación educativa eficaces.
- Un Informe dirigido al AMPA (Asociación de padres y madres) y al Consejo escolar.
- Una planificación de la organización y el funcionamiento del curso escolar: distribución de alumnado en las aulas, horarios, dotación de profesorado por aula...
- Una entrevista a los padres y madres, acogerlos en el centro y recabar el máximo de información, que posteriormente será compartida por el claustro de profesores.

- Una vez iniciado el curso, un informe para el resto de padres y madres del centro escolar.
3. Compartir experiencias identificadas como buenas prácticas inclusivas. Es algo que en Cataluña ya se está haciendo, teniendo la experiencia en la primera edición en 2006. Esta iniciativa permite al profesorado y a los equipos directivos identificarse con experiencias similares que se practican por iguales, en condiciones parecidas, identificando obstáculos y propuesta de soluciones y alternativas para salvarlos, conducentes al éxito inclusivo. Es más fácil convencerse de la viabilidad de la inclusión si quien lo cuenta es un igual, que tiene las condiciones laborales y educativas similares a las de uno mismo.
 4. Practicar el apoyo y acompañamiento entre profesionales diariamente, no de forma puntual y esporádica, lo cual puede ser posible si quienes prestan el asesoramiento son:
 - Los docentes que tienen experiencia en el centro con alumnado con NEAE.
 - El profesorado de Educación Especial del centro.
 - Los servicios de apoyo educativo a los Centros de Educación Primaria, así como servicios específicos: ONCE, ASPACE...
 - Los profesionales de los actuales Centros de Educación Especial, cuando éstos se convierten en centros de recursos específicos.

La organización tradicional de la escuela, donde el profesorado no tiene la oportunidad de observar las prácticas educativas de sus compañeros, representa una barrera. Esto dificulta el desarrollo de un lenguaje de práctica común que permita que el profesorado comparta ideas, opiniones, experiencias y reflexiones sobre sus metodologías de trabajo. Con el intercambio de técnicas, estrategias y metodologías del profesorado de un centro educativo, se podría conseguir un mayor avance en el desarrollo de prácticas educativas más idóneas para el alumnado. (Barrio, 2009, 22).

Así, no basta con disponer de estos apoyos sino que desde la planificación y organización del centro se contemplen los espacios y el tiempo en el que esta labor de acompañamiento se va a hacer efectiva.

5. Identificar las necesidades formativas del profesorado y del equipo directivo en materia de diversidad
6. Ejercer un liderazgo que disponga de una preparación técnica y continuada en los siguientes aspectos:
 - En relación con la directiva: planificación, definición de estrategias, dinámica de grupo y técnicas de trabajo en equipo, gestión de recursos, gestión económica...
 - Al respecto de la educación inclusiva: pedagogía para atender a la diversidad, estrategias organizativas flexibles, sistemas de evaluación de la acción...

A modo de ejemplo, como estrategias o técnicas específicas, a desarrollar por el profesorado, se puede hacer uso de las siguientes:

1. La mancha de aceite. Es una iniciativa que responde a la voluntariedad de aquellos docentes experimentados para acompañar a aquellos que incorporan a este alumnado en sus aulas por primera vez: realizando actividades conjuntas, trabajando en equipo, llevando a cabo labores de planificación... Es una buena fórmula para demostrar que la inclusión es viable, y producir un cambio de actitudes responsable.
2. De la resistencia al convencimiento. Se trata de identificar a aquellos/a docentes que plantean actitudes contrarias a la inclusión, pero son susceptibles de llevar a cabo actividades que puedan modificar sus creencias.
3. Hacer visibles las capacidades del alumno o alumna. El escolar que presenta NEE no sólo puede ser ayudado y recibir, sino que también puede ayudar y dar. Es una persona que dispone de potencialidades que deben ser puestas en valor, y de las que también debe informarse: organizando una jornada musical en la que todos y todas participan, torneo de juegos de ordenador, un dialogo con títeres...

Acerca del quehacer del profesorado en una escuela que pretenda desarrollarse bajo las creencias y convicciones de la inclusión escolar, tiene mucho que ver la acción de la dirección del centro escolar como ya hemos señalado, ya que es quien tiene que invitar a

sus equipos de docentes a dar una respuesta a la diversidad adaptada a las características de cada escolar, contextualizada y variada en su repertorio estratégico y curricular, desde la cultura de la colaboración y el nacimiento de objetivos y acciones educativas a partir de procedimientos en los que se crea e innova desde la investigación-acción.

Todo el profesorado debe encontrarse implicado en el reto: analizar las necesidades educativas derivadas de cada contexto de intervención (a nivel de centro, de aula e individualmente), adecuar la respuesta a dichas necesidades y hacer el seguimiento y evaluación de su oferta educativa. (Fernández Batanero, 2005-2006, 141).

Algunos de los principios rectores de una práctica basada en la filosofía y estrategia de investigación-acción, que cuente con un profesorado reflexivo y crítico, son los que señalan Sales, Moliner y otros/as (2010, 8):

- “La reflexión del profesor sobre su práctica como fuente fundamental de su conocimiento.
- La creación y fomento de grupos de trabajo intra e intergrupo para llevar a cabo la comunicación de experiencias.
- La investigación-acción y el desarrollo profesional cooperativo como instrumentos para desarrollar el conocimiento práctico.
- La investigación-acción y el desarrollo profesional colaborativo, dos modelos de formación que unen la teoría y la práctica.”

A lo que podríamos añadir, una comunicación fluida y ágil entre el equipo directivo y todo el profesorado (Casanova, 1998).

A continuación señalamos los aspectos organizativos que a nivel de claustro, e impulsado por un *liderazgo pedagógico* (Arnaiz, 2008) e inclusivo, se han de tener presentes, para producir ocasiones que creen las condiciones de aula que favorezcan el cambio y la mejora en los aprendizajes, tal y como han demostrado los resultados de

trabajos realizados en este sentido, como es el caso del proyecto IQEA promovido por Ainscow, Beresford y otros (2001).

Basándonos en las aportaciones realizadas por Macarulla y Margarida (2009), entre otros autores y autoras, el equipo docente de un centro escolar debe:

- a) Conocer al alumno, sus competencias y sus necesidades específicas.
 - Necesidades comunes a otros escolares y específicas del mismo.
 - Recursos disponibles en el centro y en el aula, para su organización y optimización.
 - Articulación de los apoyos que ha de recibir dentro y fuera del aula, si es necesario.
 - Necesidad de recursos adicionales a los disponibles.
- b) Trabajar en equipo y coordinarse todos los agentes implicados. Para lo cual es necesario:
 - Definir el espacio de discusión, los cambios que comporta en la organización y funcionamiento del centro y cómo se distribuirán los apoyos en las distintas clases.
 - Concretar los profesionales de educación ordinaria así como los especialistas que van a intervenir, además de la dirección del centro escolar.
 - Formalizar el sistema de funcionamiento: número de reuniones, temporalización, labores a realizar en las mismas...
 - Asumir las responsabilidades que a cada miembro les compete, siendo la principal figura el docente del aula ordinaria.
 - Habilitar tiempos comunes para que el profesorado coordine su actuación (Casanova, 1998).
 - Existencia de equipos de coordinación que respondan de un seguimiento permanente del alumnado, es necesario vigilar los efectos de mejora, que las estrategias puestas en marcha, producen en los aprendizajes de la población escolar (Casanova, 1998).
- c) La propuesta de actividades y tareas, ha de llegar a todo el alumnado, para ello su planteamiento ha de tener las siguientes características, según Díez Gutiérrez (1997), en Parrilla, (2003): significativas y vitales, accesibles, útiles, atractivas, experimentales, acompañadas, reflexivas, con repercusión social, que utilicen todos los recursos a mano,

colectivas y solidarias. En síntesis, las aulas han de contar con actividades que sean alcanzables por todo el alumnado, que conecten con sus intereses, que les sean útiles, y que promuevan el aprendizaje en grupo, con el objetivo de producir mejoras académicas, pero también sociales, no podemos olvidar que el aula no solo configura un contexto de aprendizaje sino también social.

- d) Practicar la enseñanza cooperativa entre profesionales. La organización de un centro escolar debe permitir estructuras de coordinación docente, con el objeto de configurar una oferta educativa global con capacidad para satisfacer las necesidades únicas de cada escolar. “El trabajo coordinado de varios profesores con el mismo grupo facilita el rendimiento del alumnado” (Arnaiz, 2008, 67).

La tendencia al individualismo, hace que se cree una oferta formativa incompleta, con lagunas, repeticiones innecesarias, incoherente y alejado de las necesidades del alumnado, por lo tanto es necesario apostar por un trabajo coordinado que disponga de la conformación de un currículum que posibilite la igualdad de oportunidades para todo el alumnado y el alcance del éxito académico y personal.

Han de permitirse y aceptarse por parte del profesorado, fórmulas organizativas que permitan la presencia de dos docentes en un mismo aula. El intercambio de experiencias y el asesoramiento continuo, entre dos iguales o de diferentes especialidades (profesor de apoyo/educación especial) enriquece el desarrollo curricular, permite una mayor adaptabilidad, flexibilidad y pluralidad metodológica. Al igual que en otros países, como es el caso de Canadá, debemos beneficiarnos de estos planteamientos.

El apoyo que se establece con la incorporación de otros docentes no se dirige específicamente al alumno o alumna que presenta necesidades específicas sino al profesorado y al resto de estudiantes. Esta estrategia requiere de una coordinación fuera y dentro del aula entre los docentes implicados, para que la enseñanza desarrollada sea fruto del acuerdo, la reflexión y la innovación. Es precisa, por tanto, la instauración de la cultura de la colaboración entre profesorado (co-teaching, Berruezo, 2006).

Pocos estudios hay hasta el momento que demuestren empíricamente la efectividad de la enseñanza colaborativa entre profesionales, a pesar de que su relevancia se ha vuelto

más significativa a medida que los escolares discapacitados se han incorporado a las aulas generales. Damore y Murray (2009) realizaron un estudio en Chicago, en diferentes escuelas urbanas elementales de diferentes status socioeconómicos y características étnicas, para estudiar las percepciones que los docentes generales y especiales tenían acerca de este fenómeno colaborativo. Los resultados arrojaron una buena acogida de estas prácticas en las aulas ordinarias por parte de los profesionales que las experimentan, si bien es cierto que los maestros de apoyo tenían una percepción más positiva. Factores estructurales e interpersonales se pusieron de manifiesto como influyentes a la hora de afrontar esta práctica colaborativa: procesos de equipo, actitudes positivas, recursos, desarrollo profesional, liderazgo, formación universitaria, responsabilidad compartida y comunicación.

- e) Colaboración entre profesorado y demás personal de apoyo. El personal de apoyo con el que cuente el centro ha de dejar de ser una figura externa que presta sus servicios de forma aislada y descontextualizada. Su sitio es el aula, al igual que el del alumnado al que atiende, y su acción ha de generarse desde la colaboración íntima con tutores y tutoras, y profesorado del grupo en el que actúa, y no sólo en lo que a contenido o currículum se refiera sino a recursos metodológicos, actividades en grupo que favorezcan la inclusión, organización de los espacios y del tiempo, en definitiva colaboración y coordinación en la multidimensionalidad que atañe a la labor docente.

Hay estudios que demuestran la efectividad de la acción del profesorado de apoyo en la producción de prácticas inclusivas, cuando comparte experiencias particulares y argumentaciones, proporcionando lecturas y debate, y el ejercicio de la co-enseñanza con el resto del profesorado (Angelides, Antoniu y Charalambous, 2010). Además el paso del profesor de apoyo por diferentes clases en las que se imparten diferentes áreas de conocimiento ayuda al centro a crear líneas de interdisciplinariedad, a partir de sus sugerencias y propuestas de mejora para la coordinación entre las diferentes áreas (Duran y Miquel, 2003).

- f) Procurar una enseñanza efectiva y programación individual. El programa educativo dirigido al alumnado debe estar previsto desde la inclusión de sus potencialidades, intereses y características contextuales, abandonando la formulación de programaciones

a partir de la etiqueta que nomina a un alumno dentro de un aula y de un centro escolar. No todos los niños o niñas denominados hiperactivos presentan las mismas características, ni aprenden ni se desarrollan del mismo modo.

Existen posibilidades para las iniciativas del alumnado en el aprendizaje y en los procedimientos; la adaptación puntual del curriculum, así como los apoyos al proceso de enseñanza-aprendizaje favorecen la inclusión del alumnado con necesidades especiales. (Arnaiz, 2008, 67).

- g) Abogar por una formación permanente del profesorado, también en horario de trabajo propuesta por el centro, (Berruezo, 2006), mediante la estrategia de investigación-acción (Sales, Moliner y otros/as, 2010), que le lleva a la reflexión de su propio modelo didáctico, creado desde la confluencia de las características personales del escolar, la propia historia y experiencia profesional, y el contexto institucional y social.

La reflexión sobre la propia práctica y sobre el funcionamiento general del aula y del centro, como ya hemos señalado desde la estrategia de investigación-acción, será la estrategia que por excelencia, permita al docente crear prácticas inclusivas contextualizadas, documentadas y exitosas, a lo cual ayudará, su apoyo en experiencias positivas provenientes de otras fuentes (Ainscow, Beresford y otros, 2001).

- h) Implicar a las familias (Berruezo, 2006). La escuela es el lugar de trabajo de estudiantes y profesorado, pero la Comunidad escolar se completa con las familias, fuente de información privilegiada que no puede obviarse, a la hay que darle voz y participación en la vida del centro, con lo cual también es responsabilidad del centro, prever de las actividades y propuestas académicas, lúdicas o culturales que hagan esto posible.

Para que estas condiciones organizativas puedan desarrollarse por los docentes, la dirección debe (León, 2012):

- a) *Promover actividades positivas para compartir.* A modo de ejemplo, en las reuniones que la dirección mantenga con el profesorado debe animarles a comunicar al resto de compañeros/as las experiencias positivas que hayan practicado fruto del trabajo colaborativo.

- b) *Aumentar el tiempo para la planificación.* Mediante voluntarios, padres, madres, abuelos y abuelas, entre otros, pueden sustituir al docente fuera y dentro del aula.
- c) *Pedir a los maestros que documenten sus actividades de trabajo en equipo.* Al documentar las experiencias positivas: problemas identificados, plan de acción, actividades propuestas y la valoración de la actuación, potenciamos que el trabajo colaborativo tome entidad y seriedad para los demás.
- d) *Visitar otros centros.* El director o directora debe abrir el centro a otros, y comunicarse con ellos para compartir las experiencias inclusivas de éxito.
- e) *Proporcionar recursos informativos.* Recursos bibliográficos que ayuden al profesorado a poner en marcha prácticas colaborativas, dotándolos de estrategias que les faciliten la labor en equipo.
- f) *Celebrar los éxitos.* “El director debe reconocer y recompensar a los maestros, al personal y a los líderes de la comunidad por sus esfuerzos de colaboración y los efectos de los esfuerzos en los logros de los estudiantes” (León, 2012, 14).

Aplicando estas medidas organizativas a nivel de centro, la práctica en el aula quedará abierta a una puesta en escena educativa comprometida, diversificada, flexible y adaptada con la diversidad del grupo clase.

4.4.4. La Investigación-acción colaborativa: metodología al servicio de la Inclusión Escolar

La investigación-acción es la forma, por excelencia, con la que podemos impulsar el sistema educativo, el centro educativo y el aula hacia la consecución de la práctica inclusiva, según Ainscow (2002), y Ainscow y otros, (2004). Se trata de indagar acerca de lo que está ocurriendo en el propio contexto, identificando puntos de partida y de llegada, medios y materiales y necesidades a cubrir, entre otros aspectos, para producir mejoras en la práctica profesional. Todo ello desde la colaboración y el apoyo en la comunidad escolar, y la creación de propuestas desde la propia reflexión y la innovación, ya que “construir una escuela sin exclusiones pasa por el análisis de las prácticas que existen dentro de ella, viendo y criticando lo que ya se está haciendo, compartiendo experiencias, aprendiendo

ellas y difundiéndolas, colaborando y planificando estrategias innovadoras” (Moliner, Sales y Traver, 2007, 1).

La propuesta de Ainscow, es una metodología que se configura como un “proceso de aprender a aprender de las diferencias” (Ainscow y otros, 2004, 4), que se desarrolla en un contexto determinado, que cuenta con la participación e implicación de los diferentes miembros de la comunidad escolar, incluida la perspectiva del alumnado, para producir mejoras en las prácticas desde el análisis de la propia situación y desarrollo del sistema, del centro y del aula.

Las características de esta fórmula de trabajo, pueden ser resumidas en las siguientes, siendo de provecho solo si se superan las “potenciales barreras sociales, culturales, lingüísticas y micropolíticas” presentes en los centros (Ainscow, 2002, 71):

- Es un proceso social
- Ha de ser llevado a cabo en un contexto determinado, siendo el punto de partida el análisis de lo que ocurre en el mismo.
- Requiere de la formación de un grupo de personas implicadas que:
 - a) se esfuercen por encontrar un plan de actuación compartido que rija sus propios procesos de investigación,
 - b) superen las dificultades para recoger e interpretar información diversa para encontrarle un significado,
 - c) se abran a las diferentes aportaciones y sean tenidas en cuenta a la hora de formular procedimientos que rijan determinadas prácticas
 - d) expongan y compartan sus conclusiones, para que sea de provecho por el resto de integrantes del contexto
- Partir de la definición de “inclusión educativa”, relacionada con la presencia, la participación y el rendimiento de todos los alumnos y alumnas de todas las escuelas ordinarias, y no solamente de aquellos que pertenecen a un grupo vulnerable.
- La práctica generada ha de incidir directamente en los niños y niñas, adolescentes y sus familias para que reciban una educación de mayor calidad y efectiva (Ainscow, 2004).

Los procesos de investigación-acción disponen de la flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades planteadas por los profesionales, siendo capaces de ayudar a resolver situaciones problemáticas que se plantean en la práctica docente. Pero para poder llevar a cabo esta metodología de trabajo, se hacen necesarios nuevos modelos desde los que desarrollar la práctica educativa, que atañen tanto a la formación inicial del profesorado como a la permanente (Moliner, Sales y Traver, 2007), en los que el aprendizaje de éstos y sus ejecuciones escolares nazcan de procesos colaborativos y de un trabajo compartido, que cuente con una visión crítica y constructiva, con capacidad para generar escuelas dinámicas que abordan la diversidad de sus aulas con métodos efectivos que redundan en la mejora de los aprendizajes de todos los integrantes de las aulas.

Del mismo modo se hacen necesarios también, nuevos modelos organizativos que favorezcan la tan mencionada colaboración entre profesionales. Siguiendo a Moya y otros (2004), abordamos cuatro propuestas:

- a) *Grupos de apoyo*. Se forman en el centro educativo y se integran por profesores y profesoras tutores, miembros del equipo directivo y personal de apoyo interno o externo a la escuela. Se reúnen en torno a un plan de trabajo que les oriente en la reflexión acerca de sus prácticas, creación de materiales de apoyo, diseño de estrategias y procesos de resolución de problemas, experimentación de actividades, y todas aquellas condiciones que les permitan cubrir las necesidades que se les plantean (Parrilla, 2004b).
- b) *Redes de trabajo*. Esta modalidad es muy usada en la colaboración entre diferentes escuelas, con el objetivo de compartir experiencias exitosas, y unificar criterios a la hora de tomar decisiones respecto a aspectos tales como la transición de alumnos/as o enfoques de apoyo comunes (Parrilla, 2004b).

Necesitan de un plan de trabajo bien estructurado que sea capaz de coordinar las diferentes instituciones implicadas (número de reuniones, temporalización, representantes implicados...), de forma que se genere un trabajo constante y pautado.

Las Redes de Trabajo se ponen en marcha en la generación de conocimiento y consenso en aspectos relevantes que atañen a la educación en sus distintos niveles: primaria,

secundaria y educación superior, implicándose instituciones de ámbito local, provincial, autonómico e incluso nacional, relacionada directa o indirectamente con la escuela.

- c) *Grupos de apoyo entre profesionales.* Son grupos heterogéneos formados por profesionales de distintos ámbitos: escuela, sanidad, servicios sociales...que trabajan en una misma zona y abordan problemas de índole escolar. Hasta ese momento trabajan de forma aislada, pero su trabajo se convierte en una experiencia enriquecida cuando comparten el mismo problema desde diferentes puntos de vista, identificando necesidades, aunando esfuerzos, medios y recursos, y proponiendo acciones coordinadas que trabajan de forma integral el problema.
- d) *Seminario o grupos de trabajo.* En esta ocasión, diferentes profesionales pertenecientes a diferentes centros escolares se reúnen para profundizar en el estudio de determinados temas clave. No responden a una organización del trabajo continuada, sino que sus reuniones tienen un carácter más puntual y de menor frecuencia.

El uso de este enfoque pone el acento pues, en el trabajo en grupo, lo cual, según las primeras experiencias de Ainscow (2002), refiere una serie de ventajas, pero también inconvenientes. En cuanto a las ventajas, los participantes en dichas experiencias, valoraron el proceso como una forma mediante la cual se genera información, lo cual hace que se visionen puntos de vista diferentes a los propios y se estimule el proceso de reflexión, desde el que plantear nuevas formas de hacer, bien a nivel de centro bien a nivel de aula, además supone un espacio en el que celebrar los logros en el propio contexto de trabajo. Respecto a los inconvenientes, los resultados de los grupos de investigación-acción puestos en marcha en esta ocasión en las escuelas de Reino Unido, pusieron de manifiesto una pobre diversidad de opiniones, que podría encubrir una unanimidad de criterios sospechosa, repetida en otras investigaciones (Ainscow y otros, 2004). Por ello, este autor revela como aspecto decisivo en la práctica de la investigación-acción la presencia de una actitud crítica, que permita alejarse de lo convenido en cuanto a percepciones se refiere, acerca de las diferencias (raza, cultura, género, nivel socioeconómico) en los pasillos, en las aulas y en las instituciones, donde la diferencia se identifica con carencia. Así las actitudes ante la diversidad son decisivas porque son las premisas de trabajo con las que contamos, compartidas en esta ocasión por muchos bajo el mismo epígrafe, y pueden hacernos

reflexionar sobre la práctica con un carisma alejado de los postulados inclusivos. Por ello, el uso de esta metodología implica un cambio en el concepto de los propios sistemas educativos, y de las escuela, además de en sus formas de planificar y organizar la práctica.

A partir de la reflexión-acción de los/as profesionales, se generan proyectos de transformación en los centros educativos que parten de esta modalidad de trabajo, de un cambio en sus conceptos, creencias y actitudes, así como en su organización y planificación, dando lugar al nacimiento de centros educativos inclusivos, a partir de fórmulas tales como las escuelas como Organizaciones que Aprenden (OA⁴) y de las escuelas como Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA⁵), en las que a continuación nos detenemos.

4.4.4.1. Los centros educativos como Organizaciones que Aprenden

Los procesos de cambio que resultan efectivos en los centros escolares son los que obedecen a un sistema de trabajo metódico, pautado y continuo, que tiene en cuenta el contexto en el que se desarrolla, generado en una sociedad cambiante y generadora de incertidumbre, y en el que los implicados asumen un papel activo, crítico y reflexivo acerca de lo que ocurre, con el fin de aumentar la calidad educativa y producir mejoras a nivel de centro y de aula, así como en las experiencias educativas del alumnado. Dichos procesos de cambio, responden a los postulados de determinadas formas de concebir las organizaciones escolares, en nuestro caso, como es la propuesta de las llamadas *Organizaciones que Aprenden*.

La sociedad del conocimiento en la que nos hayamos, requiere de modelos organizativos que tengan capacidad de dar respuesta a los continuos cambios que acontecen en ella, por tanto, la escuela no puede estar ajena ante las nuevas formas de conocimiento, su generación y durabilidad en el tiempo, debiendo adoptar nuevas fórmulas de organización que les dote de la suficiente flexibilidad para que el conocimiento que se

⁴ OA: A partir de aquí se hará uso de estas siglas para referirnos a las Organizaciones que Aprenden

⁵ CPA: A partir de aquí se hará uso de estas siglas para referirnos a las Comunidades Profesionales de Aprendizaje

genera en ellas pase de ser estático a dinámico, adaptado a las necesidades cambiantes del contexto, fruto de la cooperación y la reflexión.

Las escuelas en la sociedad del conocimiento deberán ser capaces de enfrentarse constantemente a situaciones nuevas, desconocidas, innovadoras y saber utilizar esta dinámica de cambio permanente como fuente de mejora en sus procesos y en su organización. (Cantón, 2001, 207).

Estas organizaciones escolares deben crear continuamente oportunidades para aprender y sistematizar la solución de los problemas identificados (Moloi, 2006), caracterizándose por:

- Promover el cuestionamiento de lo establecido y la colaboración, abogando por una relación profesional abierta en la que se comparte abiertamente el conocimiento y la experiencia y se corren riesgos.
- Apostar por la creatividad como motor de la acción reflexiva y fuente de renovación.
- Establecer los espacios y los tiempos para la reflexión y la colaboración de los miembros de la comunidad escolar.

El modelo de las organizaciones que aprenden, procede del ámbito de la organización y la gestión empresarial. Se considera que una Organización aprende cuando los procesos formativos que tienen lugar en su seno, se convierten en una función cualificadora para aquellos que trabajan en ella, además de ser la herramienta a partir de la cual se da respuesta a las necesidades y a los cambios externos (Bolívar, 2001). Por tanto se entiende, que la Organización ha posicionado el potencial de aprendizaje de sus componentes en su principal activo, entendido no como una suma de aprendizajes individuales sino como la actividad formativa que se da en conjunto, que requiere de redes colaborativas, en las que se intercambia continuamente experiencias, propuestas, ideas y se generan soluciones, capaces de dar respuesta a las necesidades que van surgiendo en un contexto determinado.

Organización que aprende, significa que incrementa su capacidad de aprendizaje con un grado de valor añadido: aumento de las capacidades profesionales y personales de los miembros, nuevos métodos de trabajo o saberes específicos, y crecimiento de expectativas de supervivencia y desarrollo de la organización, por sus mejores resultados e imagen, o capacidad de adaptación al entorno cambiante. (Bolívar, 2001, 3).

El centro educativo como organización que aprende (OA), requiere de la consideración de los docentes como aprendices, que desarrollan su potencial formativo en colaboración con el resto de la comunidad, si no hay proyectos de trabajo compartidos, no hay base para el aprendizaje organizativo (Bolívar, 2001). Del mismo modo, precisa de un cambio en la cultura de trabajo, pasando del individualismo a la colaboración e interacción profesional continua, que sistematiza e institucionaliza procesos de aprendizaje autogestionados con capacidad para producir mejoras en el aprendizaje de todo el alumnado, en un centro y contexto determinado. Para lo cual es necesario, promover la capacidad de los centros para autoorganizarse, desde la promoción de sus capacidades para aprender y dar respuesta a sus necesidades concretas, y huir de la centralización y burocratización del sistema educativo.

Siguiendo a Gairín (2000), este proyecto, en el que el autoaprendizaje constituye el impulso organizativo hacia el futuro, pasa por entender la organización del centro como el marco y el soporte que facilita o dificulta la puesta en marcha de un programa de intervención determinado, comprometida con la implicación de sus responsables con una toma de decisiones basada en un método de trabajo sistematizado, reconocido y recogido a nivel institucional, que necesita para llevar a cabo su proyecto de trabajo colaborativo, de un currículo abierto y flexible, que a su vez precisa de:

- El uso de estrategias de participación y negociación entre profesionales, que respondan a planteamientos cooperativos y permitan desempeñar roles de acción en el aula distintos a los asumidos hasta el momento.
- Cambios en los sistemas de planificación y evaluación.

- Una capacidad sistemática de aprender de los errores y de institucionalizar los cambios.

Para comprobar si una escuela se comporta como una organización que aprende, Brandt (2003) aporta una lista de características que son útiles para iniciarse, saber dónde se está y a dónde quiere llegarse como centro escolar que aprende, partiendo de la siguiente idea, una persona aprende mejor cuando el contenido le es significativo, tiene oportunidades para interactuar socialmente y el entorno apoya el estudio, aplicándola a las organizaciones:

1. Las escuelas deben incentivar a sus miembros para que trabajen en la cultura de las organizaciones que aprenden. Tal como las personas aprenden cuando son motivadas para aprender, las organizaciones aprenden cuando tienen una razón. El autor se refiere a incentivos para aprender materiales o psicológicos, e incluso llega a referirse al dinero.
2. El configurarse como organizaciones que aprenden para los colegios es un desafío, por ello los objetivos que se tracen deben ser alcanzables y compartidos.
3. Es importante identificar los cambios que son necesarios y saber en qué parte del proceso nos encontramos o cómo está la organización respecto a ellos.
4. Cada organización es diferente entre sí, al igual que son los individuos, por tanto no todas aprenden de igual forma. Los cambios han de partir del contexto y ser desarrollados y aplicados en el mismo.
5. Se han de sistematizar los procesos que generen conocimiento, optando por palancas de cambio que produzcan creatividad, por ejemplo el estudio de casos o la visita de expertos, algo por lo que poco ya se aboga, o mejor de docentes que ya han tenido experiencias exitosas.
6. El conocimiento generado ha de ser compartido con otras organizaciones, con otros centros escolares, es la forma de poner en común experiencias y enriquecerse.
7. Los generadores de cambio necesitan tener feed-back acerca de los procesos de cambio integrados, para conocer los logros alcanzados y lo que ha de mejorarse. Brandt (2003) aporta el siguiente ejemplo puesto en marcha en un centro: Se trabaja

para conocer las necesidades de los estudiantes respecto a varios aspectos: sistema de transporte, servicios de cafetería, integración cultural..., cada nueve semanas piden a los estudiantes que evalúen el trabajo realizado al respecto. Los comités de estudiantes se reúnen, valoran los cambios producidos y aportan sus apreciaciones, entregándolas a los responsables de dichos cambios.

8. Tienen que redefinirse continuamente los procesos de cambio: ¿qué se necesita? ¿en qué estadio estamos?
9. Se necesita de una cultura colaborativa, con un clima escolar que invite a sus miembros a establecer relaciones profesionales de apoyo y dote a sus *clientes*, alumnos y alumnas, de la educación que necesitan, donde todos/as tienen oportunidades de colaborar y aprender de otros.

Una vez marcadas las condiciones de éxito de una escuela que quiere configurarse como organización que aprende, podemos sintetizar las necesidades en dos principales: cultura colaborativa y compromiso de los miembros de la comunidad docente, creyendo en el proyecto por el que se apuesta. Estudios como el realizado en el Distrito Sudafricano de Vanderbijl, en Gauteng, muestran estas dos características como imprescindibles en la instauración del cambio (Moloi et al, 2006).

Ha de crearse una cultura que valore y motive a las personas que creen en la fórmula de la colaboración para generar soluciones a los problemas planteados en una organización con unas necesidades cambiantes, ya que ellos serán los responsables de crear prácticas originadas en la reflexión, la innovación y el apoyo mutuo, generando nuevas fórmulas de enseñanza y estudio. La responsabilidad, la autodisciplina y la perseverancia hacen que el compromiso de estas personas sea efectivo para el cambio (Moloi, 2006). Es importante su incentivación para que se configuren como ejemplos contaminantes para el resto de la comunidad, coincidiendo con lo ya expuesto por otros autores como Brandt (2003).

Como señala Santos (2000), los centros educativos se encuentran con algunas barreras que dificultan la asunción de las condiciones necesarias para generar Organizaciones que Aprenden: la rutina instaurada en la acción docente que provocan una

atrofia profesional (Gairín,2000), la ausencia de coordinación entre los diferentes profesionales, nadie pide explicaciones por no trabajar en equipo (Gairín, 2000), la burocratización de los cambios y la centralización del sistema, una dirección con miedo a la supervisión, la escasa motivación del profesorado a la vez que formación en una cultura colaborativa (Gairín, 2000) y la masificación presente en las aulas, entre otras. Todo ello, hace que sea difícil contar con un personal implicado, comprometido y participativo que confíe en la generación del cambio en los centros escolares, desde la autoformación y la organización colaborativa. Hemos de replantearnos cuestiones tales como el ejercicio del liderazgo, cómo se toman las decisiones en los centros escolares, los mecanismos de control existentes, las estrategias de aprendizaje con las que se cuentan así como los sistemas de formación de los profesionales (Gairín, 2000), si queremos aumentar el número de centros escolares que apuesten por este tipo de proyectos para cambiar sus estructuras de organización, planificación y evaluación con el fin de dar una respuesta democrática e inclusiva a la diversidad presente en los mismos.

Para concluir este apartado, dedicado a los centros educativos como OA, concretaremos las características de los mismos en el siguiente cuadro, haciendo una adaptación del recogido por Gairín (2000, 38), aludiendo a las implicaciones que se derivan de cada uno de los diferentes niveles organizativos marcados por el autor:

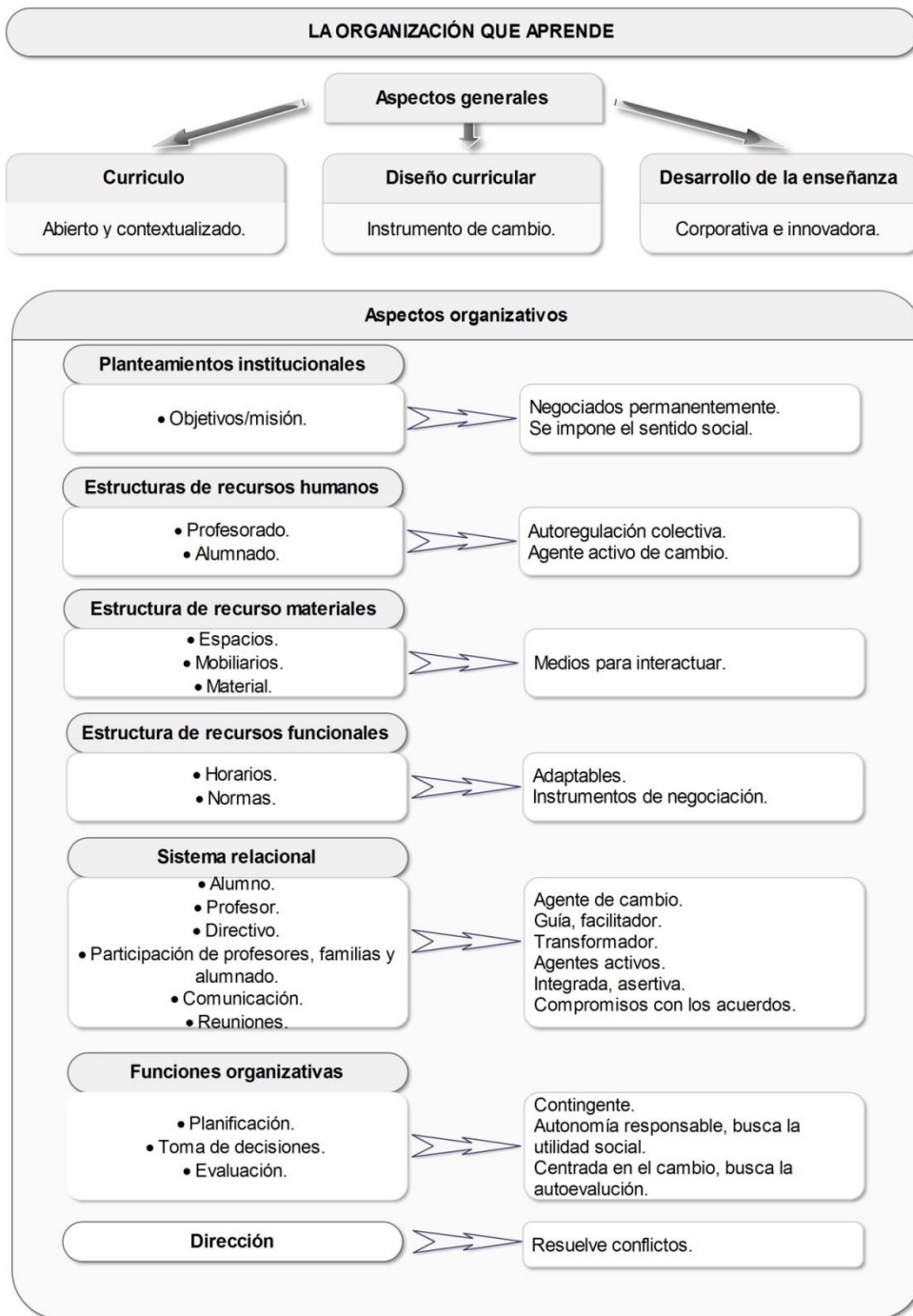


Figura 3. Implicaciones de los diferentes niveles organizativos en los centros escolares como Organizaciones que aprenden.

Fuente: Gairín (2000, 38).

4.4.4.2. Las Comunidades de Aprendizaje, una apuesta por la igualdad educativa

Las Comunidades de Aprendizaje (CA⁶) son un proyecto de transformación de la organización escolar para poner el centro escolar al servicio de la comunidad, con la finalidad de superar el fracaso escolar y eliminar los conflictos.

Todas las personas influyen en el aprendizaje y todos y todas deben planificarlo conjuntamente. El centro educativo se transforma en un espacio en el que las familias comparten sus preocupaciones, resuelven sus dudas, encuentran soluciones conjuntas a los problemas de su vida diaria, y sobre todo, se forman. (Flecha, Prados y Puigdemívol, 2003, 6).

Este proyecto surge en España, de las investigaciones desarrolladas a lo largo de los años, por parte del Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA), de la Universidad de Barcelona, que desarrolla experiencias de educación popular, en Barcelona desde los años 80. Estados Unidos, Corea, Canadá o Brasil, son países representativos en este tipo de experiencias.

Las CA entienden que el aprendizaje escolar no depende exclusivamente de la acción docente sino que también de la participación conjunta de las familias, las asociaciones del barrio, el voluntariado..., en definitiva de todos los agentes que intervienen e inciden directa o indirectamente en el contexto social en el que se incardina el centro educativo. Implicando a la comunidad se pretende combatir las desigualdades que en la sociedad de la información se producen en determinados escenarios sociales (Flecha y Puigvert, 2002, Flecha, Prados y Puigdemívol, 2003), por ello este proyecto se pone en marcha especialmente en aquellos contextos con más problemas de desigualdad y pobreza, en los que el riesgo de exclusión y fracaso escolar aumenta considerablemente respecto de otro más favorecidos económica y socialmente.

Según Paulo Freire, pedagogo que impulsa este movimiento, se trata de que todas las personas que están presentes en el entorno del niño influyen en su aprendizaje, y como

⁶ CA: A partir de aquí se hará uso de estas siglas para referirnos a las Comunidades de Aprendizaje

tal deben intervenir en su planificación, dotando a la educación escolar de una perspectiva dialógica de la que hasta ahora carecía, completada por la aportación de Habermas, en tanto que se apoya en la capacidad comunicativa que nos permite llegar a consensos a través de la colaboración. Así, es un proyecto colectivo de transformación de la comunidad, que está en constante revisión para responder a las necesidades que va planteando el contexto en el que se adopta y conseguir que el alumnado desarrolle al máximo sus capacidades, para reducir las desigualdades.

De esta forma, la participación activa de la comunidad es una característica fundamental de las CA. Las aulas se abren para que todos los agentes que puedan mejorar un aprendizaje determinado, participen de un modo activo en ellas, ya sean madres, padres, abuelos/as o voluntariado, aunque siempre la responsabilidad en primera instancia es del docente al que se asigna el aula. Los escolares más rezagados no salen del aula, sino que entra todo el personal necesario para que cada uno de ellos sea atendido desde sus características, no se trata de mínimos sino de máximos. El uso de todos los recursos presentes en el barrio se optimizan, mediante la planificación y la coordinación. De esta forma se provee de experiencias positivas, se fomenta la autoestima y se ayuda para mejorar la cooperación.

En consonancia con los premisas de la escuela inclusiva, los esfuerzos se centran en dotar el aula de todos los recursos humanos, materiales y organizativos que permitan mejorar los aprendizajes del alumnado, y en esta ocasión, de la comunidad a la que pertenece: grupos interactivos (premisa muy importante en las CA), varios docentes en la clase, voluntariado, y en definitiva de todo aquello, que combata la exclusión social y educativa (Flecha, Prados y Puigdemívol, 2003).

Las relaciones de poder se transforman, y el equipo directivo y el profesorado asumen una función de coordinación y dinamización del trabajo previsto por las diferentes comisiones mixtas, creadas para abordar todos los aspectos del centro escolar y delegar responsabilidades. La dirección escolar es gestora y coordinadora del plan de trabajo, pero el liderazgo unipersonal se destrona para dar paso a un liderazgo compartido, aunque el

director o directora sigue siendo el máximo responsable del centro como lo dictamina la normativa legal.

Todos los agentes educativos pueden aprender y enseñar en un momento determinado ya sea en el tiempo lectivo o en el extraescolar, aportando su propia visión desde un contexto social, cultural y económico determinado, desde una coordinación que armonice un proyecto educativo por el que la comunidad apuesta en su conjunto. Por tanto se hace necesario de su participación en la planificación, realización y evaluación de las actividades previstas en el centro.

La enseñanza se aborda desde un currículo que contempla el desarrollo no solo de habilidades académicas, sino también de habilidades prácticas y cooperativas, superando el concepto de inteligencia asociado a los test de inteligencia, adoptando el de *inteligencia cultural* (Flecha, Prados y Puigdemívol, 2003, recogido de CREA 1995-1998).

Las fases de la transformación de un centro escolar en un centro como comunidad de aprendizaje, son las siguientes, según Flecha y Puigvert (2002):

PRIMERA FASE SENSIBILIZACIÓN	SEGUNDA FASE TOMA DE DECISIONES	TERCERA FASE FASE DEL SUEÑO	CUARTA FASE PRIORIZACIÓN	QUINTA FASE PLANIFICACIÓN
Contempla las sesiones de formación con las que implicar a todos los actores sociales desde un análisis serio del contexto.	Se decide el inicio del proyecto en base al compromiso adquirido por la comunidad.	Es elaborado conjunta y dialógicamente por todos los sectores que quieran implicarse: profesorado, familias, alumnado, personal no docente, asociaciones, ..., bajo la premisa de que todos los niños y niñas alcancen los aprendizajes que les permitan desarrollarse en la sociedad actual.	Se trata de conocer la realidad y los medios con los que se cuenta, para establecer un orden en las metas a alcanzar.	Se forman comisiones mixtas encargadas de llevar a cabo el plan de acción diseñado para alcanzar los objetivos establecidos.

Figura 4. Fases del proceso de transformación de un centro escolar en una Comunidad de Aprendizaje.

Fuente: Flecha y Puigvert (2002).

A las que podemos añadir la evaluación, que de forma continua ha de estar presente en este proceso, por estar basado en una metodología de investigación-acción, con la que se responde a las demandas que el contexto plantea de forma continua, desde una perspectiva colaborativa, crítica, reflexiva e innovadora.

Siguiendo a Torres (2001, 3), las CA implican la “construcción de planes educativos territorializados”, que van más allá del término comunidad escolar, lo cual representa con la siguiente figura:

Tabla 3.

Diferencias entre Comunidad Escolar y Comunidad de Aprendizaje.

Fuente: Torres (2001, 3).

COMUNIDAD ESCOLAR	COMUNIDAD DE APRENDIZAJE
• Niños/as y jóvenes aprendiendo.	• Niños/as, jóvenes y adultos aprendiendo.
• Adultos enseñando a niños y jóvenes.	• Aprendizaje intergeneracional y entre pares.
• Educación escolar.	• Educación escolar y extraescolar.
• Agentes escolares (docentes).	• Agentes educativos (profesorado y otros sujetos que asumen funciones educativas).
• Agentes escolares como agentes de cambio.	• Los agentes educativos como agentes de cambio.
• El alumnado como sujetos de aprendizaje	• Alumnado y educadores/as como sujetos de aprendizaje.
• Visión fragmentada del sistema escolar (por niveles educativos).	• Visión sistémica y unificada del sistema escolar (desde la educación pre-escolar hasta la educación superior).
• Planes institucionales.	• Planes y alianzas interinstitucionales.
• Innovaciones aisladas.	• Redes de innovaciones.
• Red de Instituciones escolares.	• Red de Instituciones educativas.
• Proyecto educativo institucional (escuela).	• Proyecto educativo comunitario.
• Enfoque sectorial e intra-escolar.	• Enfoque inter-sectorial y territorial.
• Ministerio de Educación.	• Varios Ministerios.
• Estado.	• Estado, sociedad civil, comunidad local.
• Educación permanente.	• Aprendizaje permanente.

El sistema escolar se abre así a la sociedad, contando con ella para planificar y desarrollar los planes de formación con los que las nuevas generaciones se educan para pertenecer a la misma. Vuelven a hacerse necesarios nuevas formas de organización, de enseñar y de concebir el currículo, que se aborden desde una cultura de colaboración, de reflexión y crítica, responsable e implicada en los procesos de cambio y mejora de las instituciones escolares.

A partir de aquí, las implicaciones que tiene para un centro escolar organizar una comunidad de aprendizaje que reúna las características mencionadas, podríamos sintetizarlas con el siguiente registro (Torres, 2001, 3), y exponerlas para tenerlas presentes al abordar un proceso de investigación-acción, que nos lleve a construir escuelas que protejan el derecho de todos los alumnos y alumnas a ser educados:

- “Concentración en torno a un territorio determinado.
- Construir sobre procesos ya en marcha.
- Niños/as y jóvenes como beneficiarios y actores principales.
- Procesos participativos en el diseño, ejecución y evaluación del plan educativo.
- Proyectos asociativos y construcción de alianzas.
- Orientación hacia el aprendizaje y énfasis sobre la innovación pedagógica.
- Revitalización y renovación del sistema escolar público.
- Prioridad sobre la gente y el desarrollo de los recursos humanos.
- Intervención sistémica y búsqueda de articulaciones.
- Sistematización, evaluación y difusión de la experiencia.
- Construcción de experiencias demostrativas.
- Continuidad y sustentabilidad de los esfuerzos.
- Procesos y resultados de calidad con uso eficiente de los recursos.”

4.5. Instrumentos para la autoevaluación de los centros que aspiran a la práctica de la inclusión educativa

El gran desafío de los sistemas educativos es conseguir escuelas más inclusivas que atiendan la diversidad, dando respuesta de mayor calidad a todos y todas los/as alumnos, haciendo eficiente la igualdad de oportunidades entre los grupos más desfavorecidos y en riesgo de exclusión escolar y social.

En los últimos años se han desarrollado instrumentos que orientan la implantación de una serie de medidas que favorecen la mejora de las condiciones en las que se desarrollan las escuelas, especialmente en aquello que atañe al alumnado con necesidades educativas especiales, incluidos los discapacitados. Datos de la efectividad de la aplicación de estos instrumentos no se conocen, pero cierto es que desde las políticas educativas se fomenta que la inclusión escolar abandere sus sistemas educativos, y el uso de estos instrumentos a modo de guías de la acción a desarrollar es digno de consideración.

A continuación reflejamos tres de las guías referidas, para orientar los pasos que un centro escolar ha de recorrer en los procesos de mejora y cambio en pos de la práctica inclusiva escolar: INDEX for INCLUSION, de Booth y Ainscow (2000), reconocida internacionalmente, REINE, por FEAPS (Confederación Española de organizaciones a favor de las Personas con Discapacidad Intelectual, 2008) a nivel nacional, así como el Modelo Inclusiva, que propone, entre otras instituciones la UNESCO, 2008, en los países Latinoamericanos.

4.5.1. Guía metodológica de la Educación Inclusiva: INDEX for INCLUSION

Para entender el movimiento de Educación Inclusiva, es necesario hacer referencia al INDEX for INCLUSION, instrumento creado para procurar la evolución de las escuelas hacia la inclusión y publicado por el *Centro de Estudios para la educación Inclusiva*. Este documento nace de la investigación llevada a cabo por Booth y Ainscow en el año 2000. Se trató de una investigación participativa en la que se involucró a padres y madres, profesorado, directores e investigadores y a un representante de las personas con

discapacidad, con amplia experiencia en intentos de desarrollar formas de trabajo más inclusivas, de un total de veintidós centros educativos y seis distritos de Inglaterra.

La definición que el Index presenta de inclusión hace referencia a la idea de minimizar todas las barreras para el aprendizaje y la participación, sea quien sea el que las experimente y dónde quiera que estén localizadas (las culturas, las políticas o las prácticas de los centros escolares). Insiste en la concepción de la diversidad como un recurso rico que puede apoyar el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje.

El proceso de inclusión es contemplado desde un planteamiento global, que atiende al proceso de enseñanza-aprendizaje de todo el alumnado con riesgo de exclusión y no sólo a aquellos diagnosticados o etiquetados con el apellido de “Necesidades Educativas Especiales” o con “Necesidades Específicas de Apoyo Educativo”, término acuñado por la legislación vigente española (LOE, 2006) , identificando y actuando sobre las barreras, fruto de la confluencia de factores, entre otros, personales, contextuales, materiales o espaciales, que impiden realizar los aprendizajes con éxito.

Este Índice es un “manual” para hacer que las escuelas sean más inclusivas por sí mismas, invitando al profesorado y a la comunidad educativa de los centros escolares a comprometerse en la planificación del desarrollo escolar, a fijar prioridades para el cambio, a llevar a la práctica las mejoras y a controlar los progresos. Presenta una secuencia de cinco fases interrelacionadas (Inicio, del proceso del INDEX, Análisis del centro, Elaboración de un Plan de Mejora escolar, Implementación de los procesos susceptibles de desarrollo y Evaluación del Proceso del INDEX), cuya finalidad es producir prácticas educativas con una orientación inclusiva, a través de indicadores y preguntas que guían el proceso de indagación y la concreción de un plan de acción coherente y contextualizado a las necesidades de cada centro, que más adelante ampliaremos.

1. FUNDAMENTOS de la concepción de inclusión escolar en el Index.

Los principios fundamentales sobre los que se construye este instrumento de evaluación para los centros son los siguientes:

a) Educación Inclusiva.

La Declaración de Salamanca (1994), supone una renovación de los planteamientos de la educación escolar, que poco a poco ha ido evolucionando hasta llamarse educación “inclusiva”, por alejarse del sistema dual de educación: ordinaria/general vs especial, y de la consideración de niños y niñas “especiales” por razones culturales, de discapacidad, de procedencia u otras (Parrilla, 2002).

El término de inclusión se opone al de exclusión, que se configura actualmente como el último peldaño para superar el tratamiento de las NEAE desde la segregación y el modelo médico-psicológico. Es un movimiento que pretende eliminar las barreras que impiden la participación de los escolares que se hallan en situación de desventaja con respecto al grupo mayoritario, y por ello quedan excluidos del entorno escolar, y por ende, del social.

Desde sus planteamientos se desarrollan proyectos de cambio e innovación educativa bajo el paraguas de la “educación inclusiva” que promueven reformas alejadas de producir modificaciones superficiales en los centros escolares, y que ponen de manifiesto las dificultades con las que se encuentran los colegios para promover una educación sin exclusiones. De aquí la necesidad de llevar cabo investigaciones que nos ayuden a comprender cuáles son los factores, las condiciones y los procesos que hacen que determinados centros escolares se muestren con una mayor predisposición para avanzar en la dirección correcta, análisis evaluativos de distinto tipo y alcance que nos lleven a identificar las barreras que limitan el proceso hacia mayores niveles de inclusión.

b) Eficacia y mejora escolar

El segundo pilar que fundamenta el INDEX es el de la mejora escolar orientada a la adopción de los planteamientos de los “procesos y planes de mejora” que se apoyan en los conceptos sobre eficacia y mejora escolar, trabajados por autores tales como Marchesi y Martín (1998) o Murillo (2001). Los objetivos de mejora deben abarcar todos los niveles de la escuela, para ello se necesita de la implicación de toda la comunidad docente y directiva, y la instauración de una “cultura de la colaboración”, que haga partícipe a todos los colectivos de la escuela, así como a las instituciones que indirectamente colaboran con

la escuela, incluyendo la Administración Educativa, ya que el proceso de cambio no afecta exclusivamente a la escuela.

Además, es de necesidad la institucionalización del cambio, a partir de su planificación y sistematización, creando las condiciones internas oportunas que favorezcan el cambio.

Del mismo modo, la evaluación del cambio es imprescindible para conocer el impacto de las decisiones adoptadas respecto al punto de partida. La recogida de información y el análisis de la misma se debe hacer mediante métodos participativos en los que toda la comunidad escolar se implique, desarrollándose así el sentimiento de pertenencia, imprescindible para llegar a adoptar una nueva “cultura escolar”.

c) Barreras para el aprendizaje y la participación

El trabajo de Booth y Ainscow se fundamenta en el concepto de “barreras para el aprendizaje y la participación”, que se aleja y sustituye al término de Necesidades Educativas Especiales y de sus fundamentos, optando así por un planteamiento social respecto de la comprensión de los fenómenos de marginación o desventaja vinculados a las dificultades de aprendizaje y de discapacidad. El modelo clínico que proveía el tratamiento del alumnado etiquetado con el término de NEE, en el que las deficiencias se derivaban de las propias características personales en exclusiva se abandona, determinándose que es la interacción entre los contextos (políticas, instituciones, culturas y circunstancias sociales y económicas) y el estudiante la que nos permite identificar las barreras para el aprendizaje y la participación, y en consecuencia diseñar los medios que nos permitan minimizarlas y maximizar los recursos que apoyen el proceso.

Así el proceso de cambio afecta a todas las formas que pueden derivarse de las distintas estructuras del centro escolar para excluir y marginar, parte de toda la comunidad escolar y del cambio en la sociedad de la que participa. La educación inclusiva ha de ser una manifestación más de una sociedad inclusiva. De esta forma superamos con creces el concepto de Integración Escolar.

2. ESTRUCTURA del Index.

El Index implica un proceso de auto-evaluación de los centros educativos referido a tres dimensiones: culturas, políticas y prácticas de una educación inclusiva. Necesita del compromiso de los centros para realizar un examen exhaustivo de su presente y sus posibilidades futuras para crear espacios dispuestos de una mayor inclusión.

Es de nuestro interés hacer referencia a las secciones incluidas en cada una de las dimensiones citadas, ya que son reflejo de las definiciones y principios que desarrollan la concepción de la *escuela inclusiva*.

DIMENSIÓN A		DIMENSIÓN B		DIMENSIÓN C	
Crear culturas inclusivas		Elaborar Políticas inclusivas		Desarrollar prácticas inclusivas	
Sección A.1	Sección A.2	Sección B.1	Sección B.2	Sección C.1	Sección C.2
Construir comunidad.	Establecer valores inclusivos.	Desarrollar una escuela para todos y todas.	Organizar el apoyo para atender a la diversidad.	Orquestrar el aprendizaje.	Movilizar recursos.

Figura 5. Dimensiones de la práctica inclusiva

Fuente: Booth y Ainscow (2000)

La Dimensión CULTURA pretende la asunción de los valores inclusivos por parte de todo el profesorado, alumnado, miembros del consejo escolar y familias, en definitiva por parte de toda la comunidad escolar.

La Dimensión POLÍTICAS aboga por crear los espacios necesarios para mejorar los aprendizajes y la participación del alumnado. De este modo la configuración de los apoyos parten desde el alumnado y su desarrollo.

Por último, la Dimensión PRÁCTICAS pretende avalar que las experiencias del centro son reflejo de la cultura y las políticas inclusivas escolares. Las actividades del aula y las extraescolares deben procurar la participación máxima del alumnado así como sus conocimientos y experiencias dentro y fuera del aula.

Cada sección está integrada por doce indicadores, que guían las pretensiones de los centros a la hora de “inscribirse en el registro de escuelas inclusivas”. El *Plan de Mejora del centro* educativo debe adoptar esta estructura para formalizar su proceso de auto-evaluación y sus propuestas futuras, respondiendo a las preguntas que son formuladas desde cada uno de los indicadores. El centro escolar incluirá aquellos que crean que se adaptan a su contexto, características y comunidad.

De esta forma el Index se presenta como un instrumento flexible que ofrece una ayuda pautada a los centros para producir mejoras escolares desde una perspectiva inclusiva.

3. ETAPAS en la implementación del INDEX.

Las fases que se siguen en el proceso de aplicación del INDEX son las siguientes:

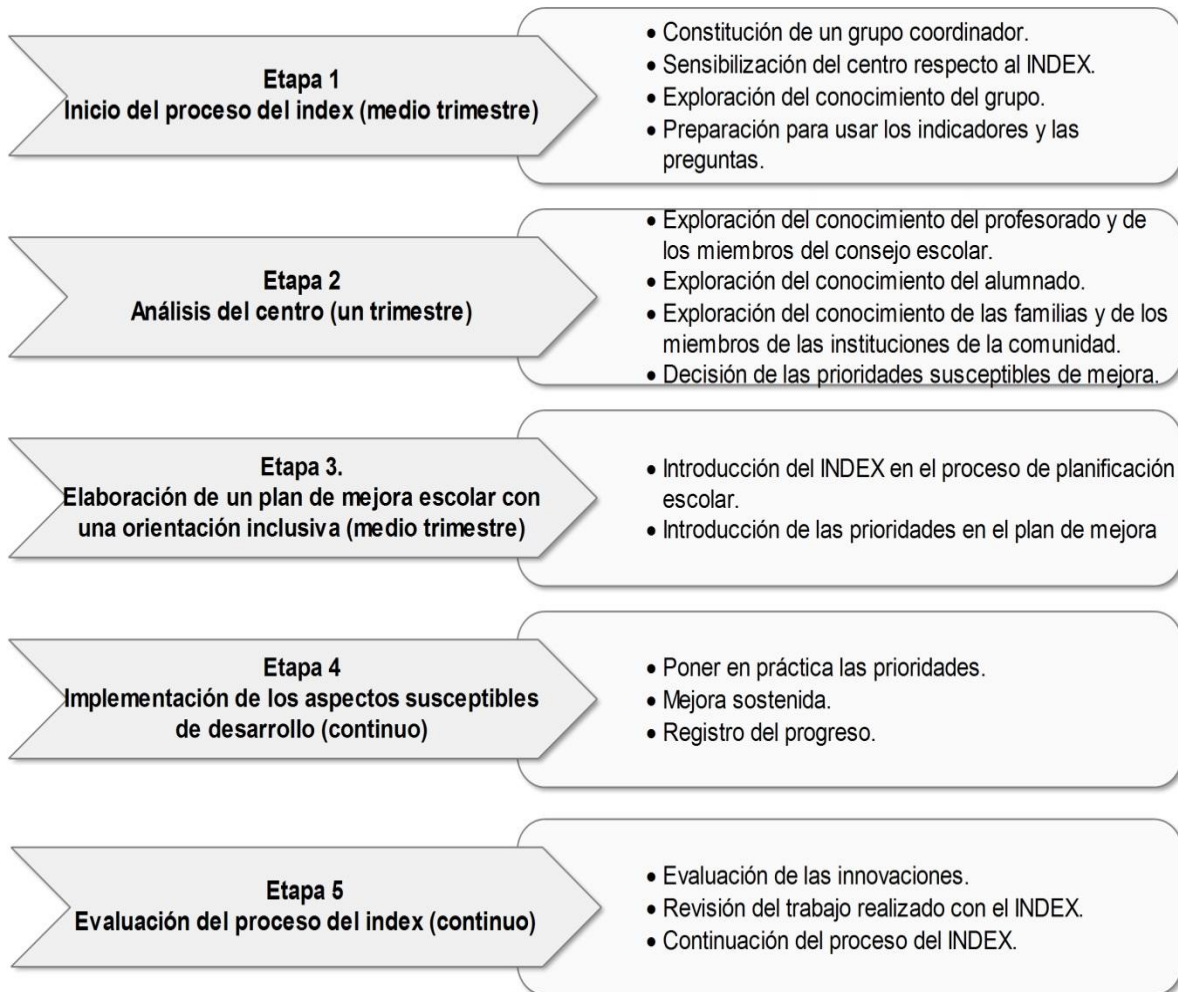


Figura 6. Fases en la aplicación del INDEX.

Fuente: Elaboración propia

La primera etapa se corresponde con el nombramiento de un equipo de coordinadores que voluntariamente se comprometen a ser impulsores del proceso de cambio en el centro. Serán los encargados de transmitir al resto de miembros de la comunidad el proyecto de innovación que se pretende y sus implicaciones.

En la segunda fase se analiza la realidad del centro escolar, y se deciden cuáles pueden ser los aspectos que son susceptibles de mejora, a partir del conocimiento transmitido por los miembros de la comunidad escolar. Se identifican así cuáles son las barreras existentes para el aprendizaje y la participación del alumnado, se prioriza y seguidamente, se realiza un plan de mejora para su implantación y posterior evaluación.

La implantación de las cinco fases dura aproximadamente un curso escolar, aunque debido al carácter flexible del INDEX puede alargarse en el tiempo. Por otra parte, es importante decir que los centros pueden contar con apoyos externos, servicios o equipos de apoyo externo, para la aplicación del mismo.

La investigación-acción es la forma de trabajo, desde la que la comunidad educativa generará prácticas inclusivas. Es una metodología eminentemente social, con capacidad para explotar las potencialidades que los contextos concretos ofrecen, siempre desde la reflexión y la colaboración conjunta por parte de todos los afectados.

Las escuelas que se animen a usar el INDEX para producir mejoras escolares, encontrarán un instrumento que contribuirá formalmente a que alcancen una escuela para todos y todas, y superen las barreras que impiden la evolución de las prácticas profesionales escolares.

Podemos terminar concretando la acción en:

1. Consolidación del grupo de trabajo.
2. Diagnóstico de la situación, análisis y formulación de problemas.
3. Búsqueda de soluciones.
4. Elaboración del plan de acción, preparación de su puesta en práctica y desarrollo colaborativo del mismo.
5. Evaluación de la experiencia.

Para llevar a cabo esta metodología de trabajo Ainscow (1995), propone:

1. Un liderazgo efectivo.
2. Compromiso de toda la comunidad educativa.
3. Planificación colaborativa.

4. Estrategias de coordinación.
5. La pregunta y la reflexión como procesos que generan la acción.
6. Una política para el desarrollo del profesorado en el centro.

4.5.2. Reflexión ética sobre la inclusión en la escuela: Guía REINE

La Guía REINE, formulada por FEAPS (Confederación Española de organizaciones a favor de las Personas con Discapacidad Intelectual, 2008), invita a la reflexión crítica sobre la ética y su práctica en la educación, con una mirada inclusiva hacia la escuela, creyendo en la educación para todos y todas, y la atención específica a las particularidades que cada escolar presenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde el más profundo de los respetos hacia la dignidad individual.

A) FUNDAMENTOS de la concepción de inclusión escolar en la GUÍA REINE.

La Guía se sustenta en un código ético, que abandera, por una parte, una serie de principios: Beneficencia (hacer el bien), No-Maleficencia (hacer el menor mal posible), Autonomía (respeto a la capacidad de decisión de la persona) y Justicia (igualdad y equidad), con los que guiar el proceso educativo de las personas con discapacidad intelectual, centrada principalmente en la etapa escolar, por constituir ésta un periodo más formal y de importante desarrollo personal y social. Y por otra parte en un conjunto de valores referidos a las personas con discapacidad intelectual, a las familias y a las organizaciones, que a continuación reflejamos gráficamente.

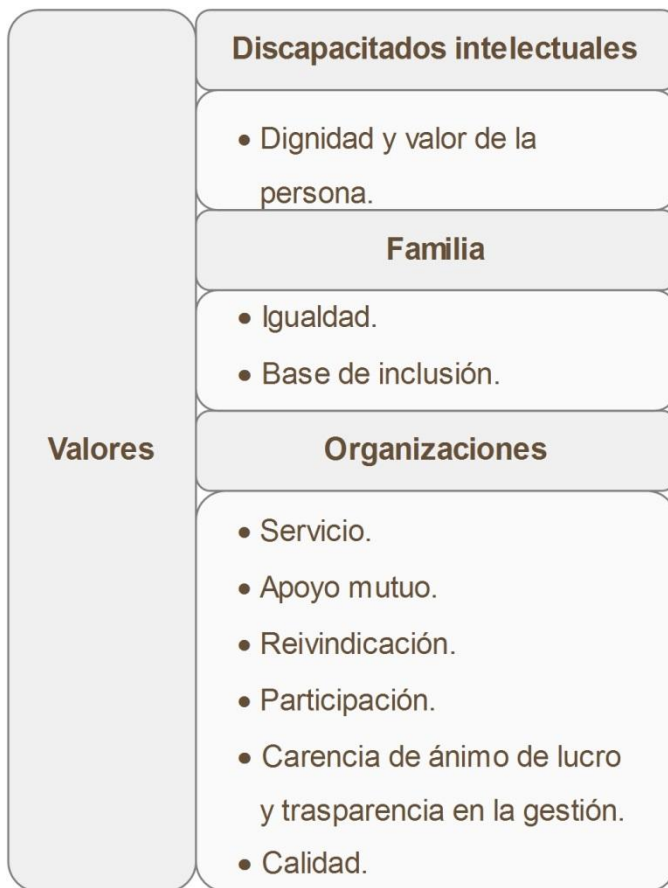


Figura 7. Valores en los que se sustenta la Guía REINE

Fuente: Elaboración propia

FEAPS, comprometidos con la educación en valores, la sensibilización hacia las personas con discapacidad, el reconocimiento de sus derechos y deberes, y con un trato de calidad en la etapa escolar hacia el colectivo que representan, pretende alcanzar los siguientes objetivos promoviendo el uso de la Guía REINE, con una base ética, determinada por una serie de valores y principios, en los centros escolares:

- Fomentar la educación inclusiva para el alumnado con discapacidad intelectual.
- Acercar una serie de comportamientos que consideran éticos, en el trato a las personas con discapacidad intelectual y sus familia, dotando al personal de una escuela de una herramienta efectiva que le ayude a tomar las decisiones más justas

a la hora de proceder de un modo u otro, ante situaciones polémicas y de riesgo de exclusión educativa y social para el colectivo.

- Crear una comunidad interdisciplinar (profesionales, familias, alumnado, agentes externos y expertos), que trabaja en conjunto desde el análisis crítico de los casos con la finalidad de crear protocolos de actuación ante la resolución de problemas que se dan en el centro, y así crear una identidad propia en lo que a aplicaciones éticas se refieren a la práctica educativa.
- Centrándonos en el alumnado con discapacidad intelectual: fomentar la autodeterminación, la igualdad de oportunidades, la evolución de las facultades del alumno, así como su autonomía personal.

El eje central de este proyecto, es la apuesta clara por la práctica de una educación inclusiva. Cuando un centro educativo usa esta guía pone de manifiesto su creencia en la educabilidad de todas las personas, contando con sus características específicas, pero también con las condiciones del entorno en las que éstas se desarrollan.

B) ESTRUCTURA de la GUIA REINE.

Para proceder a la implantación de esta metodología de trabajo, la Guía ofrece un cuestionario a los centros que se compone de ochenta y tres ítems, para autodiagnosticar la situación del centro con respecto a su postulación como centro inclusivo comprometido con la ética. Este cuestionario inicia la reflexión para producir la mejora en el centro educativo distribuyendo sus ítems desde:

1. Los centros educativos.
 - a. En relación con el alumnado con discapacidad intelectual.
 - b. En relación a las familias.
 - c. En relación con las organizaciones (con el propio sistema educativo, así como con otras instituciones).
2. Los profesionales (trabajadores/as del centro).
 - a. En relación con la persona.

- b. En relación con las familias.
 - c. En relación con las organizaciones.
3. Otros agentes. Familias de alumnado con y sin discapacidad, alumnado con o sin discapacidad, profesionales externos, AMPA, etc.

Se trata de valorar si las cuestiones propuestas están presentes o no en su centro escolar, teniendo en cuenta *lo que hacemos, lo que no hacemos y lo que tendríamos que hacer*, y diseñar su propio plan de mejora.

C) ETAPAS en la implementación de la GUÍA REINE.

Desde el respeto a la identidad del centro escolar y a su estructura organizativa, se proponen una serie de fases que guíen el proceso hacia la consecución de una educación inclusiva, que cuenta una serie de valores éticos que la propia comunidad educativa construye desde su contexto. A continuación recogemos dichas fases orientativas, que promueven el proceso de reflexión, con sus respectivos objetivos:

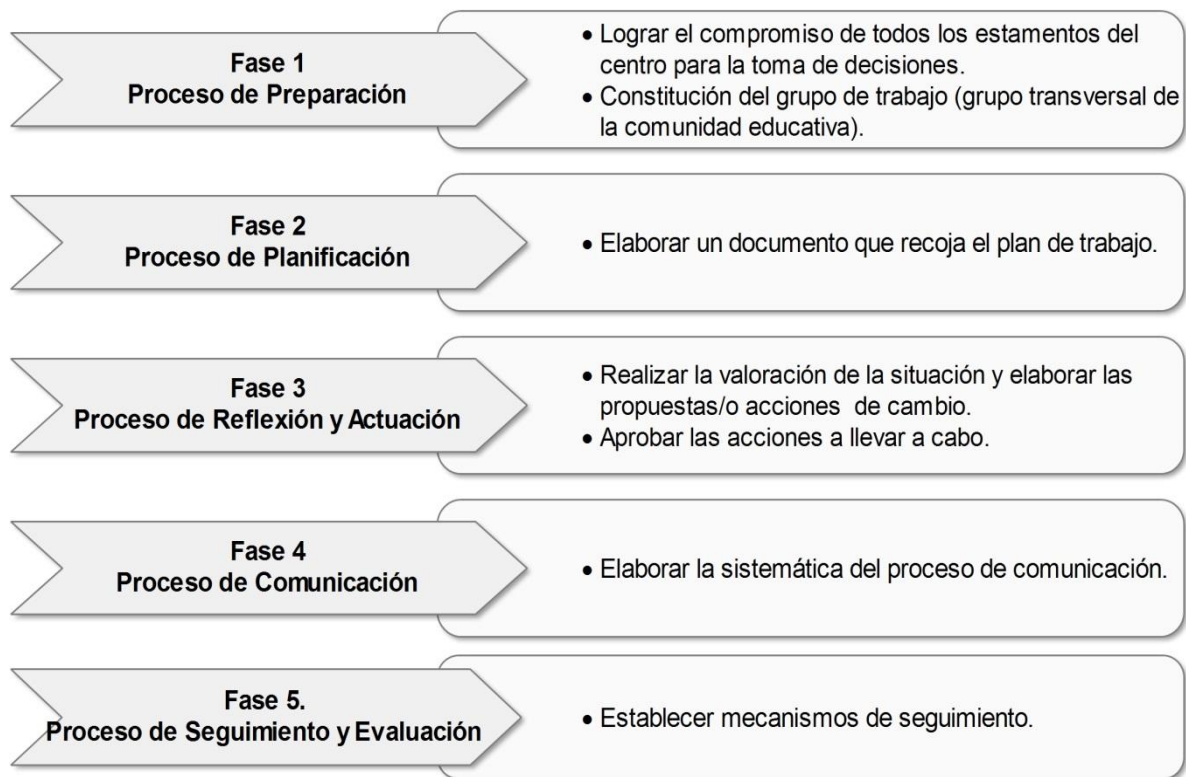


Figura 8. Fases incluidas en la Guía REINE

Fuente: Elaboración propia

Además de contar con unos objetivos, cada una de las fases contempla las siguientes áreas: acciones, productos a obtener, responsables, plazos y recursos, con lo que el plan de trabajo es completo y sistemático, a la vez que da continuidad a las decisiones tomadas.

El diálogo interdisciplinar es la metodología de trabajo esencial en la puesta en marcha de esta guía, pues se trata de buscar consensos en lo que a comportamientos éticos se refiere. La ética aplicable en una escuela no se compone de la suma de un conjunto de normas estandarizadas y válidas para sus aplicación en cualquier contexto, sino que nace de la reflexión y la aprobación conjunta de unas serie de prácticas sociales y educativas por parte de la comunidad escolar, a partir de un análisis contextualizado y una referencia axiológica, que en este caso la compone la guía REINE. Por ello se hace necesario la

creación de grupos de reflexión, que se responsabilicen del tratamiento ético de los problemas a resolver.

Estos grupos pueden constituirse como órganos consultivos de la escuela, compuestos por representantes permanentes y otros itinerantes, en función del caso a analizar. Su carácter es interdisciplinar, pudiendo provenir sus integrantes de diferentes ámbitos: la escuela (profesorado, orientadores, técnicos...), las familias (padres, madres, tutores/as, representantes del AMPA...), la Administración (técnicos educativos y de los servicios sociales del Ayuntamiento, la Inspección Educativa...), otros (psiquiatras, médicos...) y el alumnado.

La Guía ofrece una serie de cuestiones con las que sistematizar y orientar la toma de decisiones en estos grupos, que se recogen bajo dos grandes epígrafes: ¿Qué debemos hacer en este caso? y, ¿Cómo se llevará a cabo la propuesta del grupo de reflexión?:

¿Qué debemos hacer en este caso?

1. Analizar el contexto educativo y social.
2. El contexto ético: problemas, principios y valores.
3. Definición del conflicto/s ético/s.
4. ¿Cómo resolvemos estos conflictos?: principios, deberes y reglas.
5. ¿Qué acción se recomienda?
6. ¿Cuáles son los argumentos en contra?
7. ¿Qué respuesta tenemos?
8. Examinar de nuevo el posicionamiento personal

¿Cómo se llevará a cabo la propuesta del grupo de reflexión?

1. ¿Quién decide llevar a la práctica la propuesta?
2. ¿Con qué criterios se va a proceder a la puesta en práctica?
3. ¿Cómo se va resolver el conflicto?
4. ¿Quién o quiénes lo van a supervisar y hacer seguimiento?

Figura 9. Orientaciones para la creación de grupos de reflexión ética

Fuente: Elaboración propia

4.5.3. INCLUSIVE, entornos LEARNING-FRIENDLY

La UNESCO publica en el año 2004, un pack de seis libros precedidos de otro introductorio, con los que promocionar e implantar la inclusión en los sistemas educativos, creando entornos educativos favorables a la producción de aprendizajes en todos los niños y niñas con independencia de su sexo, características físicas, intelectuales, sociales, económicas, emocionales, lingüísticas u otras.

Este kit de herramientas, podríamos decir, es útil para el profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, así como para las Administraciones escolares y las instituciones que se dedican a la formación de los profesionales de la educación. Dota de los materiales necesarios para generar el auto-estudio en los colegios que deseen crear una sociedad inclusiva mediante la implantación de entornos que favorezcan el aprendizaje de todos los participantes, y al profesorado de las actividades que guíen su quehacer en un aula diversa, desde una concepción inclusiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

1. Libro 1. Becoming an Inclusive, Learning-Friendly Environment (ILFE) (UNESCO, 2004a).

En este libro se describe el concepto de inclusión aplicado al sistema escolar, y el de aprendizaje en entornos favorables, y cuáles son sus beneficios para los docentes, padres y madres, alumnado, en definitiva, para la comunidad escolar. Advierte de los cambios que deben darse en la práctica escolar para que todos y cada uno de los alumnos tengan éxito en el aula y la escuela, y de cómo toda la comunidad se ve beneficiada de los mismos, y no solo el alumnado con necesidades educativas especiales. Además se brindan las herramientas para realizar un diagnóstico del centro y tomar decisiones de mejora a partir del mismo, así como la forma de supervisar y evaluar los progresos que se vayan alcanzando, desde la guía en los pasos para comenzar a enseñar desde una concepción inclusiva.

2. Libro 2. Working with Families and Communities to Create an ILFE (UNESCO, 2011b).

Esta obra describe cómo se puede ayudar a la comunidad a participar en el desarrollo y mantenimiento de un ILFE⁷ (Inclusive, learnin-friendly enviornment). Incluye en el concepto de comunidad a padres y madres o tutores de los estudiantes, abuelos y abuelas, así como el entorno cercano a la escuela, como pueden ser comerciantes, vecinos u otras organizaciones cercanas, además del personal administrativo de la misma, incluyendo directores y docentes jubilados, puesto que todas estas personas pueden hacer contribuciones significativas para mejorar el aprendizaje de los niños y niñas en un ILFE. Se ofrecen ideas para involucrar a las familias y comunidades en la promoción y el desarrollo de un ILFE, es decir en un entorno de aprendizaje en el que nos aseguremos de que todos y todas aprenden y se sienten incluidos.

3. Libro 3. Getting All Children In School and Learning (UNESCO, 2004c).

Ofrece un repertorio, paso a paso, de indicadores que ayuden a la escuela a identificar las barreras para la inclusión, que hacen que un niño o niña pueda no estar aprendiendo, del mismo modo que apunta hacia las oportunidades de mejora que pueden producirse una vez identificadas dichas barreras.

En este libro también se brindan las herramientas necesarias para saber por qué hay menores que no van a la escuela y el modo de encontrarlos para incluirlos en nuestras aulas y sistema educativo, mediante un plan de acción detallado.

4. Libro 4. Creating an Inclusive, Learning-Friendly Classroom (UNESCO, 2004d).

Con este libro se pretende ayudar en la inclusión del alumnado con diversos orígenes y habilidades asistentes a clase, partiendo desde un concepto evolucionado de aprendizaje con el que poder promover una enseñanza significativa también en este alumnado. Creemos que es interesante recoger el índice de este libro, ya que con sus títulos ilustra las

⁷ ILFE: A partir de aquí se hará uso de estas siglas para referirnos a: Inclusive, learnin-friendly enviornment (ambientes de aprendizaje inclusivos).

herramientas de las que dota al entorno escolar para el tratamiento de la diversidad desde un enfoque inclusivo:

4.1. Aprender acerca del aprendizaje del alumnado.

- Aprendizaje y Enseñanza.
- Cómo aprenden los niños.

4.2. Manejo de la diversidad en el aula.

- Valorar y fomentar la diversidad en el aula.
- Incluyendo diferentes tipos de pensamiento, aprendizaje y conocimientos en el aula.
- Desafíos para la diversidad.
- Sesgos en el curriculum y en el material didáctico.
- Género y aprendizaje.
- Diversidad y discapacidad.
- VIH/SIDA y discriminación.

4.3. ¡Realización de Aprendizajes significativos para todos!

- Aprendiendo para la vida.
- Creación de un estudio propicio para la creación de aprendizajes significativos.
- Creación de experiencias de aprendizaje para sensibilizar respecto de la cuestión del género.
- Aprendizaje activo y participativo.
- Haciendo aprendizajes significativos de matemáticas, ciencias y lenguaje para todos.

5. Libro 5. *Managing Inclusive, Learning-Friendly Classrooms* (UNESCO, 2004e).

En este libro se instruye sobre la práctica de enseñar en una clase en la que esté presente la diversidad. Se explica cómo planificar la enseñanza y el aprendizaje, cómo utilizar los recursos con eficacia, la forma de gestionar el trabajo en grupo en un aula diversa, así como la forma de evaluar el progreso de los estudiantes y por lo tanto el propio progreso de aquellos que están enseñando.

6. Libro 6. Creating a Healthy and Protective ILFE (UNESCO, 2044f).

En este último libro se recoge la forma de hacer políticas de salud escolar, para crear entornos escolares seguros y saludables. Determinar qué políticas se necesitan en cada escuela requiere de la participación de las partes interesadas dentro de la escuela y la comunidad, estableciendo colaboraciones estrechas con los funcionarios de los Sistemas de Salud, proveedores de atención médica, así como con los maestros y maestras, familias y líderes de la comunidad, desde espacios de consenso y reflexión.

Una vez determinadas las políticas a llevar a cabo, deben aplicarse de forma efectiva y supervisadas por todos los implicados, incluidos los estudiantes, para asegurar que todo el alumnado está incluido.

A través de la educación para la salud orientada a las destrezas, los niños desarrollan sus conocimientos, actitudes y habilidades para la vida, y pueden tomar decisiones y realizar acciones de promoción de conductas saludables y seguras. Los menores con diversos antecedentes y habilidades son particularmente susceptibles a la mala nutrición, salud y salubridad.

Expuesto el método propuesto por la UNESCO, pasemos a recoger el siguiente instrumento que vamos a tratar en nuestro trabajo, para ayudar a transformar los centros escolares.

4.5.4. “INCLUSIVA”, Modelo para evaluar la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes

“Inclusiva” es un sistema de evaluación, de aplicación en los sistemas educativos latinoamericanos, que tiene como finalidad ayudar a las escuelas a conocer su situación actual respecto a la calidad de la atención que ofrecen a la diversidad del alumnado, en particular a aquellos que presentan necesidades educativas especiales. Inclusiva permite a los centros escolares identificar sus debilidades así como sus oportunidades de mejora para

tomar decisiones adecuadas y avanzar hacia mayores niveles de inclusión y de aprendizaje para todo el alumnado.

Es un trabajo de I+D (investigación más desarrollo), iniciado en el 2006 en el marco del Proyecto FONDEF, que pretende evaluar la “Calidad de la Respuesta de la Respuesta de la Escuela a la Diversidad de Necesidades Educativas de los Estudiantes” CREDE, fruto de la adjudicación del proyecto mencionado en 2005 a la Fundación HINENI en asociación con UNESCO y otras instituciones públicas y empresas privadas, que además de ayudar a los centros escolares para mejorar en su respuesta a la diversidad, quiere ser un instrumento con el que a distintos niveles, municipales, provinciales o estatales, se tomen decisiones que produzcan un mayor nivel de participación y aprendizaje de los escolares, independientemente de sus condiciones personales y contextuales.

A cuenta de los resultados de la investigación, se presenta:

- a) Un conjunto de indicadores relativos a la cultura escolar, la gestión y las prácticas educativas, que muestran las condiciones deseables hacia las que los centros escolares deben avanzar para conseguir responder a la diversidad y a las necesidades educativas especiales, de forma inclusiva.
- b) Una metodología de evaluación institucional que combina procesos de evaluación interna y externa. Un informe que describe el perfil de cada escuela en relación con las diferentes áreas analizadas y un conjunto de recomendaciones para conseguir mayores niveles de inclusión y aprendizaje de las comunidades educativas.
- c) Una guía que orienta la implementación de procesos de mejora a partir de los resultados obtenidos.

A) FUNDAMENTOS de la concepción de inclusión escolar en INCLUSIVA

Este modelo de evaluación se sustenta en varios factores clave: calidad, inclusión y la respuesta a la diversidad del alumnado, incorporando una atención preferente a los grupos de escolares que son más vulnerables, en concreto a los que presentan necesidades educativas especiales y/o situaciones sociales o culturales desfavorables.

Las evidencias empíricas de que la atención a la diversidad es un factor asociado a la calidad de la enseñanza (Ainscow, 2001, Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 2003, citados en Duck, 2007) son recogidas en esta propuesta de evaluación, convirtiéndose en sus referentes (Duck, 2007, 191):

- “Las escuelas que acogen a todos los alumnos y dan respuesta a la diversidad de necesidades educativas de sus estudiantes aseguran la igualdad de oportunidades.
- Las escuelas que diversifican el currículo y la enseñanza logran mejores aprendizajes y son más innovadoras.
- Los docentes capaces de atender la diversidad en el aula, muestran un mayor desarrollo profesional.
- Los alumnos que se educan en contextos de diversidad, aprenden y practican valores de respeto, solidaridad y cooperación.
- La educación en la diversidad enriquece a toda la comunidad educativa”.

Por otra parte, el modelo se vertebra sobre tres ejes fundamentales que están presentes en las distintas dimensiones que estructuran esta forma de evaluación, y que se atribuyen de manera significativa para la atención a la diversidad y las NEE (Duck, 2007, 191):

- “Accesibilidad: Disponibilidad de medidas, ayudas y recursos de apoyo adicionales orientados a facilitar el acceso, la movilidad, la comunicación, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado.
- Flexibilidad y adaptabilidad: Capacidad de la escuela para enriquecer y adaptar el currículo y la enseñanza a la diversidad de necesidades del aprendizaje del alumnado.
- Clima de apoyo socio-emocional: Ambiente socio-emocional de acogida y valoración de las diferencias y potencialidades individuales para favorecer el desarrollo personal de todos los estudiantes”.

B) ESTRUCTURA del Modelo INCLUSIVA

El modelo se estructura en cuatro áreas de análisis, que se descomponen en una serie de categorías o dimensiones, que a su vez incluyen un conjunto de indicadores y subindicadores de evaluación, que ponen de manifiesto las condiciones deseables hacia las que la escuela debe avanzar para aumentar el aprendizaje y la participación de todos/as los escolares.

Los ítems que configuran el modelo invitan a la comunidad educativa desde el ejercicio de la reflexión y la colaboración, a identificar el estado de la respuesta educativa que se da a las diferencias presentes en su centro, y a partir de ahí, y desde las premisas que la inclusión escolar marca, precedidas por la iniciativa de la UNESCO y otros organismos internacionales sobre *Educación para Todos* (EpT) puesta en marcha en Dakar en el año 2000 (Echeita, 2008), hacer propuestas de mejora para conseguir realizar prácticas que consigan los máximos de aprendizaje y participación de todos y todas y cada uno de los escolares, especialmente aquellos que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad, como es el caso del alumnado con NEE, promoviendo cambios educativos profundos y sistemáticos que identifiquen nuestra acción con una forma de hacer inclusiva.

En el siguiente cuadro recogemos las áreas y dimensiones, que se incluyen en el modelo de evaluación INCLUSIVA:

Tabla 4.

Áreas y dimensiones recogidas en el modelo INCLUSIVA.

Fuente: Elaboración propia

Áreas	Definición	Dimensiones
Áreas	Valores, creencias, actitudes y prácticas que fomentan el respeto y la valoración de las diferencias, así como la participación y el aprendizaje de todos/a.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Concepciones y creencias. 2. Valores y actitudes. 3. Sentido de comunidad y convivencia. 4. Colaboración.
Prácticas Educativas que responden a la diversidad	Organización, dirección y administración de los recursos materiales y humanos, de forma que potencie el desarrollo de comunidades que participan y aprenden.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Enriquecimiento y adaptación del currículo para atender la diversidad. 2. Estrategias de enseñanza para favorecer el aprendizaje y participación de todos/as. 3. Evaluación del aprendizaje y la enseñanza.
Gestión centrada en el aprendizaje y la colaboración	Conjunto de acciones, recursos y apoyos que favorecen la máxima participación y aprendizaje para el desarrollo de cada uno/a, desde la interacción y el enriquecimiento mutuo.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Organización de la enseñanza. 2. Accesibilidad: física, a la información y al currículo. 3. Recursos de apoyo (materiales y humanos) para atender a la diversidad. 4. Liderazgo y desarrollo institucional.
Resultados	Satisfacción de la comunidad educativa, participación y desempeño académico.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Satisfacción. 2. Participación. 3. Desempeño académico.

Tras recoger el modelo de Evaluación Inclusiva, añadimos otra referencia propuesta por la UNESCO, que desde un talante inclusivo, que desciende a la práctica en el aula de cada docente, recoge una guía para docentes: “Understanding and Responding to Children’s Needs in Inclusive Classrooms. A Guide for teachers” (2001). El paquete de recursos (Resource Pack) que ofrece al profesorado se dirige tanto a las etapas de infantil, primaria y secundaria, aunque las experiencias que ofrece están basadas en infantil y primaria esencialmente. Se propone una concepción de las NEE alejada de los hándicaps y centrada en los recursos materiales y humanos, su disposición y adaptación, además de

animar a la colaboración entre docentes para construir conocimiento y prácticas contextualizadas que respondan a las necesidades planteadas. Consta de una extensa gama de lecturas, baterías de ítems que invitan a la reflexión y actividades de aula, que profesores y profesoras ya han experimentado como exitosas a la hora de dar una respuesta a la diversidad desde los postulados inclusivos. En primer lugar se pide que el contenido de las unidades se trabajen de forma individual, con la finalidad de producir la asimilación y reflexión del mismo, una vez realizadas las lecturas se plantea la autoevaluación de las prácticas y por último las propuestas de mejora. Y en segundo lugar, se pide la puesta en común, la colaboración para crear respuestas consensuadas y sistematizadas.

La UNESCO es un organismo internacional que aboga por la educación inclusiva, y así se denota en los numerosos documentos que ha publicado al respecto así como con los proyectos que sigue poniendo en marcha en la misma línea, de consecución de sistemas educativos que apuesten por conseguir una mayor calidad aportando una respuesta a la diversidad que alcance las mayores cotas de aprendizaje y participación de todos su alumnado, especialmente de aquellos que se encuentran en situación de exclusión social a causa de la pobreza o las necesidades educativas especiales. Tal es el caso del proyecto SIRNEE, cuya primera fase de implantación comenzó en el año 2006, que pretende construir un sistema de información básica que pueda compararse internacionalmente para construir indicadores significativos que permitan el análisis de la situación educativa actual de la población que presenta NEE, con la finalidad de tomar decisiones que orienten políticas que distribuyan equitativamente los recursos y representen respuestas de calidad para este colectivo.

Con este apartado ponemos el colofón al primer capítulo que enmarca nuestro trabajo, en una dimensión escolar y social que incluye como miembros de pleno derecho en la escuela al alumnado que presenta NEE, reconociendo su derecho a ser formados con todas las garantías que produzcan los mejores aprendizajes y competencias sociales en ellos, realizando así una apuesta clara por su atención educativa y social inclusiva.

CAPITULO III.

¿QUÉ ES EL TDAH COMPRENDIENDO EL TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD?



CONTENIDOS

1. Introducción.
2. Desarrollo histórico del trastorno de atención con hiperactividad.
3. Criterios diagnósticos del TDAH.
 - 3.1. Controversias del uso de los criterios diagnósticos actuales.
4. Prevalencia del TDAH.
 - 4.1. Incidencia del TDAH en diferentes culturas, edades y sexos.
 - 4.2. Presencia del TDAH según la edad.
5. Factores relacionados con el TDAH.
 - 5.1. Factores biológicos.
 - 5.2. Factores ambientales.
6. Trastornos asociados al TDAH.
7. Modelo de autorregulación de Barkley: Una nueva interpretación del TDAH.
 - 7.1. Modelos explicativos en los que se basa el modelo de “autorregulación”.
 - 7.2. Componentes psicológicos del “Modelo de Autorregulación”.
 - 7.3. Implicaciones del modelo de Barkley.
8. Enfoques de intervención.
 - 8.1. Intervención Psicoeducativa.

1. INTRODUCCIÓN

El déficit de atención con hiperactividad es uno de los temas tratados, de los cuales hemos escuchado hablar con frecuencia en este último tiempo, principalmente porque se estima que afecta entre el 3 y el 7% de la población en edad escolar según cifras aportadas por la APA (American Psychological Association, 2002). Comprende un patrón persistente de conductas de desatención, hiperactividad e impulsividad que interfieren de forma significativa y causan deterioro en el rendimiento escolar o laboral y en las actividades cotidianas (Amador y otros, 2001). En palabras de otros autores y autoras (Amador, Forns, Guardia y Perú, 2006; Arce y Santisteban, 2006; Miranda, Castellar y Soriano, 2005; López-Villalobos, Serrano y Delgado, 2004; Mayes, Calhoun, y Crowell, 2000; Taylor, 1990), “aunque sus síntomas centrales son la inatención, la impulsividad y el exceso de actividad motriz, estas manifestaciones suelen coexistir con problemas de comportamiento, dificultades de aprendizaje y déficits en el funcionamiento socioafectivo”, (Jarque y otros, 2007, 585). Por otro lado, sus repercusiones en el seno de la familia, hacen que sea la psicopatología infantil que ocupe el primer lugar en las consultas de neuropsiquiatría (86%), siendo cada vez más precoz la edad en la que se acude a consulta solicitando un diagnóstico temprano (Vaquerizo, 2005a).

En las aulas escolares prolifera el número de estudiantes diagnosticados con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, (en adelante TDAH), y continúa siendo un trastorno poco conocido por los profesionales de la educación que trabajan en los colegios de enseñanza obligatoria, ya que los siguen confundiendo con menores mal educados, vagos, que se despistan sólo cuando quieren, se asocian a ambientes familiares poco estructurados, ausentes de límites y normas, responsabilizando al entorno familiar de las consecuencias que aparecen en el aula de dicho comportamiento, de tal modo que quedan eximidos de sus propias responsabilidades como docentes y/o equipo directivo del centro escolar en el que el alumnado cursa sus estudios. Posicionándonos desde una perspectiva de escuela inclusiva, a continuación abordamos la información que consideramos básica, tras haber revisado la literatura al respecto, deben manejar nuestros profesionales de la enseñanza para afrontar este trastorno que forma parte de la diversidad

presente en las aulas, con el fin de descender en el siguiente capítulo a los recursos pedagógicos que nos permitan superar las barreras para que este alumnado tenga una participación plena en la escuela y en la sociedad.

En la actualidad se hace necesario que los y las docentes de nuestras escuelas conozcan las señales por las que estar alerta ante un posible TDA/H⁸, cuál es el origen de las mismas, cuáles sus consecuencias, pero sobre todo, deberán conocer las orientaciones de base pedagógica que les permitan trabajar en el aula con estrategias que mejoren las relaciones emocionales y los resultados académicos, y de desarrollo personal del alumnado, ampliando su mirada hacia el tratamiento del contexto y no solo del estudiante, algo que desarrollaremos en profundidad en el siguiente capítulo.

La autora Cubero, M. investigadora del trastorno de atención con o sin hiperactividad, en un trabajo que realiza en el año 2006, titulado “Los trastornos de la atención con o sin hiperactividad: una mirada teórica desde lo pedagógico”, comienza el resumen declarando el objetivo que se propone con el mismo:

es intentar construir un referente pedagógico que sirva de base teórica al conocimiento, a la discusión y a la atención de la población escolar que tiene las características de este trastorno y que precisan día a día del compromiso solidario de sus maestras, sus maestros y su familia (Cubero, 2006,1).

Nos fijamos en este objetivo porque es afín con nuestras pretensiones, tratar el TDA/H desde una perspectiva pedagógica que permita establecer un marco de actuación escolar que pauté una respuesta educativa, que contemple los aspectos contextuales, curriculares, organizativos, metodológicos y personales, con una perspectiva inclusiva y responsable de la comunidad escolar en su conjunto.

Y es por nuestro posicionamiento inclusivo e interaccionista, que queremos contemplar la diversidad de las aulas lejos de las posturas centradas en el alumnado como único responsable de sus necesidades educativas especiales o de apoyo educativo. Si bien

⁸ TDA/H: A partir de aquí estas siglas se usarán para hacer referencia al Trastorno por Déficit de Atención (con o sin Hiperactividad).

es cierto, que esta premisa pueda parecer contradictoria al dedicar un capítulo completo a las características de este trastorno, tratando su origen más neurobiológico y sintomatológico. A tenor de lo expuesto, creemos de recibo la inclusión de este capítulo para favorecer el conocimiento del TDA/H entre los profesionales de la educación. Tal y como advierten Jarque, Tárraga y Miranda (2007) es necesario dotar de una formación específica a los docentes por su clara implicación para la práctica educativa con estos estudiantes. La presencia de este trastorno en las aulas así como los retos que éste plantea a diario en las mismas, hace que un profesional bien informado y formado afronte con éxito la enseñanza del alumnado con TDA/H. El conocimiento del trastorno y la transmisión de su tratamiento escolar desde una perspectiva interaccionista e inclusiva son las apoyaturas teóricas que contemplamos en nuestro trabajo.

2. DESARROLLO HISTÓRICO DEL TRASTORNO DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD

Basándonos en las aportaciones realizadas por Escobar y otros (2004), Fernández-Jaén y otros (2004), Muñoz y otros (2006) y Cubero (2006), entre otros, recogemos las denominaciones más relevantes que ha recibido el TDAH⁹ a lo largo del tiempo, siendo difícil aportar la primera referencia científica así como su inclusión dentro de un trastorno específico.

Datamos los primeros descubrimientos sobre niños hiperactivos en la segunda mitad del siglo XIX, señalando a Hoffmann como el primer autor que describe a un niño con déficit de atención e hiperactividad, en los inicios de esta segunda mitad de siglo. Ya en 1867, George Still, al analizar a una veintena de niños, los describe como apasionados, desafiantes, malévolos y sin voluntad inhibitoria, acusando a una leve lesión cerebral que incidía en el carácter moral de las personas de estas características. En 1902, el mismo autor asocia en la revista “Lancet” la hiperactividad con “un defecto patológico en el control moral”, destacando sus problemas de atención, falta a la verdad, inmadurez

⁹ TDAH: A partir de aquí se usa esta sigla para referirnos al Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad.

significativa y labilidad emocional. En 1887, Bourneville describe “niños inestables” acuciados por una inquietud física y psíquica extremada y una actitud destructiva, asociada a un retraso mental leve.

Situándonos en el siglo XX, en 1901 J Demoor describe a niños con una labilidad comportamental importante, que precisan moverse continuamente y que presentan una notable dificultad atencional. En 1917, R. Lafora, señala a menores caracterizados por ser indisciplinados, nerviosos, en constante actividad y desatentos, pero sin déficit cognitivos ni sensoriales.

En los años treinta el trastorno se asocia a un origen orgánico, cuyos precedentes se hayan en autores como Meyer (1904), que relaciona las características clínicas de estos niños con la encefalopatía traumática y Hohman (1922), con la encefalitis epidémica. Pero es en 1931 cuando se realiza el trabajo más serio por parte de Schilder, mediante observación, asociando el hipercinesia con el sufrimiento perinatal, siendo Kahn y Cohen, en 1934 quienes proponen el término de “Síndrome de Impulsividad Orgánica”, para explicar el origen orgánico del TDAH, señalando la disfunción troncoencefálica como causa de sus particularidades.

En la década de los cuarenta se habla de la presencia de un síndrome cerebral mínimo (Strauss, 1947), y en los cincuenta, de un síndrome de impulso hiperquinético (Laufer, Denhoff y Solomons, 1957). Ya en los sesenta, el término propuesto es el de “Disfunción Cerebral Mínima” formulado por Clements y Peters. Con éste apuntaron la posibilidad de un origen funcional, con base en teorías neuroquímicas o neurofisiológicas, que incluiría a niños con dispersión atencional e hiperactividad, que también presentaban otros trastornos del aprendizaje y problemas motores leves. En síntesis las características que se señalaban eran las siguientes: “hiperactividad, deficiencias de atención y de coordinación general, impulsividad, desajustes perceptivomotores, inestabilidad emocional, trastornos de la audición, del habla, deficiencias de memoria y de pensamiento, signos neurológicos menores y/o irregularidades electroencefalográficas y dificultades específicas en el aprendizaje de la lectura, escritura y matemáticas”, (Muñoz y otros, 2006,185). Niños que presentaban una inteligencia normal, pero un trastorno de conducta y de aprendizaje,

asociado a disfunciones del sistema nervioso central. Así, la persona que padecía este síndrome era tratada como un enfermo de conducta anormal o patológica, lo que llevó a caracterizarlo como un trastorno del comportamiento.

Ya en la década de los setenta, la investigación se amplía y reconoce que las dificultades para controlar el impulso y mantener la atención eran igual de problemáticas para los que presentaban este trastorno, a raíz de lo cual los estudios se focalizan en la naturaleza de la atención, sus clases y qué tipos podrían estar relacionados con el trastorno. En este punto, el trastorno se reconoce como “trastorno por déficit de atención (con o sin hiperactividad)”. Autores como Virginia Douglas (1972) empiezan a analizar y a revisar los síntomas asociados con la hiperactividad, hasta que, a finales de la década, descubre cuatro características básicas (Douglas y Peters, 1979, en Guerrero y Pérez, 2011): déficit de atención y en el esfuerzo, impulsividad, problemas en la autorregulación del nivel de excitación sexual, y necesidad de reafirmación inmediata, impulsando el término de “TDAH”. Es también en este momento cuando, la Asociación Americana de Psiquiatría en su Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, actualmente en su cuarta edición, y con previsión de la quinta edición para mayo de 2013 (algo incumplido), así como la Organización Mundial de la Salud, en su décima revisión, sustituyen el término de disfunción cerebral mínima por el de “Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad” (DSM-IV-TR) o el de “Trastornos Hiperkinéticos” (Clasificación Internacional de Enfermedades, décima edición, en adelante, CIE-10).

El DSM-II (1968), recogió por primera vez el término hiperactividad y el de alteración por déficit de la atención surgió en el DSM-III, en 1980. Después de años, se han acercado los posicionamientos entre el DSM y el CIE, aunque ambos sistemas internacionales de clasificación, mantienen diferencias en sus criterios diagnósticos, subtipos que proponen, la edad de aparición de los síntomas o en su asociación con otros trastornos.

A partir de los años ochenta, la investigación atribuye las causas de estos trastornos a irregularidades en la función neurológica, focalizados en los procesos neuroquímicos relacionados con las sustancias neurotransmisoras. Actualmente la terminología que se

maneja hace referencia al *déficit en el control inhibitorio de la respuesta*, es decir la falta de capacidad para inhibir los impulsos y las alteraciones en las funciones ejecutivas que no permiten controlar la atención, y que impiden el planteamiento de objetivos, la planificación y secuenciación de los pasos para conseguirlos (Barkley, 1997). Se centra así el déficit en la inhibición conductual provocada por una disfunción en el sistema ejecutivo, del cual se derivan las funciones llamadas ejecutivas, por el control consciente, voluntario y finalista que ejercen sobre el comportamiento humano.

En 2010, Lavigne y Romero (2010), proponen una definición operativa del TDAH, a partir del “modelo de autorregulación” de Barkley, contemplada desde la conveniencia de un tratamiento psicoeducativo del trastorno, que incluye el ámbito escolar y familiar. Esta definición es muy significativa para nuestro trabajo, pues se realiza desde una perspectiva interaccionista sobre el trastorno, perspectiva compartida con nuestro tratamiento de los problemas de atención y conducta en el aula:

El TDAH es un término específico que se refiere a un grupo de trastornos escolares y no escolares, que se manifiestan como dificultades significativas para el aprendizaje y la adaptación familiar, escolar y social. El TDAH puede darse a lo largo de toda la vida de la persona, pero se manifiesta de forma particularmente álgida en el periodo vital comprendido entre el nacimiento y la adolescencia. Este trastorno es intrínseco a la persona que lo padece, es decir, es debido a un retraso en el desarrollo neuropsicológico que provoca disfunciones en los mecanismos de control ejecutivo e inhibición del comportamiento, que afecta de modo directo a los procesos psicológicos del sistema ejecutivo, -tales como la memoria de trabajo y su relación con el sistema de atención anterior, la autorregulación de la motivación y el afecto, la interiorización del lenguaje y los procesos de análisis y síntesis- y a sus funciones ejecutivas -como la planificación y organización, la automonitorización y evaluación, la flexibilidad cognitiva y la persistencia- implicadas directamente en las tareas de enseñanza-

aprendizaje y en la adaptación escolar, social y familiar. Aunque el TDAH puede ocurrir conjuntamente con otros trastornos (por ejemplo: deficiencia sensorial, discapacidad intelectual, trastornos emocionales graves, dificultades específicas de aprendizaje) o con influencias extrínsecas (por ejemplo: diferencias culturales, deficiencias o inadecuaciones educativas, instrucción inapropiada o insuficiente), no es el resultado de estas condiciones o influencias (Lavigne y Romero, 2010, 38).

El TDAH es un trastorno que tiene aún muchas preguntas sin responder, aunque en los últimos tiempos las investigación desde diferentes campos de conocimiento han proliferado en lo que al mismo se refiere, sin embargo, lo que si podemos afirmar en la actualidad, siguiendo a Muñoz y otros (2006,184-185), es que el TDAH “es un trastorno neurobiológico, en el cual influyen factores biológicos y ambientales que determinan la manifestación clínica del trastorno de cada individuo, y continua diciendo caracterizado por la presencia de tres síntomas principales, déficit de atención, hiperactividad e impulsividad, consecuencia de una organización incorrecta de los procesos que regulan la atención, la reflexividad y la actividad”.

A continuación recogemos de manera gráfica un extracto de lo que ha supuesto la evolución del concepto TDAH, basándonos en la aportada por Fernández Jaén (2004):

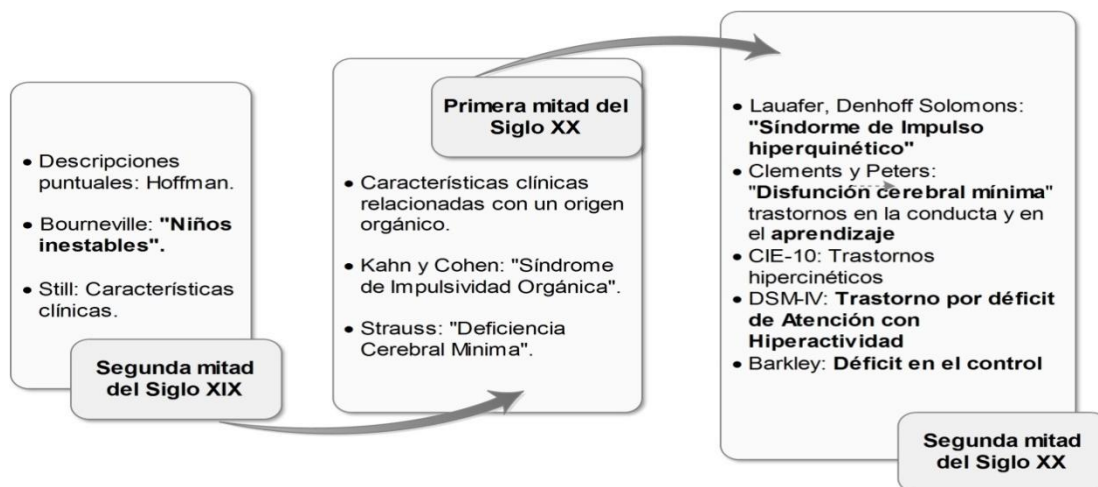


Figura 1. Evolución histórico-conceptual del TDAH

Fuente: basado en la figura: Aspectos históricos más relevantes en el TDAH, de Fernández Jaén (2004).

3. CRITERIOS DIAGNÓSTICOS DEL TDAH

La perspectiva actual del TDAH la encontramos en el manual diagnóstico DSM-IV-TR elaborado por la Asociación Americana de Psiquiatría (APA, 2000) y en la Clasificación Internacional de Trastornos Mentales de la Organización Mundial de la Salud en su décima edición (CIE-10).

En el sistema de Clasificación Internacional de los Trastornos Mentales, (CIE-10), la hiperactividad se denomina “Trastorno de la actividad y la atención”, quedando comprendido dentro del grupo de los trastornos del comportamiento y de las emociones de comienzo en la infancia y en la adolescencia, en concreto, en el grupo de los trastornos hipercinéticos, que a su vez, contempla cuatro categorías diagnósticas:

1. Trastorno de la actividad y de la atención.
2. Trastorno hipercinético disocial.
3. Otros trastornos hipercinéticos.
4. Trastorno hipercinético no especificado.

Por su parte, el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-IV), habla de “Déficit de Atención con Hiperactividad” y lo encuadra en los trastornos de inicio en la infancia y adolescencia, en concreto, en el grupo de trastornos por déficit de atención y comportamiento perturbador, junto con el trastorno disocial y el trastorno negativista desafiante.

Entendiéndose por *trastorno* aquella *situación de inadaptación*, de desajuste al medio escolar, familiar o social, que se manifiesta por un estadio emocional alterado de forma habitual (ansiedad, ira, retraimiento...) como consecuencia de la forma en que el entorno (escolar, familiar, social...) interactúa con la persona que presenta unas características físicas o comportamentales que tienen su origen en una diferencia constitucional adquirida o heredada (García Pérez, 2008). De esta manera se destierra la denominación de “Síndrome de Déficit de Atención con Hiperactividad” y se asume que se trata de un problema de conducta y no de un problema físico, que puede derivar en un problema de salud dependiendo de la forma en la que el entorno interactúe con el niño o

niña con TDAH, provocando o favoreciendo la producción de situaciones de inadaptación al medio que desemboquen en estados emocionales alterados y comportamientos socialmente inadecuados, postulado en el que nosotros apoyamos la base teórica de nuestro trabajo de investigación. Es decir el desarrollo del trastorno no depende en exclusiva de las características intrínsecas del niño o niña, sino que es la actuación sobre el contexto lo que hará que ese desarrollo vaya en una u otra dirección.

Los síntomas que caracterizan a este trastorno se focalizan en tres aspectos nucleares, obedeciendo a la definición establecida por la APA (2002):

1. Déficit de atención.
2. Hiperactividad.
3. Impulsividad.

TRASTORNO DE DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD TDA-H		
DÉFICIT DE ATENCIÓN	HIPERACTIVIDAD	IMPUSIVIDAD
Dificultades para mantener la atención, concentración.	Se remueven en su asiento.	Actúan antes de pensar.
Parece que no escuchan.	Abandonan su asiento.	
No siguen instrucciones.	Corren, saltan en situaciones inapropiadas.	Precipitan respuestas.
No terminan actividades.		
Dificultades para organizar tareas.	Dificultades para dedicarse a actividades tranquilas.	Dificultades pra guardar turnos.
Dificultades para retener datos y órdenes.	Siempre en movimiento.	
Extravían objetos.	Necesidades de cambiar de actividad continuamente.	Interrumpen actividades o conversaciones.
Evitan esfuerzo mental.		
Se distraen.	Hablan en exceso.	Dificultades para medir las consecuencias de su actos.
Descuidados en actividades diarias y actividades académicas.	Hablan en exceso.	

Figura 2. Síntomas nucleares del TDAH

Fuente: ADAHigi y otros, 2006, 9

Ambos sistemas de clasificación recogen 18 ítems similares a partir de los que se establece un diagnóstico, exponiendo a continuación los establecidos por el DSM-IV (Siegenthaler y Marco, 2011, Soutullo y Díez, 2007):

A. Desatención.

- a) A menudo no presta suficiente atención a detalles o incurre en frecuentes errores por descuido en las tareas escolares, trabajo u otras actividades.
- b) A menudo presenta dificultades para mantener la atención en tareas o actividades lúdicas.
- c) A menudo parece no escuchar cuando se le habla directamente.
- d) A menudo no sigue instrucciones y no finaliza tareas escolares, encargos u obligaciones (pero no por rebeldía o falta de comprensión).
- e) A menudo tiene dificultades para organizar tareas y actividades.
- f) A menudo evita, le disgusta o es reacio a dedicarse a tareas que requieren un esfuerzo mental sostenido (tareas escolares o de casa).
- g) A menudo extravía objetos necesarios para tareas o actividades (juguetes, ejercicios escolares, libros, herramientas...).
- h) A menudo se distrae fácilmente con estímulos irrelevantes.
- i) A menudo es descuidado en las actividades diarias.

B. Hiperactividad.

- a) A menudo mueve en exceso manos y pies, y se remueve en su asiento.
- b) A menudo abandona su asiento de clase o en otras situaciones en que se espera que permanezca sentado.
- c) A menudo corre o salta excesivamente en situaciones que es inapropiado hacerlo.
- d) A menudo tiene dificultades para jugar o dedicarse tranquilamente a actividades de ocio.
- e) A menudo está en marcha o suele actuar como si tuviera un motor.
- f) A menudo habla en exceso.

C. *Impulsividad.*

- a) A menudo precipita respuestas antes de haber sido completadas las preguntas.
- b) A menudo tiene dificultades para guardar turno.
- c) A menudo interrumpe o se inmiscuye en las actividades y conversaciones de otros.

El DSM-IV considera que, para que un niño o niña pueda ser diagnosticado con este trastorno, debe cumplir los siguientes criterios:

- 1º. Se deben cumplir seis o más de los síntomas que aparecen en el apartado de la desatención y/o seis o más del apartado de hiperactividad/impulsividad, debiéndose presentar en los seis últimos meses con una intensidad que sea inadecuada para su edad. A partir de aquí, el diagnóstico se encajará en una u otra de las tres categorías diagnósticas que la APA diferencia, y que más adelante recogeremos. Por su parte, en el CIE-10 se exigen seis o más de la falta de atención, tres o más de hiperactividad y, al menos, uno de impulsividad.
- 2º. Los síntomas señalados han de haber aparecido antes de los siete años de edad. En el caso de la OMS se establece antes de los seis años.
- 3º. Es necesario que la sintomatología persista en dos o más de los contextos que son significativos para el sujeto (escuela, trabajo o contexto social).
- 4º. Deben existir pruebas claras de un deterioro clínicamente significativo de la actividad social, académica y/o laboral.
- 5º. Los síntomas pueden aparecer de forma aislada o asociados a otros trastornos como los trastornos generalizados del desarrollo, la esquizofrenia o el trastorno psicótico y aunque pueden estar presentes junto con otro trastorno, no se explican por la presencia del mismo (por ejemplo, trastorno del estado de ánimo, de ansiedad, disociativo o de la personalidad)

Aunque el acuerdo entre APA y la OMS no es total, hay una serie de matices en los que su posicionamiento es común (Siegenthaler y Marco, 2011; ADAHIgi y otros, 2006):

- a) Persistencia en el tiempo de las conductas desatentas y/o hiperactividad-impulsividad, siendo más frecuentes y graves que las observadas en sus iguales, dándose en más de un contexto: familiar, escolar y/o social/laboral.
- b) La sintomatología ha de estar presente ante de los siete años, es entre los seis y los nueve años, cuando ya se puede realizar un diagnóstico claro.
- c) Los síntomas resultan inapropiados para la edad, evidenciándose características conductuales específicas, que tienen efectos negativos sobre el desarrollo cognitivo, personal y social, que se acusan en sus adaptación social y desarrollo escolar.

Sus diferencias se enmarcan, fundamentalmente, a la hora de exponer los condicionantes para que se produzca un diagnóstico positivo. El CIE-10, exige que se den manifestaciones de los tres síntomas esenciales, mientras que el DSM-IV, plantea tres subtipos diferenciados, en función de la presencia de unos u otros síntomas y su frecuencia (Miranda y otros, 2006):

1. Niños hiperactivos del subtipo predominantemente inatento (TDAH-I), aplicable a aquellos casos que cumplan al menos seis de los nueve síntomas del apartado de inatención.
2. Predominantemente Impulsivos (TDAH-HI), han de cumplir seis de los nueve síntomas recogidos en el apartado de impulsividad.
3. Tipo combinado (TDAH-C), para aquellos que cumplan ambos criterios.

A continuación se detallan los subtipos mencionados:

1. TDAH-I. Problemas atencionales, que se traducen en una incapacidad para mantener y cambiar intencionada y debidamente el foco de atención.
 - Manifestaciones básicas: lentos, perezosos, despistados, descuidados, apáticos, inactivos, callados y con tendencia a soñar despiertos.
 - Manifestaciones escolares: con frecuencia se excusan para retrasar las tareas académicas, pierden el tiempo con cualquier material y la desorganización en sus trabajos es una constante.

- No suelen manifestar comportamientos disruptivos y son callados, lo cual hace que pasen desapercibidos.
- Consecuencias escolares. Alumnado tendente al fracaso escolar, ya que la memoria a corto plazo se ve afectada, reflejándose en áreas curriculares tales como la comprensión lectora o el cálculo mental.

2. TDAH-HI. Desproporcionada actividad motora y escaso autocontrol.

- *Manifestaciones básicas:*

En cuanto al exceso de actividad se refiere, son: incansables, excesivamente inquietos y con serias dificultades para mantenerse sentados, aunque cuando lo consiguen suelen mantener un continuo movimiento de brazos y piernas. Manipulan los objetos hasta llegar a romperlos, y hacen ruidos frecuentemente en situaciones que no lo requieren.

Estas características se minimizan con el tiempo, y en la adolescencia y la adultez se convierten en una sensación subjetiva de inquietud.

En cuanto a la impulsividad, las manifestaciones que más se repiten son: necesidad de obtener la gratificación al instante, dificultades a la hora de respetar los turnos de palabra, y seguir las normas de clase y del hogar. Suelen tener accidentes debido a su falta de espera y su falta de cálculo de las consecuencias que pueden tener sus conductas.

En general, son niños y niñas que se frustran fácilmente y que presentan estallidos emocionales, lo cual dificulta sus relaciones sociales, produciéndose continuamente peleas y discusiones.

- *Manifestaciones escolares:* contestan antes de que se formulen las preguntas con lo cual las respuestas suelen ser erróneas, la presentación de sus tareas escolares es descuidada y precipitada, con lo que sus trabajos suelen estar incompletos y repletos de errores.

3. TDAH-C. Presentan rasgos combinados de inatención con hiperactividad-impulsividad, lo que produce una problemática más severa. Las consecuencias de esta combinación son importantes en su futuro ajuste socio-personal, afectando tanto al comportamiento como al aprendizaje.

Es el subtipo que se da con más frecuencia, lo que hace que la mayoría de las investigaciones sobre niños/as con TDA/H se hagan con aquellos que presentan un subtipo combinado.

Según investigación de Romero-Ayuso y otros (2006), el subtipo inatento presenta un menor rendimiento en las tareas relacionadas con la memoria de trabajo y planificación, respecto al subtipo combinado, sugiriendo mayor impulsividad cognitiva en el grupo combinado.

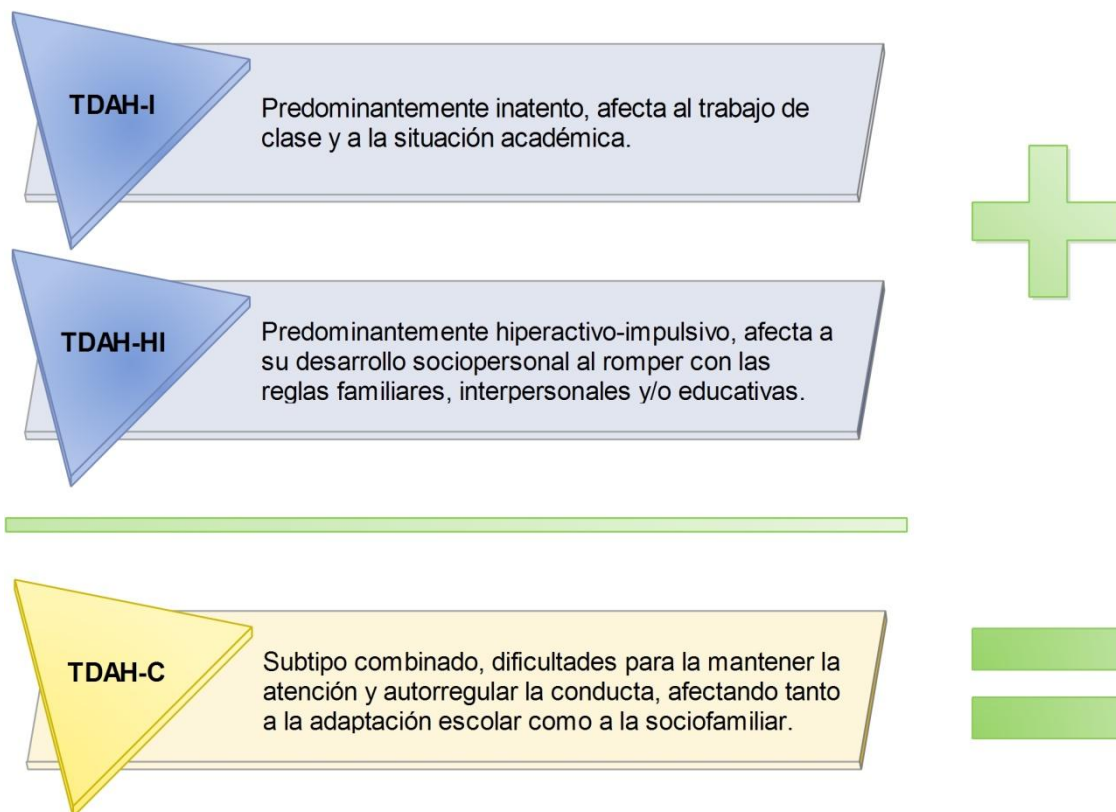


Figura 3. TDAH-C, subtipo combinado

Fuente: Basado en Arco y otros (2004)

3.1. Controversias del uso de los criterios diagnósticos actuales

Los sistemas categoriales anteriormente tratados, DSM-IV y CIE, establecen los criterios diagnósticos y los síntomas a partir de los cuales los profesionales realizan un diagnóstico y proponen un tratamiento, siendo los correspondientes al DSM-IV los que han suscitado un mayor número de investigaciones, publicándose más de tres mil estudios al respecto (Amador y otros, 2001a).

El constructo del TDAH se ha venido estudiando en atención a los ítem diagnósticos y sintomáticos marcados por el DSM-IV en los últimos catorce años y se han evaluado a miles de pacientes. Y aunque son muchas las investigaciones que apoyan la validez de la propuesta de síntomas del DSM-IV, recogidas por Amador (2001a) (Du Paul, Anastopoulos y otros, 1997, Du Paul, Power y otros, 1998, Gómez y otros, 1999, Hartman, Hox, y otros, 2001), otros advierten de los problemas que implica su uso: subtipos del trastorno, edad de inicio o duración de los síntomas o el punto de corte (Amador y otros, 2001a; Barkley, 2009).

El DSM-IV describe el TDAH como un trastorno del desarrollo que consiste en dos dimensiones de síntomas: déficit de atención y un comportamiento hiperactivo-impulsivo, exigiendo que el número mínimo de síntomas requeridos para cumplir el criterio de desatención sea de seis, al igual que en el de *hiperactividad e impulsividad*, aplicándose con independencia de las variables de edad y sexo, y planteando las dos dimensiones independientes entre sí.

a) *Síntomas y evolución del trastorno*

Ningún otro trastorno tiene una lista de síntomas tan larga, siendo poco probable que sea de necesidad la que aporta el DSM-IV al completo, ya que los estudios apuntan a que existe redundancia entre las dos dimensiones planteadas tal y como apunta Barkley (2009) apoyándose en las investigaciones llevadas a cabo por Barkley (2008), Lahey y otros (1994) y Du Paul y otros (1998). Aunque sería de recibo conservar una lista diferenciada, debido a la evolución en las manifestaciones de los síntomas según la etapa evolutiva en la que nos encontremos: infancia, adolescencia y edad adulta (Barkley, 2008).

Según Amador y otros (2001a), el número de síntomas necesarios para el diagnóstico debería atender a las variables sexo y edad, además de contemplarse el tipo de informante, por las variables que introducen en cuanto a la frecuencia e intensidad de los síntomas, y la condición de subclasificación del TDAH a la que obedecen.

Así la crítica también se fundamenta en el patrón evolutivo diferente en la desatención y en la hiperactividad-impulsividad. Los problemas atencionales toman relevancia a medida que se avanza en la infancia y la adolescencia, mientras que son poco frecuentes en la edad preescolar. Mientras que, los síntomas que responden a la hiperactividad-impulsividad, tienden a mantenerse estables en los años preescolares y de primaria, descendiendo en la preadolescencia y adolescencia (Amador y otros, 2001b; Du Paul, Anastopoulos y otros, 1997; Applegate y otros, 1997; Barkley y Biederman, 1997; Du Paul, Power y otros, 1998), tal y como se recoge en Amador (2001a). Siguiendo a Barkley (2009), si se conserva el listado de síntomas actuales habrá que desarrollar umbrales más bajos para los adolescentes y los adultos que para la población infantil, si es que el mismo nivel de gravedad va a permanecer a lo largo de los distintos periodos de desarrollo.

Por tanto, debería existir un replanteamiento en tanto en cuanto la formulación y la validez de los mismos criterios para todas las edades, ya que no parece adecuado mantener idénticos síntomas para la población infantil, jóvenes y adultos. La hiperactividad en los adolescentes y los adultos es más encubierta, y los ítems que se recogen en el DSM-IV, no son óptimos para su detección. En cuanto a la impulsividad, faltan ítems relacionados con las conductas propias de los jóvenes y de la adultez: conducir, trabajar, establecer relaciones sexuales o consumir sustancias dañinas (Robin, 1998; Weiss y otros, 1999 en Amador, 2001a).

Para Barkley (2009), quizá exista una excesiva carga de ítems relacionados con la hiperactividad-impulsividad en relación al patrón de desatención, ya que queda demostrado, a raíz de sus propios estudios, que hiperactividad y conductas que reflejan una pobre ejecución motora o conductual son dos dimensiones claras del TDAH, y no como se pensaba años atrás, que la hiperactividad ocupaba un lugar de privilegio en los rasgos representativos de este trastorno (Werry y otros, 1970, en Barkley, 2009). En el HI, solo tres

de los síntomas se refieren a la inhibición pobre, sobre todo a la inhibición verbal, y el resto están en relación a la hiperactividad, un 65%. El constructo de desatención es otro de los ámbitos que ocupan un lugar central en los listados de síntomas. En este sentido, los estudios neuropsicológicos actuales apuntan a la existencia de una fuerte relación entre la desatención y la inhibición o memoria de trabajo, así es probable que en un futuro la lista de HI se relacione con medidas de una inhibición pobre de la respuesta, además de las propias de un déficit atencional (Gioia y otros, 2000, en Barkley, 2009).

En cuanto a la variable sexo, la proporción varía según el tipo de síntomas y el informante (profesorado o padres), y oscilan entre 2:1 y 3:1 (en Amador y otros, 2001b; Du Paul, Anastopoulos y otros, 1997; Du Paul, Power y otros, 1998), siendo los niños los que presentan un mayor número de síntomas tanto en el espectro de desatención como en el de hiperactividad-impulsividad. Respecto a los informantes, hay que decir que el acuerdo que existe entre ellos es de tipo medio, entre 0.30 y 0.50 (Amador y otros, 2001b, Barkley, 1995), aspecto este fundamental ya que uno de los criterios para el diagnóstico es que la presencia de los síntomas exista y persista en dos o más ambientes.

A partir de la propuesta del nuevo trastorno, Barkley (2006a, 2008, 2009) plantea los siguientes cambios, que incidiría directamente en la forma de diagnosticar el TDAH establecida por el DSM:

1. En relación a los ítems referentes a la atención, deberían incorporarse los relativos a las capacidades ejecutivas, incidiendo especialmente en la memoria de trabajo.
2. La mayoría de los síntomas están orientados a sujetos de entre 4 y 16 años, en la actualidad. Deben incorporarse síntomas también aplicables a la edad adulta y que hagan referencia a:
 - La gestión deficiente del tiempo.
 - Dificultades en organizar sus pensamientos cuando tiene que explicarlos a otras personas.
 - Incapacidad de mantener la información en la mente durante el tiempo que necesita usarla, por ejemplo, para resolver un problema.
 - Conducen a una velocidad excesiva los vehículos de motor.

- Distracciones frecuentes.

En la edad adulta, además debe dejarse de prestar tanta atención a los síntomas de hiperactividad para conceder mayor importancia a la inquietud interna que manifiestan los afectados experimentar a medida que van creciendo en edad.

3. Evaluar la inhibición conductual y su repercusión en las funciones ejecutivas en niños y niñas menores de seis o siete años es un objetivo muy ambicioso, ya que estas capacidades cognitivas no se habrían terminado de desarrollar a estas edades. Por tanto, la exigencia de que los síntomas no deban ser considerados necesariamente antes de los siete años es un cambio que era de esperar.
4. Debe exigirse la persistencia de los síntomas durante al menos 12 meses, como mínimo.
5. En la evaluación de los adolescentes y adultos, se recomienda cotejar la información que ellos mismos proporcionen con entrevistas a otros adultos que los conozcan, ya que debido a su afectación de la memoria de trabajo no son del todo conscientes de cuál es su sintomatología ni de cómo se comportan a lo largo del tiempo. Por tanto, la información que den de sí mismos será pobre y limitada.
6. En atención al cumplimiento de los síntomas en dos o más ambientes, se propone que los síntomas que aparecen en casa y en la escuela se sumen, de manera que la información dada por profesorado y padres se una en dos dominios: desatención e hiperactividad-impulsividad.

b) Edad de inicio

Por otra parte la edad de inicio que marca el DSM-IV ha sido otra variable cuestionada. En este sentido, Barkley y Bierdman (1997) señalan la ausencia de justificación empírica para marcar la edad de inicio a los siete años, postulando la defensa de la supresión de una edad específica a favor de la especificación del inicio en algún punto de la infancia a la adolescencia, (Barkley, 2009, 104), situándose antes de los dieciséis años.

c) *Subclasificación del TDAH*

A partir de estos apuntes, cabría el cuestionamiento en la subclasificación del TDAH. Atendiendo a la presentación de dos dimensiones sintomatológicas independientes en el DSM-IV para la detección del trastorno, que obedecen a dos listados de síntomas que llevan a la clasificación de un sujeto en uno u otro subtipo, de los tres que recoge, se cuestiona por las investigaciones ya que no se demuestra que estos subtipos se puedan distinguir entre sí de una manera fiable (en Barkley, 2009; Barkley y otros, 2006; Applegate y otros, 1997). De forma que diagnosticar en función de los subtipos marcados por el DSM-IV actualmente no es útil y puede ser clínicamente engañoso (Barkley, 2006, 2009).

La existencia del tipo C no está en cuestión (Barkley, 2009) ya que representa la concepción del TDAH tal y como ha sido contemplada en los últimos cuarenta años, reuniendo en ésta síntomas de déficit de atención, impulsividad e hiperactividad (APA, 1994, Barkley, 1997). Sin embargo, se han hallado escasas diferencias entre el tipo C y el subclasificado como HI, excepto que con frecuencia en este último grupo se encuentra una población más joven, con menos síntomas graves y déficit relacionados con el tipo C (Loeber y otros, 1992; Lahey y otros, 1994; Hart, y otros, 1995; relación de autores recogidos en Barkley, 2009). Algo que parece natural al aparecer los síntomas de HI antes que los síntomas de desatención, y que según los hallazgos encontrados es probable que el tipo HI sea el precursor del tipo C. Por su parte, la población que se identifica con el subtipo I o DA (Deficit de Atención sin hiperactividad) se relaciona con niños y niñas de edades más avanzadas, en los que parece ser que se han quedado atrás síntomas propios de HI no porque no los tuvieran sino por el curso evolutivo de la sintomatología. Los estudios demuestran que las manifestaciones HI disminuyen mucho más deprisa con la edad que los síntomas de desatención (Hart y otros, 1995, en Barkley, 2009), lo cual hace que pasen de ser clasificados de tipo C a tipo I, ya que el DSM-IV así lo prescribe. Por tanto, parece que no hay ninguna razón científica que avale el cambio de clasificación de estos niños, solo por el hecho de que cumplan años y seguir lo que parece ser la evolución natural del desarrollo para el tipo C.

En cuanto a la clasificación del TDAH, el modelo de Autorregulación de Barkley diferencia tres subgrupos dentro del TDAH combinado, que a juicio del autor se configura como un subtipo “contenedor” en el que se “arroja” todo. Así, la propuesta de Barkley recogería la siguiente ordenación (Barkley, 2006, 2008 y 2009):

1. Personas que al crecer ven disminuida su hiperactividad, entendida ésta como un exceso de actividad motora. A partir de aquí, se propone un cambio en su diagnóstico al subtipo inatento, ya que los criterios de hiperactividad ya no se cumplen. Cambio de diagnóstico que desde el punto de vista de Barkley, no debe darse ya que lo único que ha ocurrido es que el niño ha crecido, pero sigue siendo un TDAH combinado.
2. Población infantil que cumplen todos los criterios diagnósticos del subtipo combinado, excepto uno, entonces estamos ante un una forma leve del trastorno combinado. El TDAH combinado se considera en un continuum en el que hay formas leves, moderadas, graves y profundas del trastorno.
3. Un nuevo trastorno: personas de “tiempo cognitivamente lento” (TCL) (Slow Cognitive Time). Éste se basa en el concepto de “aprender lento” (slow learner) con el que Kephart denominaba a aquellas personas con DA que eran lentos en el procesamiento de la información (Kephart, en Lavigne y Romero, 2010). Se verían afectadas entre un 30% y un 50% de la población diagnosticada con predominio de atención en los EEUU (Barkley, 2006a, 87). La sintomatología es opuesta al subtipo combinado y se caracteriza por (Barkley, 2006, McBurnett y otros, 2001):
 - Hipoactividad, lentitud en sus movimientos, letárgicos, calmados, callados, apáticos, descuidados, despistados y tendencia a soñar despiertos
 - En la relación con sus iguales, sufren a menudo aislamiento social, olvido o abandono por parte de sus compañeros, a diferencia de aquellos que sufren TDAH combinado, que son rechazados clara y activamente por sus iguales, debido a su tendencia a pelearse, ser agresivos y no respetar el turno de palabra, entre otras causas.
 - En cuanto a la comorbilidad se refiere con otros trastornos y dificultades en el aprendizaje, los TCL son más propensos a presentar dislexia, discalculalia, ansiedad y depresión, mientras que los del subtipo combinado padecen con más

frecuencia trastornos de conducta y trastorno oposicionista desafiante, aunque también dificultades en la lectura, escritura y matemáticas.

- Por lo que al tratamiento respecta, los psicoestimulantes son menos efectivos en el TCL. Mientras que un 90% de la población con subtipo combinado mejora sustancialmente con esta medicación, solo un 65% mejoran pero no lo suficiente. Siendo la terapia cognitiva la que presenta una mayor efectividad en los TCL.

Estos rasgos característicos no casan con la inhibición conductual (Barkley, 1997), con lo cual se anima al grupo de trabajo del DSM-V a que atiendan a este grupo predominante en el déficit de atención y a su posible clasificación en el nuevo DSM (Barkley, 2009).

4. PREVALENCIA DEL TDAH

Según los últimos estudios realizados en atención a los criterios diagnósticos del DSM-IV, la presencia del TDAH es común en todos los países en los que se han llevado a cabo estudios para comprobar su existencia, viéndose afectadas las diferentes etnias estudiadas. Los índices de prevalencia del TDAH se sitúan entre un 3% y un 7% de la población general en edad escolar, y entre el 10 y el 15% si nos referimos a la población clínica.

Para definir la prevalencia del TDAH nos encontramos con un primer escollo que aún no se ha salvado, y es que se trata de un trastorno multicomponente y complejo. Por tanto, *la metodología y el ámbito de estudio* son determinantes para interpretar los resultados obtenidos.

En general, los estudios epidemiológicos revisados en el caso de la hiperactividad se valen de dos estrategias metodológicas (Cardo y Servera-Barceló, 2005): la psicometría y la clínica (Buitelaar y Egeland, 1996; Rhode, Biederman y otros, 2000; Burd, Klug y otros, 2003; Rappley, Gardiner y otros, 1995; Le Fever, Dawson y otros 1999; Leung, Luk y otros, 1996; Baumgaertel, Wolraich y otros, 1995; Brown, Freeman y otros, 2001; Amador, Forns y otros, 2001; Barbaresi, Katusic y otros, 2002, 2004; Wolraich, Lambert y otros, 2004). En el primer caso, solo se utilizan escalas para padres y madres, y docentes, lo cual

supone un medio fácil y rápido, aunque dadas las características anteriormente mencionadas, muy limitado. En la estrategia clínica, predominan entrevistas semiestructuradas y demás valoraciones emitidas por expertos a partir de la información que recaban del niño o niña. Este procedimiento tiene la ventaja de que se adapta más fácilmente a los criterios de referencia por el DSM-IV, pero los inconvenientes de disponer de una mayor subjetividad y problemas de fiabilidad de los interevaluadores, ya que los criterios adoptados no suelen ser los mismos.

Según el *ámbito geográfico* y la metodología de estudio, los índices de prevalencia del TDAH oscilan del 3 al 20% (Amador, Forns y otros, 2005):

- Si se utilizan escalas (psicometría):
 - o EEUU: 5-10% (Scahill y Schwab-Stone, 2000; Wolraich, Hannah y otros, 1998).
 - o Canadá: 3-9% ((Szatmari, Offord y otros, 1989).
 - o China: 6-9% (Leung, Luk y otros, 1996; Bacon-Shone, 1996).
 - o Australia: 1-9% (Gómez, Harvey y otros, 1989).
 - o Brasil: 3-18% (Guardiola, Fuchs y otros, 2000).
 - o Colombia: 12-20% (Pineda, Ardila, y otros, 1999).
 - o Países Bajos: 1-3% (Verhulst, Van der Ende y otros, 1997).

- Si se obtiene la información directamente del sujeto (Du Paul, Schaaughency y otros, 2001):
 - o EEUU: 2,9-3,9%
 - o Italia: 0-7,4%
 - o Nueva Zelanda: 1,7-8,1%

Según Cardo y Servera-Barceló (2005), los estudios psicométricos podrían mejorar sus resultados si:

- a) La información proviniese de dos o más fuentes de evaluación.
- b) Las escalas se adaptasen a unos criterios clínicos específicos.
- c) Presentasen puntuaciones normalizadas diferenciadas por género, edad y situación.
- d) Tuviesen sistemas de clasificación basados en estudios clínicos.

Siguiendo a estos autores, la escala que mejor cumple con estas demandas es la *Attention Deficit Hyperactivity Disorder Rating Scales IV* (ADHD RS-IV) de Paul y otros (1998), ya que:

- Son escalas para docentes, y padres y madres.
- Sus ítems se basan en los criterios diagnósticos del DSM-IV (tipos combinado, predominante inatento y predominantemente hiperactivo/ impulsivo).
- Las puntuaciones están normalizadas en función del tipo de evaluador, la edad y el género del sujeto.
- Dispone de diversos sistemas de clasificación, criterios del DSM-IV y sistemas combinados basados en niveles de sensibilidad y especificidad.

4.1. Incidencia del TDAH en función de la variable sexo

En cuanto a las diferencias por sexo la tendencia es claramente favorable a su predominio en los varones, fijándonos en el DSM-IV que, uno de cada nueve varones lo padece en la población clínica, y en la general, uno de cada cuatro, datos que vienen a ser apoyados por estudios realizados por Du Paul y otros (1998) o Buitelaar y England (1996), tal y como recogen Cardo y Servera (2005).

La prevalencia del TDAH en varones se mantiene constante a lo largo del desarrollo, aunque los síntomas, sobre todo la hiperactividad, tienden a reducirse con la madurez del niño. Según, Siegenthaler y Marco (2011), en la juventud los índices de persistencia oscilan entre un 2 y un 8%, cuando la información es recibida directamente del sujeto. En el caso de que la misma provenga de los padres y madres, la prevalencia es mucho mayor, y haciendo mención al estudio realizado por la National Comorbidity Survey Replication (2006), advierte de una prevalencia del 4,4%, con una muestra de 3.199 personas con edades comprendidas entre los 19 y los 44 años. Aunque en este sentido, los estudios advierten de la posibilidad de un infradiagnóstico en la población femenina, al carecerse de criterios diferenciales por género (Du Paul, 1998; Gerhson, 2002; ambos estudios recogidos por Cardo y Servera, 2005 e Idiazábal-Alecha 2004, 2006), advierte de

este hecho poniendo de manifiesto los siguientes datos: por cada tres niños, hay una niña diagnosticada, y por cada diez niños que asisten a consulta, una es niña, y justificando los mismos, por las diferencias comportamentales entre géneros.

Las explicaciones para justificar la prevalencia del TDAH en varones difieren según los autores. Para algunos, la causa radica en que los síntomas del trastorno en ambientes clínicos, se manifiestan con mayor severidad en los niños que en las niñas, (Montiel-Nava y otros, 2002). Para otros, los niños manifiestan una sobreactividad notoria mientras que en las niñas prevalecen los problemas atencionales, que pasan más desapercibidos (Barkley, 2003; Biederman y otros, 2006). Por su parte Biederman, (2006) advierte que niños y niñas comparten el mismo riesgo de padecer TDAH, lo que ocurre es que el género modula una sintomatología diferente; su teoría defiende que se trata del mismo trastorno pero con manifestaciones clínicas diferentes.

Las niñas suelen presentar escasez de síntomas agresivos e impulsivos, a la vez que los índices de trastornos de conducta también son más bajos. Las manifestaciones del trastorno en niños y niñas son diferentes, atendiendo a un estudio realizado en Estados Unidos por su Instituto de Salud Mental (Biederman y otros, 1999, en Valdizán y otros, 2007):

- En las niñas predominan los síntomas de inatención, mientras que los niños destacan por sus síntomas hiperactivos-impulsivos, además de por sus conductas disruptivas.
- En la población femenina con TDAH se dan niveles más altos de problemas conductuales, por ejemplo oposicionista desafiante y de la conducta, si las comparamos con niñas que no padecen el trastorno, aún así comparadas con los niños con TDAH los índices son más bajos que en varones.

Se dieron niveles más altos de variabilidad del humor y ansiedad en las jóvenes con TDAH que en niños sin TDAH, siendo tendentes a padecer depresión (Idiazábal, 2004, 2006).

- Con respecto a los jóvenes no afectados por el trastorno, las jóvenes que si lo padecen tienen mayor riesgo en la dependencia del alcohol y la droga, incluyendo el tabaco (Idiazábal, 2004, 2006).
- En cuanto a las dificultades cognitivas son similares las presentadas por féminas y varones con TDAH.

Kathleen y otros (1999), llegaron a diferenciar tres subtipos de niñas (modelo tímida, hipersociable e hiperactiva), señalando que los criterios del TDAH se sustentaban en los niños por su hiperactividad, mientras que las niñas y adolescentes destacaban por las siguientes características, que no eran objeto de sospecha para el diagnóstico de TDAH (Valdizán y otros, 2007):

- Miedo o fobia a la escuela.
- Baja autoestima.
- Alto coeficiente intelectual con bajo rendimiento escolar.
- Desorganización.
- Trastornos del sueño.
- Timidez.

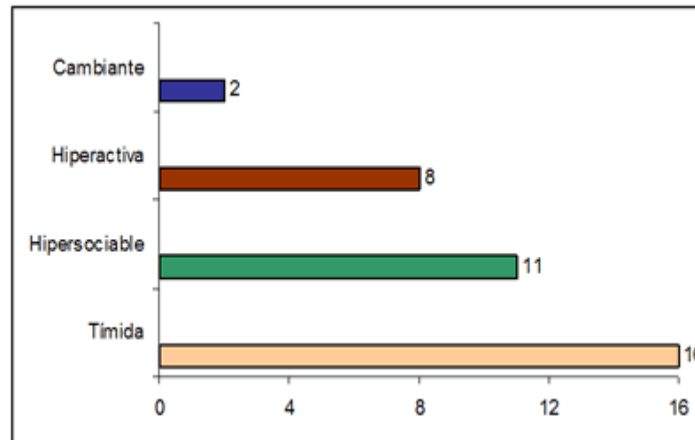


Gráfico nº 1. Subtipos de niñas, con predominio de niñas tímidas (Valdizán y otros, 2007, 530)

Este mismo grupo de investigación desarrolló un cuestionario complementario al diagnóstico de base del DSM-IV, Autocuestionario para muchachas con TDAH (Adaptado de Valdizán y otros (2007). Características y variabilidad clínica del TDAH en niñas):

1. Me es muy difícil hacer las tareas escolares en casa en tiempo debido.
2. A pesar de mi interés generalmente me retraso.
3. Tengo dificultad para conciliar el sueño.
4. Me cuesta levantarme por la mañana.
5. Salto de un asunto a otro en la conversación.
6. Interrumpo a los demás cuando están hablando.
7. Aun cuando intento escuchar en clase mis pensamientos están en otro lugar.
8. Tengo dificultad para recordar lo leído.
9. Hasta última hora no termino las tareas escolares.
10. Mi sitio está muy sucio.
11. Mis amigos dicen que soy “hiperactiva.”
12. Mis amigos me llaman lenta.
13. Me olvido de hacer las cosas que mis padres piden que haga.
14. Pierdo o coloco mal con frecuencia artículos personales.
15. Mis padres y profesores me dicen que necesito trabajar mejor en la escuela.
16. Los sonidos me distraigo fácilmente.
17. Mis padres me dicen que me exalto ante las cosas.
18. Me siento ansiosa o preocupada muchas veces.
19. Me siento cambiante y presionada, incluso sin razón.
20. Mi humor y emociones son más intensos durante la semana antes de mi período.
21. Me frustran fácilmente.
22. Soy bastante impaciente y odio esperar.
23. Me siento diferente de otras muchachas.
24. Los estudios superiores son difíciles para mí.
25. Me siento agotada mentalmente cuando llego a casa del colegio.
26. Me tomo demasiado tiempo en las tareas en comparación con mi clase.
27. Aun cuando estudio tengo problemas para recordar en un examen.

28. Me cuesta tener organizada la habitación.
29. Solo obtengo buenas notas en los temas que realmente me interesan.
30. Tengo dificultad para terminar los trabajos en un tiempo determinado.
31. La única forma que tengo realmente para estudiar antes de un examen es hacerlo la noche anterior.
32. A veces como para calmarme.
33. Tengo los trabajos poco limpios.
34. Estoy inquieta en clase porque me es difícil sentarse y escuchar.
35. Manifiesto mis pensamientos sin reflexionar.

Weiss y otros (2003), en un estudio retrospectivo que realizan con una muestra clínica, descubren que las niñas diagnosticadas como TDAH-I, habían sido derivadas por problemas en el aprendizaje, provenientes de un fracaso escolar o retraso del lenguaje.

En estudios más recientes en los que se investiga acerca de las características y variabilidad clínica del TDAH en niñas (Valdizán y otros, 2007), se confirma la mayor frecuencia del trastorno en niños que en niñas con una relación de tres a una, incluyendo una población con edades comprendidas entre los cuatro y los 14 años. Las conclusiones de este estudio se resumen en cuatro:

- 1º. Las niñas tienen unas manifestaciones clínicas específicas bajo los tres síntomas comunes (inatención, hiperactividad e impulsividad).
- 2º. El metilfenidato es igual de eficaz en ambos sexos.
- 3º. Los niños son los únicos que muestran otros trastornos como negativismo y problemas de conducta.
- 4º. Los cerebros de mujeres y hombres son bastantes similares, pero la expresión de los síntomas son diferentes en función de ambientes y niveles.

Esta última conclusión refuerza nuestra hipótesis de cómo el contexto es determinante en la expresión funcional del niño o niña. Estos autores relacionan la variable ambiente con la capacidad que la población con TDAH tiene para interiorizar el control de su actividad diaria. La eficiencia de este control depende directamente de las circunstancias, adaptándose a ellas, pero si este control no está interiorizado son entonces las

circunstancias las que controlan su vida siendo sus propios esfuerzos ineficaces, de ahí la importancia de la disposición del contexto que invitará a desarrollarse a los TDAH en unas u otras circunstancias determinantes para su evolución positiva o negativa como personas que viven y se desarrollan en sociedad.

4.2. Presencia del TDAH según la edad

En los últimos años el concepto en la evolución del TDAH ha cambiado. Durante décadas se ha concebido este trastorno como propio del periodo infantil extinguiéndose su sintomatología a medida que el infante crecía. En los últimos años, se ha demostrado que el TDAH persiste durante toda la vida, aunque con un desarrollo variable en función del estadio evolutivo en el que nos encontremos, así la investigación más reciente apoya la conceptualización del trastorno como una condición crónica y permanente que muestra los primeros síntomas en la infancia y que se manifiesta de distinta forma a lo largo de la vida. A mayor demanda de autocontrol de los contextos de desarrollo en los que la persona se desenvuelve en sociedad, en su proceso natural de socialización e integración, mayores son las dificultades con las que se encuentran los menores para controlar los impulsos, inhibir las conductas o gestionar los recursos atencionales.

Los estudios de seguimiento hasta la edad adulta de niños diagnosticados con TDAH han permitido observar la evolución del trastorno a lo largo de la vida (Barkley y otros, 2008, Barkley y otros, 2002, Rasmussen and Gillberg, 2000), evidenciando que también es un trastorno de adultos. Por otra parte, existe todavía un desacuerdo explícito respecto al porcentaje de personas en las cuales el TDAH persiste en la edad adulta desde la infancia, observándose una ratio de persistencia entre un 4% (Lambert, 1988; Mannuzza y otros, 1998) y un 80% (Lambert, 1988), tal y como se recoge en la tesis doctoral de Ramos-Quiroga (2009). En el único metaanálisis publicado sobre los estudios de seguimiento del TDAH desde la infancia hasta la adultez, se advierte que la variabilidad del porcentaje radica en la definición de remisión sindrómica, es decir, que los casos incluidos en las investigaciones cumplan o no todos los criterios diagnósticos recogidos en el DSM-IV o solo de forma parcial (Faraone y otros, 2006, en Ramos-Quiroga, 2009).

Los síntomas principales del TDAH, inatención, hiperactividad e impulsividad, experimentan cambios evolutivos con la edad. Así en la infancia persisten los correspondientes a conductas hiperactivas (correr, levantarse en clase sin permiso, no parar...), disminuyendo en intensidad a medida que va creciendo el menor (Hart y otros, 1995; Biederman y otros, 2000; Sobanski y otros, 2008; Young y Gudjonsson, 2008, autores recogidos en Ramos-Quiroga, 2009). Sin embargo, otros como la inatención (despistes, olvidos, no acabar tareas...) y la desorganización conductual o impulsividad (hacer las cosas sin pensar, interrumpir...) continúan en los periodos de la adolescencia y edad adulta. Pero, “en todas las etapas del ciclo vital, el TDAH se caracteriza por una serie de disfunciones cognitivas o neuropsicológicas que, junto a las manifestaciones conductuales, producen un impacto generalizado en distintas áreas del desarrollo”, (Marco, y otras, 2011,33).

La disminución de los síntomas de hiperactividad con la edad puede desembocar en que un menor diagnosticado como TDAH del subtipo combinado, al llegar a ser adulto, solo cumpla criterios de TDAH-I, ya que persiste la inatención, aunque se ha comprobado que estos pacientes están más cerca del tipo combinado que del inatento, desde un punto de vista clínico y de disfunción social (Sobanski y otros, 2008).

Si además combinamos los datos sexo, edad y comorbilidad las cifras aún varían más (Newcorn y otros, 2001; Benaschewski y otros, 2003; Eiraldi y otros, 1997) como señalan Cardo y Servera-Barceló (2005), y solo podríamos afirmar que el trastorno, exceptuando el tipo atencional, es más frecuente en niños que en niñas con edades comprendidas entre los seis y los nueve años, y que entre el 30 y el 80% de los casos presenta comorbilidad con trastornos del comportamiento o dificultades de aprendizaje.

En España, entre los años 2000 y 2003, se llevó a cabo el primer estudio de prevalencia del TDAH que contrasta la evaluación de padres y profesorado y que no detecta diferencias entre niños y niñas respecto del trastorno, dirigido por Servera Barceló, M. investigador de la U.I.B. (Universidad de las Islas Baleares) (Cardo, Servera y Llobera, 2007) . La población del estudio la constituyeron mil setecientos escolares mallorquines. Con lo cual es un estudio único en España, por su población y su implicación de varios

evaluadores. En éste se detecta que por cada aula de veinticinco alumnos y alumnas, uno padece TDAH, o lo que es lo mismo, un 4,6% de la población entre seis y once años presenta TDAH, tasa que se acerca a la manifestada en estudios anteriores, principalmente estadounidenses. Si se tuviesen en cuenta a los evaluadores por separado, la tasa varía considerablemente, en el caso del profesorado, se eleva hasta un 7%, y si contamos solamente con los padres, se dispara hasta un 25%.

En otro estudio cuyo objetivo es determinar la tasa de prevalencia y la probabilidad de que junto al TDAH aparezca alguna otra enfermedad o trastorno (en adelante comorbilidad), llevado a cabo en Castilla León entre escolares de 6 a 16 años, durante el curso académico 2007-2008, la tasa general de prevalencia es del 6,6%. En este estudio se utiliza la escala de Paul y otros (1998), incluyendo así a padres y profesorado, y participan alrededor de mil cien escolares. Los resultados obtenidos más concretamente son los que a continuación detallamos. Del 6,66%, un 1% son del subtipo hiperactivo, 1,27% del inatento y el 4,83% del combinado, lo cual es significativo, de cara a las posibles reformas en el DSM-IV, donde parece que todo apunta al reconocimiento de este subtipo combinado como el único para con el TDAH. La tasa de prevalencia en el sexo masculino (8,97%) es significativamente superior a la del sexo femenino (4,17%). No aparecen diferencias significativas por cursos, ni por tipo de centro, ni por zona. La tasa de prevalencia en educación primaria (6,8%) es similar a la de educación secundaria (6,48%). El 71% de los casos de TDAH presenta algún tipo de comorbilidad, con un 46% en trastornos de ansiedad, 31% trastornos de comportamiento, 9% trastornos de estado de ánimo, 10% trastornos por tics y 12% enuresis. Finalizando, con que los casos de TDAH presentan significativamente peores resultados académicos y peor conducta en clase.

López-Villalobos (2002) realiza una profunda revisión de estudios epidemiológicos que sitúan la prevalencia entre el 2,4% y el 17,8%. En esta línea, Polanczyk (2007) realizó una revisión sistemática de estudios de prevalencia mundial de TDAH (América del Norte, América del Sur, Europa, África, Asia, Oceanía y el Oriente Medio) entre los años 1978 y 2005 y en población hasta los 18 años, encontró una prevalencia media en torno al 5,29%, observando una gran variabilidad.

Por todo lo expuesto, podemos decir que aunque el DSM-IV concluya que la tasa de prevalencia del trastorno es del 5%, es un dato demasiado generalista para la cantidad de variables que han de ser tenidas en cuenta a la hora de conocer su presencia en la población.

5. FACTORES RELACIONADOS CON EL TDAH

El TDAH es uno de los trastornos más estudiados en el ámbito médico. Para explicar el origen del mismo, ya las investigaciones iniciales se centraron en hipótesis neurobiológicas. Tras la Segunda Guerra Mundial los pediatras, neurólogos y psiquiatras infantiles observaron que la población infantil con algún daño cerebral presentaba con frecuencia síntomas de TDAH, problemas de conducta y aprendizaje, dando origen así a la denominación de “daño cerebral mínimo”. Pero ni estudios posteriores a esta época, ni los más recientes realizados mediante técnicas de neuroimagen, avalan esta hipótesis.

La multiplicidad de signos básicos y asociados, así como el curso evolutivo y la posibilidad de que coexista más de un trastorno o enfermedad a la vez hace que sea muy difícil identificar los factores determinantes del TDAH (Siegenthaler y Marco, 2011). Sin embargo, en lo que parece haber acuerdo, es en que el TDAH es un trastorno multifactorial, y en que no se dan dos personas que lo manifiesten de la misma forma (Cubero, 2006). Aunque la evolución de las técnicas en neuroimagen y genéticas, muestran mayores evidencias empíricas acerca de este trastorno, logrando la descripción de una gran variedad de factores causales, no existiendo demasiados trabajos de investigación que analicen las interacciones entre los mismos. Así, dada la multiplicidad de factores asociados y variedad de conducta, la explicación del TDAH a partir de una sola causa es inviable. A continuación presentamos los factores de riesgo más significativos que podrían desencadenar el trastorno.

5.1. Factores biológicos

Los factores biológicos, en concreto los de origen genético, están conformándose en la última década como los responsables del trastorno por déficit de atención e hiperactividad, aunque como ya hemos dicho no hay suficientes producciones científicas que puedan determinar dicho postulado, ni es una causa que pueda abanderar el origen del trastorno en solitario.

A. Factores genéticos.

El TDAH tiene un componente genético muy relevante. “La investigación genética ha contribuido a explicar la familiaridad, heredabilidad, modo de transmisión y localización de algunos genes relacionados con el trastorno”, (Siegenthaler y Marco, 2011, 26). Según Soutullo (2008), en el 75% de la población afectada se encuentra el origen en causas genéticas.

Los estudios están poniendo de manifiesto la detección de formas alteradas de genes que se presentan con una mayor frecuencia en niños con TDAH que en el resto de la población general. Siendo los genes afectados los responsables de dirigir la manera en la que el cerebro utiliza la dopamina, que es la sustancia cerebral que nos ayuda a mantenernos preparados para emitir una determinada respuesta sin que los estímulos distractores e irrelevantes nos distraigan. Aunque los estudios continúan, hay varios genes postulantes, como el DRD*7 o el DRD*4 (receptores de dopamina), de la familia del gen que produce el receptor D4 del neurotransmisor dopamina (cromosoma 11) (Jaén, 2004, Soutullo, 2008, Siegenthaler y Marco, 2011). Este gen está alterado en el 30% de la población y en el 50 a 60% de aquellos que padecen TDAH. El receptor D4 se activa al unirse a la dopamina, pero también por la adrenalina y noradrenalina (epinefrina y norepinefrina). Otros genes asociados con el TDAH es el DAT1, el gen que transporta la dopamina del cromosoma 5, DBH, 5HTT, SNAP-25 y COMT (Soutullo, 2008).

En 2006 se realiza una revisión en profundidad de los estudios genéticos llevados a cabo a lo largo de quince años (Waldman y Gizer, 2006), en la que podemos encontrar

conocimientos actuales sobre la asociación entre genes candidatos y TDAH, proponiéndose por algunos autores un total de ocho (Faraone y otros, 2006), así como una revisión de los temas emergentes que orientarán la investigación futura (Cardo y Servera-Barceló, 2008). Por su parte en España, tanto el grupo de Acosta (2007), Mulas y otros (2007), Ramos-Quiroga y otros (2007), Ramos-Quiroga y otros (2012) también han publicado trabajos interesantes en esta línea. En el caso de Acosta (2007) se afirma que estamos muy cerca de conocer el origen genético del TDAH, aunque el reto está en saber como la información que se obtenga beneficiará a los pacientes. Mulas y otros (2007), evidencian la etiología orgánica del TDAH, y Ramos-Quiroga y otros (2006), resaltan la alta carga genética, de herencia compleja, modulada por factores ambientales, considerándose su estudio modelo para mejorar los conocimientos en este campo.

Actualmente, se esperan los resultados del estudio farmacogenético de mayor envergadura a nivel nacional e internacional, que se está llevando a cabo por el Instituto Vall d'Hebron en referencia al TDAH (recuperado de: <http://www.abc.es/agencias/noticia.asp?noticia=1123244>), cuyo objetivo es mitigar este trastorno que se inicia en la infancia, confirmando que la genética determina la manifestación de la patología, condiciona la respuesta al tratamiento farmacológico y predispone a padecer otros trastornos. Esta investigación está dirigida por el Dr. Ramos-Quiroga, coordinador del Programa Integral del Déficit de Atención al Adulto (PIDAA) del Servicio de Psiquiatría del Hospital Universitario Vall d'Hebron de Barcelona, el cual advierte del valor de este trabajo en tanto en cuanto la información que se obtenga a partir de sus resultados podrá orientar los tratamientos personalizados para aquellos que padecen el trastorno. Según la información genética el médico podrá prescribir uno u otro fármaco en su dosis adecuada, además de permitir desarrollar programas de prevención en el caso de aquellas personas que sean propensas a padecer el trastorno, referidos a conducta o abuso de sustancias.

Lo que puede afirmarse es que los genes juegan un papel determinante en el origen del trastorno, según los estudios de genética realizados. Sin embargo como afirman, Presentación y otros (2006, 137), las influencias biológicas sobre las conductas hiperactivas

hay que interpretarlas y valorarlas desde un enfoque interactivo, psicosocial y contextual, en el que las características del niño y del ambiente actúan como un tándem.

B. Factores neurobiológicos.

1. Influencias hereditarias.

Respecto a la heredabilidad, la incidencia familiar del TDAH ha sido ampliamente evidenciada. La mayoría de los niños afectados tienen un pariente afectado en mayor o menor medida por el TDAH. Los estudios realizados con familias detectan que entre un 55 y un 91% de los niños hiperactivos han heredado el trastorno (Lopera y otros, 1999), así los niños con padres con un TDAH tienen hasta un 50% más de posibilidades de padecer el mismo trastorno, así la probabilidad de que su hijo lo desarrolle es de 6 a 8 veces superior que en los hijos de la población general.

Por su parte, los estudios con gemelos monocigóticos y dicigóticos también apuntalan la hipótesis de que el TDAH se transmite genéticamente (Rietveld y otros, 2003, en Cardo y Servera-Barceló, 2005), aunque existen factores ambientales que influyen de forma directa en el desarrollo del mismo. La interacción entre los gemelos y el entorno contribuye con la complejidad fenotípica del TDAH, los genes juegan un papel determinante pero las influencias ambientales determinan la actuación de los mismos, y probablemente el momento y las modalidades de dicha actuación (Bakker y Rubiales, 2010). La mayoría de los estudios revelan una mayor incidencia en los gemelos unicigóticos, si un gemelo idéntico tiene TDAH el otro es muy probable que también lo desarrolle (58-82%). En el caso de los gemelos dicigóticos, la probabilidad se reduce (58-82%) (Siegenthaler y Marco, 2011).

El hecho de que la heredabilidad del trastorno sea menor que uno indica que el mismo no puede ser un factor determinante para su diagnóstico.

2. Desbalances químicos.

Como señala Cubero (2006), algunos estudios indican un desbalance o deficiencia en el cerebro de algunas sustancias químicas llamadas neurotransmisores (dopamina y noradrenalina), pudiendo causar esto las dificultades de atención y concentración, así como el descontrol de movimientos en los menores con TDAH.

Aunque actualmente no se conocen con exactitud las causas bioquímicas del TDAH, se acepta la existencia de una disfunción en los neurotransmisores dopamina y noradrenalina que produce déficit en las funciones cognitivas, que a continuación se exponen (Lavigne y Romero, 2010).

	DOPAMINA	NORADRENALINA
¿Qué es?	Neurotransmisor inhibitorio que se encuentra en los ganglios basales y el cuerpo estriado.	Neurotransmisor localizado en el locus coeruleus y cuyos axones se distribuyen entre el tronco encefálico, la médula, el cerebelo, el hipocampo y especialmente por la corteza cerebral.
Interviene en	La regulación de numerosas funciones cerebrales implicadas en el TDAH, entre ellas los procesos psicológicos del Sistema Ejecutivo y sus funciones, y el control motor.	Su principal papel estriba en la regulación de los niveles de vigilancia y, particularmente, en la actividad mínima de vigilia.
Provoca	Un déficit en la inhibición conductual y el autocontrol.	Alteraciones en los niveles de atención, emoción e hiperexcitabilidad, con lo que su repercusión a nivel conductual es muy significativa.
Debido a	Alteración en el gen de los receptores o transportadores de dopamina que generan receptores menos sensibles a ella o transportadores hipereficaces que la absorben tan rápidamente que no la dejan adherirse a los receptores dopaminérgicos de una neurona vecina, lo cual provoca una desregularización de la corteza frontal y de los circuitos subcorticales modulados por la dopamina.	Los niveles de noradrenalina en el cortex prefrontal dorsolateral podrían estar disminuidos (explicando los déficit de atención, mnésicos y en la FE), mientras que el tono noradrenérgico desde el locus coeruleus parece estar incrementado (generando un aumento en el arousal) (Riaza Puente, 2005).

Figura 4. Relación de los neurotransmisores dopamina y noradrenalina y TDAH

Fuente: Lavigne y Romero, 2010

Los estudios indican que hay problemas en los circuitos reguladores que comunican el cortex prefrontal y los ganglios basales, áreas del cerebro que se comunican mediante la dopamina y la noradrenalina. Las regiones cerebrales afectadas se corresponden con las regiones frontales y perifrontales implicadas en la autorregulación, el autocontrol y las funciones cognitivas, coincidiendo con las investigaciones que apuntan a un déficit de neurotransmisores, en concreto de dopamina y noradrenalina, apoyando así la *hipótesis de la dopamina*. “Las investigaciones con animales demuestran que niveles bajos de dopamina en el cerebro producen hiperactividad e impulsividad. El cortex prefrontal controla la persistencia en una tarea (atención mantenida), la resistencia a la distracción (inhibición motora) y la capacidad de volver a una tarea después de distraernos (memoria de trabajo)”, (Soutullo, 2008, 37). Durante la década de los noventa, la hipótesis de la dopamina (Swanson y otros, 2007; Volkow y otros, 2007; Spencer y otros, 2007; en Filomeno, 2008) ha sido la explicación más aceptada del origen del TDAH.

Esta disfunción molecular que implica a los neurotransmisores en determinadas zonas del cerebro presenta algunos problemas asociados. Algunos menores tienen dificultad a la hora de empezar a hablar, lo hacen más tarde que aquellos que no presentan el trastorno. Bastantes de ellos padecen dislexia y, en general, pueden aparecer problemas motores que se manifiestan en torpeza, en un andar desgarbado, una tendencia a caer y a sufrir accidentes. Cabe tener en cuenta que son, además, niños arriesgados que buscan continuamente nuevos estímulos.

Además, este perfil provoca en el menor una inadaptación, no sólo en el aula, al no poder seguir las explicaciones del docente como lo hace el resto del alumnado, sino también una inadaptación social, ya que suelen ser rechazados en los juegos por sus compañeros, debido a su torpeza, lo cual en la adolescencia puede llevar a un aislamiento indeseable.

En síntesis, el proceso de transmisión de la dopamina es defectuoso y provoca que el TDAH disponga de menores niveles de dopamina que el resto de personas de la población general, lo cual se hace manifiesto en un deficitario autocontrol que impide internalizar y aplicar adecuadamente las cuatro funciones ejecutivas necesarias para tener éxito en las

ejecuciones mentales que de ellas se derivan: memoria de trabajo, internalización del habla o lenguaje autodirigido, control de las emociones y de la motivación y reconstitución (Miranda y otras, 2001).

En cuanto al tratamiento farmacológico de estas alteraciones neurobiológicas, el metilfenidato (fármaco psicoestimulante empleado como primera opción en el tratamiento médico del trastorno) altera la producción, la liberación y el metabolismo de las monoaminas, entre ellas la noradrenalina, produciendo así una mejora en la sintomatología central del TDAH (Lavigne y Romero, 2010).

3. Estructura del cerebro.

En cuanto a la anatomía del cerebro, se han encontrado evidencias diferenciadas en distintas zonas del cerebro al comparar menores con y sin TDAH. Concretamente, se han encontrado los siguientes hallazgos en las personas que padecen TDAH (Lavigne y Romero, 2010):

- a) Los lóbulos frontales parecen ser más pequeños, sobre todo el derecho (Castellanos y otros, 1996)
- b) Menor volumen cerebral en distintas zonas de los ganglios basales, estando el cuerpo estriado más afectado. Por otra parte, el núcleo caudado derecho muestra una mayor asimetría que la del izquierdo, aunque algunas investigaciones no lo consideran como algo anormal, tales como las recogidas por Lavigne y Romero (2010): Hynd y otros, (1993), Castellanos y otros, (1996), Filipek y otros, (1997), Ernest y otros, (1997).
- c) El volumen de los hemisferios cerebelosos también parecen ser más pequeños. Específicamente, los lóbulos posteroinferiores del vermis cerebeloso, pero con conservación del lóbulo promedio del resto del órgano.

A partir del uso de las nuevas técnicas no invasivas de neuroimagen, que no producen daños, y permiten analizar la estructura cerebral, RM o PET entre otras, se baraja la apreciación de que la corteza prefrontal en los niños con TDAH es más pequeña. Esta zona

cerebral se encarga de la *función ejecutiva*: cómo planificar y organizar una acción, comenzarla, controlar si se está haciendo bien o mal siguiendo el plan establecido, tomar conciencia del resultado y corregir los errores, evitar distracciones por estímulos irrelevantes, flexibilizar o adaptar la acción si las circunstancias así lo requieren y finalizar la acción iniciada (memoria de trabajo). En definitiva el cortex prefrontal controla la memoria de trabajo, la atención y la inhibición de las respuestas.

Del mismo modo, el globus pallidus y el núcleo caudado son más pequeños en menores con TDAH que en el resto de la población, estas regiones coordinan o filtran la información que llega desde otras zonas cerebrales, de manera que participan en la selección de la información importante y controlan los impulsos.

Por otra parte, Soutullo (2008), señala tres zonas cerebrales afectadas, y por tanto las funciones que éstas desempeñan:

- Corteza prefrontal.
 - o Centrarse en lo importante, evitar distracciones
 - o Atención dividida, hacer dos cosas a la vez
 - o Atención Mantenido, terminar las cosas

- Corteza parietal posterior.
 - o Monitoriza la acción
 - o Hace correcciones sobre la marcha

- Sistema reticular.
 - o Mantenerse despierto y vigilante

Por su parte, las indagaciones llevadas a cabo por el grupo de investigación de Shaw, han reportado un retraso de hasta tres años en la maduración de la corteza cerebral, especialmente en las regiones prefrontales, y de los núcleos cerebelosos, en concreto el adelgazamiento de la corteza cerebral prefrontal que ocurre a los siete años y medio, en los

menores con TDAH aparece a los diez años y medio (Shaw, 2007; Shaw y otros, 2007). Este estudio no ha alcanzado la suficiente validez para configurarse como un criterio diagnóstico para confirmar o descartar el TDAH. Por otra parte, tampoco debe aceptarse que el retraso en la maduración cerebral haga que con el paso del tiempo los múltiples problemas asociados a este trastorno desaparezcan, ya que esto no es lo que ocurre (Filomeno, 2008).

En síntesis podemos decir que las personas con TDAH presentan una actividad cerebral menor, así como una reactividad a los estímulos inferior al resto tal y como recogen Lavigne y Romero (2010) apoyándose en las siguientes investigaciones: Capilla-González y otros, (2005), Barkley (2006), Ernst y otros (1997), Barkley y otros, (2002). Aunque las diferencias morfológicas halladas guardan relación con el trastorno, no son suficientemente significativas como para explicar por sí solas lo que ocurre en el TDAH.

5.2. Factores ambientales

Los factores ambientales parecen no poder situarse en el origen del TDAH, pero son influyentes en el desarrollo y perpetuación de sus síntomas en el tiempo, aunque ninguno por sí solo puede explicar el origen del trastorno en la mayoría de los casos, tal y como hemos venido advirtiendo en la exposición de los factores biológicos.

Los factores ambientales más citados están relacionados con diferentes complicaciones prenatales y perinatales: consumo materno de alcohol y tabaco en el embarazo, bajo peso del neonato al nacer y estrés perinatal, entre otros (Mick y otros, 2002, en Bakker y Rubiales, 2010), aunque hay estudios que demuestran la relación de los factores prenatales, pero no la de los perinatales (Linnet y otros, 2003, en Servera-Barceló, 2005). Las correlaciones entre factores perinatales y neurológicos son débiles e inespecíficas, aunque hay indicios de que si puedan ayudar a distinguir un TDAH más grave de otro (Linnet y otros, 2003, en Cardo y Servera-Barceló, 2005).

Como factores adversos sociales están los indicadores de adversidad de Rutter (Biederman y otros, 1995, en Eddy y otros, 1999), que consisten en seis factores

ambientales, que si parecen tener una correlación positiva con el TDAH: discordias maritales, bajo nivel socioeconómico, familia numerosa (tres o más hermanos), criminalidad paterna, trastorno mental materno y ser cuidado por una familia adoptiva, aunque si nos fijamos en estudios más recientes (Mick y otros, 2002, Bitaubé, 2009) , tal y como advierten Bakker y Rubiales (2010) se llega a la conclusión de que factores como el nivel socioeconómico, no aumentan el riesgo, además de los referidos a la edad de la madre en el embarazo y el cociente intelectual de los padres.

Siguiendo con Bakker y Rubiales (2010) señalan otros factores que han sido relacionados con el trastorno que incluyen tóxicos ambientales como metales pesados. En el caso de la exposición moderada o alta al plomo, al ser una sustancia tóxica para el cerebro, como son la nicotina o el alcohol, y procurar la presencia de niveles altos en el cuerpo, puede ser la causa de la aparición del TDAH en algunas personas, ya que el tejido cerebral ha sido dañado.

Según Siegenthaler y Marco (2011, 28), “todo apunta a que nos encontramos con un tipo de herencia poligénica multifactorial, dependiendo de factores ambientales diversos, entre los cuales parecen destacar las circunstancias perinatales y posiblemente los métodos de crianza y educación”.

A continuación recogemos, los factores ambientales determinantes para nuestro trabajo, el familiar y el escolar, si bien en el siguiente capítulo haremos una revisión más profunda del escolar.

A. Ambiente familiar.

Numerosas investigaciones señalan que el contexto familiar tiene un papel fundamental en la evolución del TDAH, si bien no es causa originaria del mismo. La disfunción familiar puede constituirse como factor de riesgo que interactúa con la predisposición del menor y agravar la aparición de síntomas y su continuidad (Miranda y otras, 2002). Los estilos directivos y altamente disciplinarios y hostiles o por contra, excesivamente permisivos, las psicopatologías de los padres y madres y el abuso de drogas, por ejemplo, dificultan la

interiorización de las normas y reglas sociales, lo cual está directamente asociado a la competencia de autorregulación del menor con TDAH, que se hace insuficiente (Olson y otros, 1990, en Presentación y otros, 2006).

Tal y como recoge Presentación y otros (2006), a partir del estudio realizado por Keown y Woodward, (2002), en el que se analizan las relaciones padres-niños hiperactivos en edades tempranas en comparación con las relaciones entre padres-niños sin TDAH, se advierte del uso de prácticas disciplinarias laxas, escasa comunicación con sus hijos, y una menor sincronía en las interacciones madre e hijo. Aunque en un estudio realizado recientemente por Gohari y otros (2012) no se encuentran diferencias significativas en la eficacia de la crianza propia entre las madres de niños con y sin hiperactividad en edades preescolares y primero de primaria, si bien es cierto que si se denotan en un curso superior, llegando a la interesante conclusión de que el incremento de la edad y el nivel educativo de los menores con TDAH pueden estar asociados con un menor nivel de eficacia de crianza propia, es decir que a mayor edad mayor ineficacia en la crianza de los padres se encuentra. En este sentido los trabajos científicos señalan una relación positiva entre la aparición de alteraciones conductuales y el rol ejercido por la familia, pudiendo ser la calidad de las relaciones padres e hijos variables predictivas para el desarrollo de dificultades en el comportamiento, llegando a evolucionar a conductas adictivas y delictivas (Manuzza, Klein y Moulton, 2008).

La sintomatología del trastorno por déficit de atención con hiperactividad, impulsividad, y desatención, impacta en las familias de forma muy significativa ya que dificulta la labor educativa de los progenitores, provocando en ellos sentimientos de frustración, culpabilidad, estrés, baja autoestima e insatisfacción con su rol parental (Presentación y otros, 2009). Los padres y madres de menores con TDAH se consideran menos competentes en el desempeño de su papel como padres, valorando su calidad de vida como poco satisfactoria (McLaughlin y Harrison, 2006).

El comportamiento problemático, disruptivo, desobediente y ausente de normas que caracterizan al menor con TDAH, unido a las dificultades atencionales y los escasos resultados obtenidos en el colegio, originan consecuencias adversas en el seno familiar

(Montiel-Nava, Montiel-Barbero y Peña, 2005). Estas consecuencias alcanzan un nivel determinado de afectación en función de diferentes factores: gravedad del TDAH, severidad de su sintomatología básica, presencia de otros trastornos o enfermedades asociados, experiencia acumulada fallida en los intentos de educar al menor por parte de los padres y madres, dificultades académicas... (Moreno, 2008). A partir de aquí, la educación de los niños en el contexto familiar se desarrolla bajo técnicas disciplinarias inadecuadas, al hacer uso de estrategias más agresivas, autoritarias e impositivas (Miranda y otros 2007; Grau, Miranda y Soriano, 2011), provocado por el estrés que produce la crianza de los menores con TDAH, definido por algunos adjetivos como hostilidad o sobreprotección emocional, venida de las características personales de los padres pero también de los niños, al provocar una fuente de tensión continuada.

En términos generales, los estudios llevados a cabo en familias de niños con TDAH han advertido de un estilo parental más intrusivo, controlador y desaprobador que en familias carentes de este trastorno, aunque parece ser que este estilo educativo es más una consecuencia de respuesta ante las manifestaciones del trastorno que una causa, provocando en los padres estrés, sentimiento de culpa, desconfianza en sus capacidades, depresión o la práctica del aislamiento social, ya que los padres se ven sometidos a numerosas críticas cuando se hayan en situaciones sociales (Roselló y otros, 2003, Presentación y otros, 2006). También al compararse con los padres de niños sin TDAH se reconocen más deprimidos, y limitados y condicionados en su tiempo personal (Escobar y otros, 2005). Las creencias respecto a sus hijos e hijas, se corresponden con que éstos tienen menos control afectivo y emocional, y que experimentan más dificultades para concentrarse y para adaptarse al ambiente físico y social, experimentando así, fuertes sentimientos de desajustes entre las expectativas que tenían y las características reales físicas y emocionales de sus hijos e hijas (Miranda, Marco y Grau, 2007). Todas estas consecuencias, a su vez repercuten en el niño o la niña, en su desarrollo emocional y autoestima, con lo que se produce un círculo vicioso que perpetua las conductas en los unos y en los otros, protagonizado por una interacción negativa continua y un sentimiento de fracaso (Presentación y otros, 2006).

A tenor de estas conclusiones hay que advertir que la mayoría de las investigaciones se han hecho con muestras de remisión clínica en su mayoría, sin grupos de control y sin tener en cuenta los subtipos, actualmente establecidos, con lo que dichos resultados podrían estar sesgados al considerar una población muy afectada por el trastorno. Si bien es cierto, que en la literatura revisada se recoge en su mayoría un aumento de las interacciones negativas entre los miembros de la familia y el niño, problemas de relación con los padres y hermanos, tensiones e incluso rupturas de pareja (Grau, Miranda y Soriano, 2011; Moreno, 2008).

El impacto que produce en los padres y madres el hecho de tener un hijo o hija con TDAH, es un tema menos estudiado que el impacto que produce las interacciones de los padres en sus hijos hiperactivos. Pero como advierten Grau, Miranda y Soriano (2011) se constituye un círculo vicioso de interacciones negativas y sentimientos de fracaso que perpetúan las dificultades familiares y las manifestaciones sintomáticas del TDAH, debido a las grandes dificultades de crianza experimentada por los padres producidas por el comportamiento de los menores, y la repercusión negativa que estas dificultades causan en el desarrollo emocional y afectivo, así como en la autoestima de éstos. Coincidiendo con este posicionamiento, Lavigne y Romero (2010), presentan el trastorno como causa del deterioro familiar y del ambiente escolar, y no como la consecuencia de los mismos como generalmente se cree, presentación que apoya nuestro trabajo de forma relevante. Lo cual afecta negativamente a la sintomatología del niño o niña y a los ambientes en los que crece. De esta forma el problema entra en una espiral que incrementa sus síntomas y consecuencias, por tanto recomiendan una detección, evaluación, diagnóstico y tratamiento, por un equipo multidisciplinar en el que se tenga en cuenta a las familias, profesorado y escuela. A lo que Grau, Miranda y Soriano (2011) añaden, el posible origen genético del TDAH, con lo que los padres también pueden manifestar síntomas propios del trastorno que le impidan enfrentarse satisfactoriamente a sus responsabilidades.

Por otra parte, aunque no se ha establecido una relación causal entre los modos de vida y el TDAH, parece de recibo que el modelo de sociedad actual (“infointoxicación”) pueda estar contribuyendo a generar una mayor disfuncionalidad del TDAH. La proliferación de

los modelos que favorecen refuerzos externos inmediatos (videojuegos, dibujos animados, televisión, Internet, publicidad, etc.), la sociedad de consumo y materialista, etc., presentan pocas oportunidades para favorecer y entrenar la atención sostenida, cultura del esfuerzo, demora de recompensa, estrategias reflexivas, autocontrol, etc. (Peña y Montiel, 2003, en Cardo y Servera-Barceló, 2008). El establecimiento de límites y modelos de conducta organizada supone un importante esfuerzo educativo y requiere inversión de tiempo por parte de los padres y madres, elemento que cada vez es más escaso en los países industrializados. Lo cual debe alertar no solo al ámbito médico (clínicos y neurobiólogos), sino a los responsables de la política educativa y sociofamiliar, además de a las propias familias.

La necesidad y la eficacia de intervenir en el contexto familiar, queda demostrada con los diferentes estudios llevados a cabo en este sentido (Presentación y otros, 2009; Presentación y otros, 2010; Piedrahita, Henao y Burgos, 2011), aunque también se advierte de la importancia de la actitud que adopte la familia, debiendo ser de afrontamiento, por tener de cara un trastorno evolutivo y crónico.

B. Ambiente escolar.

El mismo ciclo de estímulo-respuesta que se da en la interacción con los padres y madres, puede aparecer también en la relación del TDAH con el profesorado, teniendo idénticas consecuencias. Un ambiente escolar deteriorado y desorganizado, promueve un deterioro en la conducta del menor y un mayor fracaso escolar.

A continuación señalamos algunas de las condiciones de un centro educativo, que pueden incrementar la presencia y manifestaciones de los rasgos característicos del trastorno (Cubero, 2006):

- Clima organizacional del centro.
- Personalidad, formación y actitudes de los profesionales del centro educativo.
- Currículo poco significativo y su desarrollo.

- Metodología y didáctica de la acción educativa. Técnicas de enseñanza aburridas o monótonas.
- Demandas académicas poco ajustadas a las necesidades y características del alumnado y del ambiente escolar.
- Disponibilidad y disposición de espacios: escasez y propensos a las distracciones ambientales: poca iluminación, ruidos, asientos inadecuados.

C. Desventaja económica y social.

Entre los factores señalados se ha destacado una mayor prevalencia del trastorno en los medios urbanos desfavorecidos. Factores como la pobreza, malnutrición, exclusión social, malos cuidados pre y posnatales, problemática familiar, incluido el consumo de alcohol y drogas, y la violencia doméstica, favorecen la aparición de los síntomas, desarrollo y perpetuación.

La desventaja social y económica no constituye un factor por sí misma determinante para el diagnóstico del TDAH, como ocurre con el resto de factores señalados, aunque visto desde el enfoque del riesgo, se puede decir que asociadas a esta situación hay una serie de características que hacen que el desarrollo del trastorno se agudice, tales como: deficiencia en el cuidado parental, dificultades de atención médica, relación del niño o niña con el contexto escolar o la falta de apoyo en el desarrollo de habilidades sociales.

D. Influencias sin apoyo científico.

Los factores asociados a la alimentación, alergias, vitaminas y minerales, niveles bajos de la hormona tiroidea, presencia de levaduras en el cuerpo o frecuentes mareos, no tienen evidencia científica de ser causantes o factores influyentes para el desarrollo del trastorno (Cubero, 2006, Barkley, 2011a).

Si bien es cierto, que hay que señalar la necesidad de una investigación continua que vaya arrojando luz acerca del origen del TDAH y de los factores que lo precipitan y

perpetúan, con la finalidad de poder ser más precisos en su diagnóstico a la vez que en su tratamiento.

6. TRASTORNOS ASOCIADOS AL TDAH

El TDAH es un trastorno que más que otro suele aparecer asociado con otros trastornos del aprendizaje, las emociones y la conducta, tanto en población infantil como adulta.

A nivel psiquiátrico hay alteraciones con las que generalmente se asocia el TDAH. Según el estudio Multimodal Treatment Study of Children with ADHD (MTA, 1999), que incluyó 579 niños de 7-9 años que cumplían los criterios diagnósticos del TDAH subtipo combinado, se observó la presencia de otros trastornos comórbidos en el 68,2% de la muestra. Los estudios de réplica que se hicieron con los adultos con TDAH evaluados (National Comorbidity Survey), indicaron que éstos sufrían una mayor probabilidad aumentada por seis veces de padecer al menos otro trastorno psiquiátrico a lo largo de su vida, y con frecuencia mucho mayor de uno (Kessler, 2005, 2006, en Brown, 2010). El trastorno más frecuente fue el trastorno negativista desafiante (39.9%), seguido del trastorno de ansiedad (33.5%), del disocial (14.3%), el trastorno por tic motores (10.9%), los trastornos afectivos (3.8%) y el trastorno bipolar (2.2%). Mediante otros estudios se han llegado a obtener resultados similares, tal y como recoge Ramos-Quiroga (2009): Biederman y otros (1991b); Jensen y otros (1997); Hurtig y otros (2007); Smalley y otros (2007).

Ante estos resultados cabe cuestionarse el por qué los TDAH tienen un riesgo tan alto de padecer otros trastornos psiquiátricos asociados. A la aparición de los cuales le antecede siempre el TDAH, según Brown (2010), apoyándose en Connor y otros, (2003) y Kessler y otros (2005). Una posible explicación para este hecho, es que el TDAH sea un trastorno psiquiátrico básico para el desarrollo de otros, como si el sistema operativo de un ordenador tuviera problemas crónicas con lo que un elevado número de programas utilizados se vieran afectados, en contraposición a la afectación de un solo programa

informático que solo afectaría a algunas funciones. Parece ser que el desarrollo de otros trastornos obedezca a que los deterioros existentes en la función ejecutiva no sean específicos del TDAH, sino que también sean característicos de otros muchos trastornos, por tanto no son entidades independientes los unos de los otros (Sergeant y otros, 2002; Pennington, 2006).

El TDAH y otros trastornos podrán estar relacionados de dos formas principalmente (Brown, 2010, 15):

- a) “El TDAH puede producir deterioros adaptativos que hacen que un individuo sea más vulnerable a los agentes estresantes ambientales que aumentan el riesgo de otro trastorno, o
- b) Un individuo con TDAH puede tener vulnerabilidad genética a trastornos adicionales que se combinan para producir un deterioro más específico de los que podría producir el TDA solo.
- c) También puede haber una combinación de ambos factores”.

El perfil de los trastornos asociados es prácticamente el mismo a lo largo de toda la vida, excepto los trastornos de personalidad antisocial y los derivados por abuso de sustancias que son más frecuentes en la edad adulta, así como los trastornos afectivos y de ansiedad, según recoge Ramos-Quiroga (2009) apoyándose en: Manuzza y otros (1991 (a)), Biederman y otros (1993), Manuzza y otros (1993), Downey y otros (1997), Manuzza y otros (1998), Murphy y otros (2002), Birnbaum y otros (2005); Kessler y otros, (2005 (a)), Kessler y otros (2005 (b)), McGough y otros, (2005), Secnik y otros (2005), Kessler y otros (2006), Fayyad y otros (2007), Miller y otros (2007) y Sobanski y otros (2008).

Algunos trastornos psiquiátricos se producen durante la infancia y pueden empeorar o mejorar con el crecimiento del menor. Hay otros que son típicos de la infancia, y que desaparecen con la adolescencia o en algún momento de la edad adulta. Esta tendencia a mejorar o empeorar, está en función posiblemente de las influencias ambientales, presencia o ausencia de agentes estresantes o apoyos específicos, o despliegue de los factores de desarrollo (Brown, 2010), siendo la mayor parte de la comorbilidad dinámica. Siguiendo a Soutullo y Díez (2007), cuanto más tiempo pase sin diagnosticar un niño o una niña, y por

tanto, sin ser tratado correctamente, más posibilidades habrá de que aparezcan otros trastornos asociados, referenciándolos en la siguiente tabla:

MUY FRECUENTES (Mas del 50 %)	FRECUENTES (Hasta el 50 %)	MENOS FRECUENTES (Del 20 %)	INFRECUENTES
Trastorno negativista desafiante Desobediencia, y hostilidad de figuras de la autoridad. A veces es la consecuencia de frustraciones.	Trastorno de ansiedad Por separación, fobias.	Trastorno de tics	Trastorno del aspecto autista Trastornos generalizados del desarrollo.
	Trastorno del desarrollo de la coordinación Hipotonía generalizada, la torpeza en la psicomotricidad fina.		
Trastorno de la conducta Conductas inadaptadas que violan las normas, reglas y los derechos de los demás. Mayor riesgo de desajuste y rechazo social. Mayor riesgo de abuso de sustancias y problemas legales.	Trastorno específicos del aprendizaje Problemas de la lectura (dislexia), en la escritura (disgrafía), alteraciones de cálculo matemático (discalculalia, del lenguaje con pocas habilidades narrativas, etc.)	Depresión mayor y enfermedad bipolar	Retraso mental

Figura 5. Comorbilidad del TDAH

Fuente: Soutullo y Díez, 58

A continuación, nos detenemos en aquellos trastornos que son más significativos por su asociación con el TDAH, y su presencia en el contexto socio-educativo.

A. *Trastorno negativista desafiante.*

Este trastorno es propio de la infancia y de la adolescencia temprana, y supone un trastorno de la conducta moderadamente severo, que se caracterizan por la presencia de los siguientes rasgos comportamentales:

- Beligerancia.
- Discuten mucho las órdenes que se les dan.
- Actitud desafiante.

- Hacer lo contrario de lo que se les manda, pero sin llegar a violaciones serias de los derechos de los otros ni normas sociales, desafiando las reglas.
- Comportamiento obstinado, negativista y provocativo, buscando constantemente punto de desencuentro con padres y madres, profesorado y cualquier figura que suponga autoridad, en cuanto a la discusión e incumplimiento de normas.
- Enfados explosivos.
- Molestan a los demás deliberadamente.
- Culpan a los demás de sus errores.
- Son muy sensibles a los comentarios de los demás.
- Resentidos, rencorosos y vengativos.

A menudo estas conductas oposicionistas pueden ser consecuencia de la frustración que sufren por el feedback negativo (reprimendas) que reciben a diario de sus mayores (padres y madres, profesorado y otros adultos) (Miranda y otras, 2001).

Entre un 3 y un 8% de menores incluidos en la población general padecen este problema, siendo entre dos y tres veces más frecuente en niños que en niñas. En el caso de menores que presentan TDAH es alrededor de un 40% los que lo sufren, debiéndose diferenciar los que desobedecen porque su grado de hiperactividad, despiste o falta de recuerdo hacen que no escuchen o termine la tarea que están haciendo.

Hay que tener en cuenta que este tipo de conductas es muy frecuente en niños de entre un año y medio y tres, en menores con ansiedad a causa de separaciones o a aquello que les produce miedo, también en niños con depresión o con enfermedad bipolar. Si nos situamos en la adolescencia, hay que prestar especial atención a la relación que existe entre el comportamiento oposicional desafiante y el abuso de sustancias, alcohol o drogas, especialmente marihuana, aunque también anfetaminas y otras pastillas de abuso, asociándose a secretismo y alejamiento de los padres y madres.

B. Trastorno de la conducta.

Es la manifestación más grave de los trastornos del comportamiento, dándose con mayor frecuencia en la adolescencia en chicos que sufrieron el trastorno oposicional desafiante de pequeños. Este trastorno se caracteriza principalmente por la violación repetida de los derechos básicos de los demás y las normas sociales acordes con la edad del individuo, en el que la agresividad, incluso física es bastante grave. Pueden causar daño físico o amenazar a otras personas o animales, causar daños en la propiedad, cometer robos, fraudes o violaciones graves de las normas.

C. Trastornos del humor.

Los trastornos del humor son un grupo de enfermedades bastante frecuentes en niños, adolescentes y adultos, que incluyen la depresión, la distimia y la enfermedad bipolar (o enfermedad maniaco-depresiva). La depresión se identifica con episodios cortos de humor muy deprimido (al menos dos semanas); la distimia, presenta un humor triste pero no tanto como la depresión (de uno a dos años); y la enfermedad bipolar, además de episodios de depresión, presenta de manía con humor elevado, eufórico o irritable. Las características generales más significativas del trastorno son: alteraciones en el estado de ánimo, generalmente con humor triste, deprimido o irritable. Además hay alteraciones en otras áreas: en los pensamientos, con ideas de inutilidad, de culpa, de muerte, de superioridad...; en las alteraciones físicas, de la energía, sueño o apetito; y enlentecimiento o aumento de la actividad.

Las dificultades académicas y sociales que experimentan la población con TDAH, al no poder cumplir con las exigencias ambientales, a menudo provocan síntomas de indefensión que afecta negativamente a su percepción de competencias personales, provocando síntomas asociados a estos trastornos del humor.

D. Ansiedad.

La ansiedad en la infancia viene provocada principalmente por la dificultad de separarse de los padres, por las conductas de evitación en situaciones sociales y la excesiva preocupación por determinados acontecimientos. Las manifestaciones de este trastorno en los niños son: tensión, incapacidad para relajarse, se quejan continuamente de achaques físicos manifestando una imperiosa necesidad de ser consolados.

7. MODELO DE AUTORREGULACIÓN DE BARKLEY: UNA NUEVA INTERPRETACIÓN DEL TDAH

En la última década del siglo XX, las investigaciones sobre el TDAH arrojan nuevas teorías basadas en el constructo de la impulsividad, que llevan a proponer una redenominación del trastorno que nos ocupa: “trastorno por déficit en el control inhibitorio”. En concreto, la figura más representativa de las mismas es Barkley (1997), que ha elaborado uno de los modelos explicativos más completos sobre el TDAH, ya que integra las dos líneas de investigación que se han venido llevando a cabo de forma independiente: los estudios etiológicos y los modelos teóricos, consiguiendo un constructo que engloba e interrelaciona la conceptualización, la explicación, la evaluación y el tratamiento.

A pesar de que es una propuesta que ha generado polémica y que presenta aún lagunas sin resolver, el “modelo de autorregulación de Barkley” es de obligada referencia en cualquier trabajo que trate el TDAH, es por ello que en este apartado nos detenemos en su propuesta.

El modelo de Barkley entiende el TDAH como un trastorno del desarrollo que se caracteriza por la presencia de problemas de atención, sobreactividad e hiperactividad, en tanto en cuanto evolutivamente no son los apropiados. Estos problemas aparecen generalmente, en la primera infancia y tiene un carácter crónico. No se ligan a ningún déficit neurológico importante, ni a otros de tipo sensorial, motor o del habla; tampoco se asocia a ningún retraso mental o trastorno emocional grave, sino que estas dificultades se

relacionan con el problema para seguir “conductas gobernadas por reglas” (CGR) y con problemas para mantener una forma de trabajo estable durante periodos de tiempo más o menos largos (Barkley, 1990). El concepto de partida de TDAH en este modelo explicativo, ha evolucionado y se ha centrado en la *autorregulación de la conducta*. Así, se refiere al TDAH como un trastorno del desarrollo de la inhibición conductual, que genera déficit en el funcionamiento de las funciones ejecutivas que dependen de la inhibición y que se manifiestan en el individuo como dificultades para controlar su conducta mediante la información representada internamente, así como las asociadas a la dificultad de internalizar la dirección en la que ha de producirse la conducta en un futuro (Barkley, 1997).

El modelo de autorregulación de Barkley está basado en dos componentes elementales, uno obedece a la *inhibición de la conducta*, responsable de las habilidades que se originan en las cuatro funciones neuropsicológicas que se ven afectadas según este autor, entre otros: memoria de trabajo, autorregulación del afecto y de la motivación, internacionalización del lenguaje y procesos de análisis y síntesis; y otro, al *control motor*, que depende directamente del componente anterior y que se ejerce en función de las cuatro funciones ejecutivas que controlan la conducta, ya mencionadas.

7.1. Modelos explicativos en los que se basa el modelo de “autorregulación”

A continuación se citan los modelos explicativos que han conformado la base para el desarrollo del modelo de autorregulación de Barkley (Severa-Barceló, 2005):

A. Modelo atencional de Douglas.

Sus estudios con menores hiperactivos, se fundamentaron en tareas de laboratorio, provenientes de la disciplina de la psicología en cuanto al procesamiento de la información, midiendo fundamentalmente dos aspectos, la capacidad de atención sostenida y la impulsividad o control motor.

Los resultados de los mismos, le llevaron a concluir que la variable crítica era los problemas de atención, y que el origen del TDAH se debía a cuatro predisposiciones básicas en el afectado, en principio de naturaleza constitucional pero condicionadas por factores ambientales:

- Bajo interés o negación por dedicar atención y esfuerzo a tareas complejas.
- Búsqueda de estimulación y/o recompensa inmediata.
- Escasa capacidad para inhibir respuestas impulsivas.
- Escasa capacidad para controlar la activación en la resolución de problemas.

Estas predisposiciones afectarían al niño en su desarrollo cognitivo, manifestándose fundamentalmente en un déficit en la capacidad para resolver problemas y en la motivación intrínseca (expectativa de fracaso e incapacidad); y metacognitivo, incidiendo en su incapacidad para planificar y controlar la propia acción. Añadiéndose, a partir de la preadolescencia continuas experiencias de fracaso en lo que a sus relaciones sociales y desarrollo escolar se refiere.

Las críticas a este modelo se concentraron en su falta de validación experimental, en tanto las cuatro funciones ejecutivas básicas que propone como origen del trastorno, y en la importancia que le da a la atención y a la impulsividad sobre la hiperactividad, en sus estudios. Es un modelo que nos serviría para explicar el TDAH-I, categoría diagnóstica discutible en la actualidad. A pesar de esto, es un modelo muy importante en la evolución del constructo de TDAH.

B. Modelos basados en la desinhibición conductual.

Los modelos explicativos basados en analizar los problemas del TDAH a partir de un déficit en la inhibición conductual y que han dado lugar a la progresión en el desarrollo del modelo de Barkley de autorregulación son: el modelo neuroconductual de Quay (1997), el modelo competitivo de Schandar (1993) y el modelo energético de Sergeant (2000) y van der Meere (1996), ya comentados anteriormente (Servera-Barceló, 2005).

1. Modelo neuroconductual de Quay.

Se basa en el modelo de Gray, para explicar el origen de la desinhibición conductual en el TDAH. Gray (1994) propone dos estructuras cerebrales: los sistemas de inhibición conductual (SIC) y los de activación (SAC), en base a los cuales Quay realiza sus estudios, trabajando con reforzadores para estudiar las conductas de la población infantil con TDAH, incluyendo también el *sistema fight-flight* (de ataque-huida) activado cuando se trata de estímulos amenazantes novedosos o asombrosos. En este modelo se postula que:

- Tanto los refuerzos positivos como los negativos son controlados por el SAC, viéndose su actividad incrementada por los estímulos que causan las conductas reforzadas. Por el contrario, los estímulos que provocan condiciones de castigo o extinción, aumentan la actividad del SIC.
- La impulsividad típica del trastorno es consecuencia de la baja actividad del SIC.

2. Modelo competitivo de Schachar (1993).

Sus investigaciones se basan en el modelo competitivo de Logan, según el cual, los estímulos ambientales rivalizan a la hora de liberar señales de activación o inhibición de respuesta cortical, siendo usual que prevalezca la primera señal que gana. Haciendo uso del paradigma de stop, debieran las respuestas estar condicionadas por su aparición o desaparición en escena, en el caso de los TDAH se comprobó que eran más lentos a la hora de inhibir sus respuestas, a la vez que éstas eran menos elaboradas y deficitarias.

3. Modelo de Sergeant y Van der Meere (2000, 1996).

Las causas de la aparición del TDAH, en este modelo quedan enmarcadas en la teoría del procesamiento de la información, desde el paradigma de la atención sostenida, centrando sus trabajos en dos tipos de tareas: las de rendimiento continuo y las de vigilancia. Partiendo del llamado modelo energético, los esfuerzos de este investigador se concentran en identificar dónde se generan los problemas de los TDAH: es en el

procesamiento inicial de la información (mecanismo arousal) o es en el posterior control de la respuesta (mecanismo de activación) o es en ambos.

Los datos empíricos obtenidos le llevan a la conclusión de que es el sistema de activación el origen del déficit, los problemas de regulación, especialmente de respuesta motora, se ven afectados, además del deficitario funcionamiento del sistema de esfuerzo, aún cuando existen reforzadores externos.

A partir de aquí, se puede abordar la necesidad de un nuevo modelo explicativo por varias razones (Servera- Barceló, 2005):

- a) El déficit atencional ocupa un lugar privilegiado a la hora de abordar el origen del TDAH y sus consecuencias, quedando los demás constructos (hiperactividad e impulsividad) relegados a un segundo plano.
- b) Deben interrelacionarse las dimensiones cognitiva (funciones ejecutivas) y metacognitiva, ya que ambas según Barkley, conducen a los problemas en la autorregulación de la conducta.
- c) Debe tenerse en cuenta el patrón evolutivo de los individuos.
- d) No solo ha de abordar lo ya conocido sobre el trastorno, sino generar nuevas hipótesis que pongan en marcha nuevas líneas de investigación.

El modelo propuesto por Barkley, integra nuevas teorías a medida que evoluciona en su desarrollo del concepto de autorregulación, la teoría del lenguaje humano de Bronowski (1977), la teoría de la memoria de trabajo de Goldman-Rakic (1995) o la teoría de los marcadores somáticos de Damasio (1995), son algunas de ellas. Así, incorpora nuevas aportaciones que le hacen ir resolviendo mediante sus estudios, las carencias que hasta el momento presentaban sus predecesores.

El “modelo de la autorregulación” está basado en el análisis de las interrelaciones entre la *inhibición conductual* (conducta encubierta, privada y autodirigida), las *funciones ejecutivas* (estableciendo un orden jerárquico entre ellas, y presentándolas como dependientes de la inhibición conductual) y la *autorregulación y el control motor* (resultado de la interacción entre las funciones ejecutivas y la inhibición conductual), teniendo todos

estos constructos psicológicos su base neurológica en el cortex prefrontal, que seguidamente abordaremos.

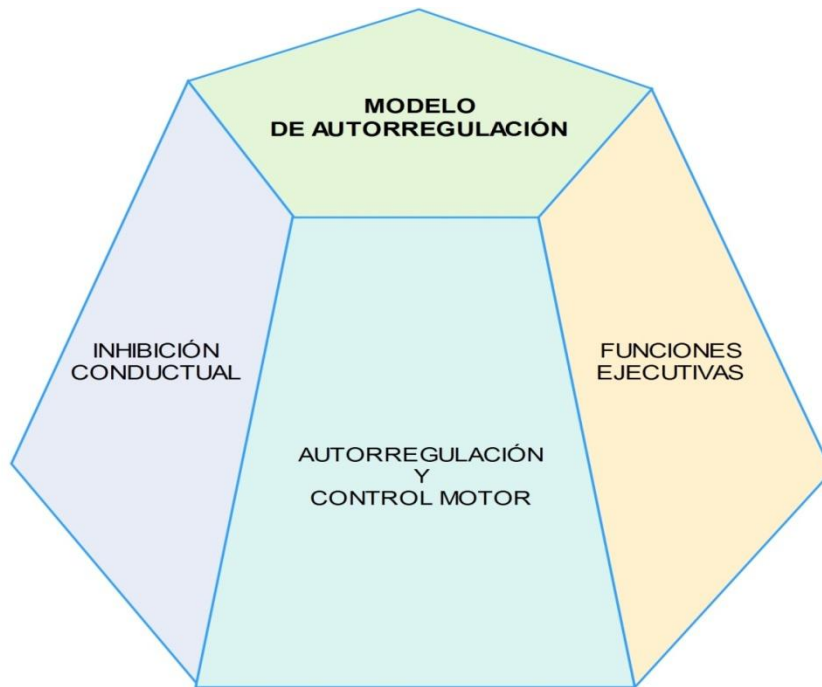


Figura 6. Constructos psicológicos del “Modelo de autorregulación” de Barkley
Fuente: Elaboración propia

7.2. Componentes psicológicos del “Modelo de autorregulación”

Los conceptos nucleares que gobiernan la hipótesis de Barkley, y hacen visibles los procesos afectados en el desarrollo de los TDAH, en atención a los componentes psicológicos implados en el Sistema Ejecutivo, son:

A. *Proceso de inhibición conductual.*

La inhibición conductual incluye tres procesos interrelacionados (Barkley, 1997), que las personas con TDAH tienen afectados:

1. Capacidad para inhibir respuestas prepotentes, que son aquellas que están asociadas a procesos de refuerzo inmediato.

2. Capacidad para detener patrones de respuesta habituales y permitir una demora en la toma de decisión.
3. Capacidad para controlar las interferencias al emitir una respuesta (interrupciones derivadas de eventos y respuestas competitivas).

El TDAH tiene importantes dificultades para inhibir tanto las respuestas asociadas a refuerzo positivo, por las que obtiene una recompensa, como negativo, por las que evita un estímulo o actividad desagradable. El desarrollo de la autorregulación empieza tanto con la inhibición de respuestas inmediatas como de los patrones de respuesta habituales, que llega un momento en el que se muestran ineficaces.

La capacidad para inhibir la conducta empieza a desarrollarse en el primer año de vida y continúa hasta la década de los veinte años. Conforme aumenta la madurez lo hace también la capacidad para demorar una conducta durante un mayor periodo de tiempo dependiente de las demandas de la actividad que se esté realizando. Pero las habilidades necesarias para ello se desarrollan en la población con TDAH de una manera más tardía, en relación a sus iguales (Barkley, 2006b), debido a su falta de control en la inhibición conductual por un tiempo suficiente tal que los procesos psicológicos del Sistema Ejecutivo y sus Funciones Ejecutivas puedan actuar adecuadamente.

A continuación, mostramos la posible secuencia del desarrollo de la inhibición y el autocontrol, según Barkley (2011).

Tabla 1. Posible secuencia del desarrollo de la inhibición y el autocontrol

Fuente: Barkley, 2011a, 78

EDAD	HABILIDADES MENTALES
1 AÑO	Inhibición y retraso de las respuestas.
2 - 4 AÑOS	Prolongación de la imagen mental de un acontecimiento. Desarrollo de la autoconciencia. Desarrollo de un sentido del pasado (recuerdo). Desarrollo de un sentido del tiempo. Desarrollo de la imaginación. Desarrollo de un sentido del futuro (previsión). Intercambio de mensajes con los demás sobre el futuro. Inhibición de las emociones. Separación de los sentimientos y los acontecimientos. Desarrollo de la perspectiva social. Desarrollo de la objetividad. Regulación de las emociones para alcanzar metas. Motivación para conseguir metas.
3 - 5 AÑOS	Interiorización del lenguaje. Seguimiento de las reglas dadas por otros. Seguimiento de las reglas formuladas por uno mismo. Creación de las reglas propias. Intercambio de reglas con otros. Disminución del control de la conducta por los acontecimientos del momento. Control creciente de la conducta a partir del futuro. Organización de la conducta hacia el futuro.
7 - 12 AÑOS	Separación, en nuestra mente, de las cosas en sus componentes. Reunión de las partes en nuevas ideas. Desarrollo de la creatividad.

Barkley advierte de que el síntoma que mejor caracteriza este trastorno es la *desinhibición*. Impulsividad e hiperactividad y desatención, parecen recogerse bajo un común denominador: la falta de inhibición en la conducta, es decir en la falta de control de la inhibición conductual, así pues los problemas de los niños y niñas con TDAH no surge

por la falta de habilidad sino por la falta de autocontrol. Lo cual significa que “el TDAH no es un problema de saber qué hacer, sino qué es un problema para hacer aquello que sabe hacer” (Barkley, 2011a, 64).

De esta forma, todo lo que hacemos para tratar de ayudarnos a nosotros mismos supone un problema para las personas con TDAH: pararnos, pensar, planificar y después actuar, además de mantener nuestras acciones frente a la distracción.

La población con este trastorno padece un problema con su autocontrol y con su fuerza de voluntad de base biológica, ya que ha quedado suficientemente demostrado que el cerebro (factores neurológicos) es responsable del autocontrol y de la voluntad, junto con el aprendizaje y la educación. Si los circuitos neuronales responsables de estas dimensiones están dañados claramente éstas se verán afectadas. Como resultado de esto, tener TDAH “es tener una voluntad debilitada y en consecuencia un futuro dudoso” (Barkley, 2011a, 65).

La creencia del modelo de autorregulación en la desinhibición como responsable última de los problemas que presentan los TDAH, se encuentra en la teoría del doctor Jacob Bronowski (1977), fundamentada en que los seres humanos tenemos una mayor capacidad para demorar nuestra respuesta durante periodos de tiempo más largos. Esta capacidad para esperar proviene de nuestra mayor habilidad para inhibir los impulsos inmediatos a responder, y dado que la inhibición requiere un esfuerzo, la espera no es un acto pasivo. A partir de aquí, Barkley desarrolla su modelo explicativo uniéndose a lo que señala su predecesor, refiriéndose a las siguientes habilidades mentales como las que se encuentran afectadas en el TDAH (Barkley, 2011a, 69):

- a) “Evaluar los acontecimientos separando nuestros sentimientos de la información.
- b) Crear una conciencia de pasado y futuro.
- c) Hablarnos a nosotros mismos y usar el lenguaje para controlar nuestra propia conducta.
- d) Desglosar la información o los mensajes que nos llegan en partes y combinar esas partes en nuevos mensajes o respuestas (análisis y síntesis)”.

Lo cual se traduce en un débil control de las interferencias y en una incapacidad para:

- a) Inhibir las respuestas prepotentes o inmediatas
- b) Cambiar los patrones de conducta habituales

B. *Funciones Ejecutivas.*

1. *Definición de las Funciones Ejecutivas.*

Tirapú y otros (2008, citado en Lavigne y Romero, 2010) hacen una revisión de los modelos que tratan de concretar y explicar el complejo constructo que suponen las FE¹⁰, llegando a la conclusión de que estas funciones “son una combinación de múltiples capacidades cognitivas que permiten la anticipación y el establecimiento de metas, la formación de planes, el inicio de las actividades, su autorregulación y la habilidad para llevarlas a cabo eficientemente”, (Lavigne y Romero, 2010, 67). Las distintas aportaciones coinciden, por una parte, en que las FE hacen posible que la persona controle y regule su conducta mediante distintos procesos cognitivos, y por otra, en que las regiones de la corteza prefrontal, dotadas de una gran flexibilidad neuronal, y sus conexiones con distintas regiones subcorticales y con otras áreas cerebrales posteriores, son las encargadas del funcionamiento cognitivo.

A continuación, recogemos un resumen aportado por Lavigne y Romero (2010) de los procesos y/o funciones que según diferentes autores encierra la noción de FE:

¹⁰ FE: A partir de aquí estas siglas se usarán para hacer referencia a las Funciones Ejecutivas.

Tabla 2. Resumen de los procesos y/o funciones que según diferentes autores engloba el concepto de funciones ejecutivas.

Fuente: Lavigne y Romero, 2010, 65-66

Denckla (1994)	Lyon y Krasnegor (1996)	Denckla (1996); Morris (1996)	Fuester (1997); Aman, Robert y Pennington (1996)
Control de interferencias. Organización. Planificación. Habilidades Sociales.	Inhibición. Planificación. Comportamiento dirigido al futuro. Mantenimiento. Flexibilidad en la secuencia de acciones.	Planificación. Inhibición de respuestas. Organización. Flexibilidad en la secuencia de acciones. Memoria de trabajo. Control de interferencias.	Inhibición de respuesta. Memoria de trabajo. Flexibilidad cognitiva. Autorregulación emocional y motivacional. Mantenimiento.
Lezak (1982); McCarthy y Warrington (1990); Mateer y Williams (1991)	Sholberg y Mateer (1984)	Dennis (1991)	Pennington (1991); Pennington y Ozonoff (1996)
Planificación. Organización. Monitorización. Control de interferencias. Flexibilidad cognitiva. Flexibilidad en la secuencia de acciones. Evaluación y control.	Anticipación. Elección de objetivos. Planificación. Selección de la conducta. Autorregulación. Autocontrol. Uso de la retroalimentación.	Atención consciente. Planificación. Habilidades. Sociales.	Organización. Planificación. Comportamiento orientado al futuro. Mantenimiento. Atención selectiva. Atención sostenida. Autorregulación. Inhibición. Creatividad.

Stixrud (2002)	Ríos y otros (2004)	Tirapu y otros (2005)	Busch y otros (2005)
Planificación. Organización. Mantenimiento. Atención selectiva. Control inhibitorio.	Velocidad de procesamiento. Flexibilidad cognitiva. Memoria de trabajo. Control de la interfe-rencia.	Planificación. Toma de decisiones. Memoria de Trabajo. Sistema de atención anterior.	Planificación. Toma de decisiones. Memoria de Trabajo. Sistema de atención anterior.
Boone y otros (1998)	Packer (1999)	Barkley (1997, 2000, 2001)	MiyaKe y otros (2000); MiyaKe y otros (2001);
Flexibilidad cognitiva. Velocidad de procesamiento. Atención básica y dividida. Memoria a corto plazo.	Planificación. Inhibición. Respuesta. Iniciativa. Flexibilidad en la secuencia de acciones.	Inhibición conductual. Memoria de trabajo no verbal. Interiorización del lenguaje. Autorregulación del afecto, motivación o arousal. Reconstitución.	Actualización: monitorización, manipulación y actualización de información en línea en la memoria de trabajo. Inhibición. Alternancia: flexibilidad cognitiva. Mantenimiento.

Todas las funciones mencionadas tienen que ver con la ejecución correcta de una tarea, partiendo de la evaluación para orquestar un plan y llevar a cabo la acción, pasando por la organización del mismo, control, corrección y modificación, la persistencia hasta la finalización del plan y la revisión del mismo para comprobar la coherencia entre el resultado alcanzado y lo previsto.

Realizado este repaso por las diferentes aportaciones de distintos autores relevantes en el estudio de las FE, nos detenemos en las concebidas por Barkley (1997).

2. *Las Funciones Ejecutivas en el modelo de Barkley.*

Las FE se refieren a las acciones autodirigidas de las que el individuo hace uso para autorregularse, siendo éstas las siguientes según Barkely (1997):

1. La memoria de trabajo no verbal.
2. La memoria de trabajo verbal (o el habla internalizada).
3. El autocontrol de la activación, la motivación y el afecto.
4. La reconstitución.

Las cuatro FE son responsables de la internalización de las conductas para anticipar cambios en el futuro, y de este modo asegurar a largo plazo los beneficios para el individuo.

Basándonos en las revisiones que autoras y autores como Miranda (2011), Soutullo y Díez (2007) y Orjales (2000) hacen del modelo de autorregulación, pasamos a explicar en qué consiste cada una de las funciones ejecutivas que hemos mencionado:

1. *Memoria de trabajo no verbal* (ser consciente de uno mismo). Esta memoria permite retener la información necesaria para trabajar en una tarea, aunque el estímulo haya desaparecido. Es un sistema activo de procesamiento de la información que la mantiene temporalmente, la manipula y la relaciona con la almacenada en la memoria a largo plazo, dependiendo de las exigencias de las actividades en cada momento, permitiendo así acceder a la información de experiencias similares pasadas para elaborar una respuesta adecuada (Mulas y otros, 2006 en Lavigne y Romero, 2010).

En el caso de la población con TDAH, las dificultades se centran en su pobre capacidad retrospectiva, dificultando el recuerdo de los sucesos (representaciones visuales y auditivas fundamentalmente, ya que provienen de los dos sentidos esenciales en el ser humano) y prospectiva, afectando a su capacidad de previsión (preverlas), además de su carente sentido del tiempo, y no en la capacidad de su Memoria de trabajo no verbal.

Por tanto no es un problema de memoria sino del uso de las estrategias de codificación y recuperación de la información, lo cual se traduce en las siguientes barreras que dificultan su avance social, familiar y académico:

- Dificultad para retener sucesos en la mente (representar la información).
- Incapacidad para actuar sobre esos eventos (manipular la información).
- Limitada capacidad de imitación de secuencias complejas.
- Inefectividad en la recuperación de eventos y en su previsión (memoria de trabajo retrospectiva y prospectiva).
- Pobre conducta anticipatoria.
- Limitado autoconocimiento.
- Disminución en el sentido del tiempo.
- Deficiencias en la conducta gobernada por reglas (generación).
- Problemas en la organización temporal.

A partir de aquí, podríamos señalar, de forma general, las siguientes consecuencias de la disposición de esta débil memoria de trabajo en las personas que padecen TDAH:

- Tendencia a vivir en el presente.
- Se presta poca importancia a las consecuencias que tienen sus actos.
- Ausencia de proyección hacia metas futuras.

2. *Memoria de trabajo verbal* (hablarse a uno mismo). Es la responsable de la internalización del habla, y permite la reflexión, el darse autoinstrucciones y el autocorregirse. Es la base de la conducta moral y también posibilita el hablarse en voz baja, siendo fundamental para solucionar problemas, plantearse dudas y tomar decisiones respecto a la acción.

Estas funciones se ven afectadas en los TDAH, traduciéndose en una:

- Capacidad reducida de reflexión.
- Débil capacidad para la resolución de problemas (autocuestionamiento).
- Deficiente conducta dirigida por reglas (instrucción).
- Generación menos efectiva de reglas/metás.
- Deficiente comprensión lectora.

- Retraso en el razonamiento moral.

A partir de aquí, podríamos señalar, de forma general, las siguientes consecuencias de la disposición de esta memoria de trabajo verbal limitada en las personas que padecen TDAH:

- Dificultades para adoptar un comportamiento gobernado por reglas.
- Retraso en el desarrollo moral.

3. Autocontrol de la activación, la motivación y el afecto (sentimiento o emoción hacia uno mismo). Esta función ejecutiva, combinada con las anteriores hace que la persona sea capaz de tener una respuesta emocional ante una situación y decidir si muestra en público esa respuesta o la mantiene para sí mismo, controlando así sus impulsos. Los niños y niñas con TDAH tienen serias dificultades para retrasar su primera respuesta emocional y controlar sus impulsos, ya que no son capaces de separar el contenido informativo de la carga emocional o afecto.

También es responsable del mantenimiento de la motivación para conseguir un objetivo, su capacidad para convertir las emociones en motivaciones para sí mismos está disminuida. Así, la población con TDAH, en general, es frecuente que no finalice aquello que comienzan.

Las dificultades que se derivan de la autorregulación inmadura del afecto, la motivación y el estado de alerta, son las que siguen:

- Limitada autorregulación de los afectos.
- Menor objetividad y perspectiva social.
- Poca motivación por la autorregulación.
- Poca autorregulación del estado de alerta al servicio de la acción orientada a un objetivo.

A partir de aquí, como consecuencias generales para los TDAH señalamos:

- Baja tolerancia a la frustración.

- Tendencia a las explosiones afectivas.
- Ansiedad.
- Sesgos en la autoevaluación.
- Excesiva personalización de los acontecimientos.
- Menor objetividad para valorar las situaciones sociales en las que se producen conflictos.

4. *Reconstitución* (autojuego; fluidez, flexibilidad o generabilidad). El proceso de reconstitución implica la capacidad de fragmentar mentalmente unidades conductuales ya vividas y combinarlas para crear respuestas nuevas, lo cual es fundamental cuando la persona se encuentra ante una situación desconocida. La deficiencia en la reconstitución, análisis y síntesis de la conducta inhabilita al niño o la niña para analizar situaciones y conductas que le permitan resolver sus problemas, lo cual se caracteriza por tener:

- Limitaciones en el análisis y síntesis de la conducta.
- Déficit en la capacidad para crear reglas.
- Menor creatividad y diversidad en la conducta orientada a un objetivo.
- Sintaxis inmadura de la conducta.

Para el desarrollo vital del TDAH, una Reconstitución dañada, tiene como consecuencias:

- Pobre capacidad de resolución de problemas, aportando soluciones poco adecuadas al problema.
- Juego menos maduro, simbólico y creativo.
- Ejecución pobre en tareas de fluidez verbal y no verbal, que requieran secuencias motoras novedosas y complejas.

Los trabajos empíricos de Brakley (1997) le han permitido localizar en la misma región cerebral, la inhibición conductual y al menos tres de las FE, en concreto en regiones de los lóbulos prefrontales. En atención a lo cual, establece la interrelación entre las funciones mencionadas, pero al mismo tiempo las considera independientes las unas de las otras. Gracias al funcionamiento conjunto de las mismas el ser humano autorregula su conducta,

pero cada una puede funcionar por sí misma, lo cual implica que, déficits específicos en una u otra función producirán daños relativamente diferenciados en el proceso de autorregulación. En relación a esta hipótesis, añade otra referida a distintos estadios de maduración y desarrollo para la inhibición conductual, las FE y la autorregulación.

A continuación recogemos un gráfico en el que se exponen las características de los niños y niñas con TDAH, en atención a las relaciones que se establecen entre las funciones ejecutivas, la inhibición conductual y el sistema motor, apoyándonos en autores que también se han hecho eco de la propuesta de Barkley (1997), Orjales (2000), Amador y otros (2001) y Servera-Barceló (2005):



Figura 7. Relación entre las funciones ejecutivas y la inhibición conductual

Fuente: Barkley, 1997

C. Autorregulación y control motor.

El concepto de autorregulación (Barkley, 1997), se asemeja con el de autocontrol, entendiéndose como cualquier respuesta o cadena de respuestas que perturba la probabilidad de que ocurra una respuesta que normalmente sigue al evento, y que además altera la probabilidad de sus consecuencias asociadas. Por tanto, la capacidad para autorregular la conducta se centra más en el individuo que en el evento, siendo la clave para la autorregulación el factor tiempo, pues la demora entre el estímulo y la conducta de responder es el espacio de acción de las FE de control.

Así, el control motor se asocia especialmente a la capacidad de reconstitución, ya que dota a la persona de la flexibilidad necesaria para acomodar su plan de respuesta a las contingencias habituales en cualquier proceso conductual orientado hacia un objetivo a largo plazo. En este sentido, Barkley (2006a) innova con dos conceptos:

- Fluencia, referido a la capacidad para producir conductas novedosas y creativas en el momento en el que se necesitan.
- Sintaxis, en cuanto a la capacidad para reconstruir y representar internamente la información del contexto.

Así, el patrón del TDAH se completaría con una reducción en la capacidad de control motor (fluencia y sintaxis) concretada en:

- a) Importantes dificultades para desarrollar conductas orientadas a la consecución de un objetivo.
- b) Reducida capacidad de persistencia, de control de la conducta y activación emocional.
- c) Insensibilidad significativa al feedback de proceso y resultado.
- d) Muy afectados por aspectos irrelevantes, poco organizados y menos aún, creativos a la hora de emitir sus respuestas.

Seguidamente recogemos un gráfico con el que visualizar las consecuencias que las limitaciones del sistema de control motor en el trastorno hiperactivo produce, a raíz de la interacción entre la capacidad para inhibir la conducta y las FE:

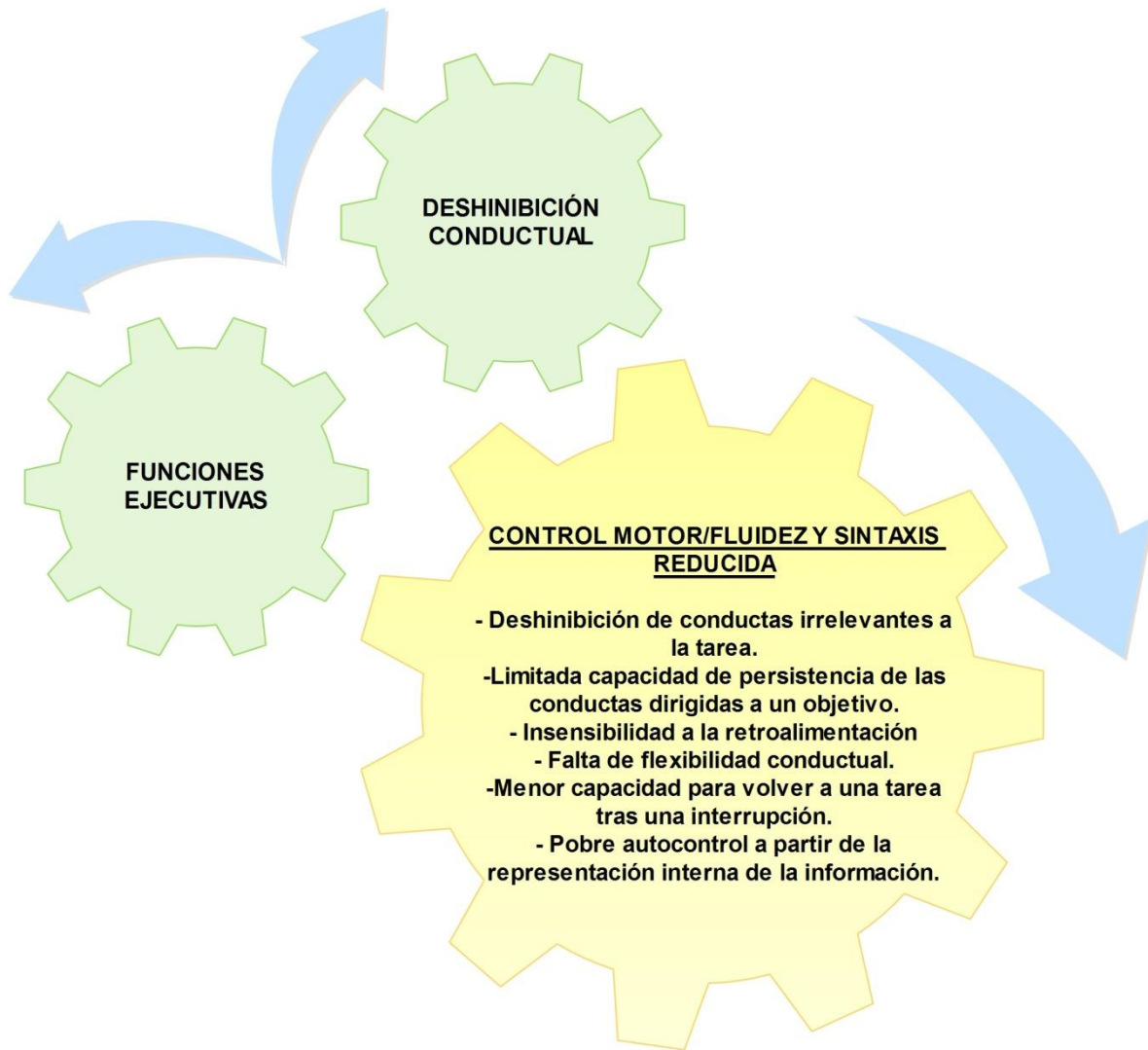


Figura 8. Relación entre las FE, la inhibición conductual y el sistema de control motor

Fuente: Barkley, 1997

Finalizamos este apartado, apoyándonos en Servera (2005, 363), diciendo que lo destacable, en síntesis, es que “el modelo enfatiza la comprensión del TDAH a través de la conducta encubierta, privada y autodirigida, y establece una estructura jerárquica en donde la FE dependen de la inhibición conductual, y la interacción entre ambas da lugar a la autorregulación y al control motor”.

7.3. Implicaciones del modelo de Barkley

Este modelo suscita nuevos planteamientos conceptuales del TDAH, que derivan en implicaciones en su comprensión, evaluación y tratamiento, pudiendo destacar en síntesis:

A. Referido a su comprensión:

1º. El TDAH es considerado un trastorno de la ejecución y no tanto de la habilidad o capacidad. Es decir, el problema no está en que estos niños y niñas sepan hacer y cómo hacerlo sino que, no saben *cuándo* y *dónde hacerlo*, de lo cual se deriva que (Servera, 2005):

- Presenten un nivel intelectual y de procesamiento de la información dentro de unos parámetros estándar.
- Su ritmo de aprendizaje (académico, social o comportamental) progrese, pero mucho más lentamente, en la dirección que se espera.

2º. El factor tiempo es muy relevante en tanto en cuanto, la capacidad cognitiva más afectada en este trastorno se identifica con el llamado “reloj cognitivo”, es decir, su capacidad para prescindir del aquí y ahora. No tienen presentes las consecuencias de las conductas pasadas y tampoco tienen capacidad para predecir las venideras, por tanto la conciencia de la responsabilidad está muy mermada. Debido a esto, también fallan a la hora de calcular el esfuerzo y la dedicación que requieren las tareas de procesamiento secuencial. Derivando todo ello, en que no es no que no sepan qué hacer, sino en que carecen de la más mínima capacidad de organización, planificación y control de su actuación.

De todo ello, se deriva la necesidad de a una guía externa que les enseñe cuando han de poner en práctica lo que saben qué debe hacerse, presentando serias dificultades para enfrentarse a tareas no inmediatas (alejadas del presente, del ahora).

Para finalizar, haremos mención a una de las controversias más significativas que suscita el modelo de Barkley, siendo ésta la referida al nuevo planteamiento que hace del

sistema atencional sostenido, manteniendo que las deficiencias atencionales no son un síntoma primario del trastorno sino que son consecuencia de su escasa inhibición conductual y el bajo control de la interferencia. Con lo cual se acusa a este modelo de tratar el subtipo de TDAH combinado, siendo el más predominante, pero no el resto, especialmente el referido al predominio de los déficit atencionales.

B. Referido a su evaluación: La inclusión de instrumentos que evalúen la inhibición conductual, especialmente aquellos que se ocupen de la inhibición de las respuestas iniciadas o el control de las interferencias, completarán la evaluación que actualmente se incluyen en el trastorno.

C. Referido al tratamiento: Las intervenciones con mayor eficacia son las que se producen en los contextos naturales, en los que el niño presenta los problemas. Por ello la intervención psicoeducativa es determinante, formando parte de una actuación multidisciplinar. Recomendándose la inclusión de paquetes de intervención multimodales, multiprofesionales, con formación a padres y a profesorado, adaptados a cada caso y con la finalidad de minimizar el impacto de los efectos colaterales (baja autoestima, dificultades específicas en el aprendizaje, etc) más que hacer que el TDAH *desaparezca* (Lavigne y Romero, 2010).

8. ENFOQUES DE INTERVENCIÓN

La intervención en el TDAH puede abordarse desde distintas perspectivas de actuación: médica, psicológica y educativa. Apoyándonos en Miranda y otros (2000), según la revisión de la literatura al respecto, (Pelham, 1993; Miranda, Pastor y Roselló, 1994; Miranda, Pastor y Roselló,1996; Spencer y otros, 1996; Robinson y otros, 1999; Overmayer y Taylor, 1999; The MTA Cooperative Group, 1999a, 1999b), hay tres enfoques que se han declarado con especial eficacia en la mejora de la sintomatología del TDAH: uso de medicamentos psicoestimulantes, modificación de conducta y más recientemente, la terapia

cognitiva de la conducta; así como la realización de adaptaciones educativas para lograr mejoras en la conducta y en el rendimiento académico (Du Paul y Stoner, 1994; Zentall, 1993). Si bien es cierto que esta última forma de actuar, la educativa, es la que con menos estudios cuenta y la menos usada, de hecho estos autores la recogen con la siguiente frase: “Distintos autores señalan también la importancia de realizar adaptaciones educativas...”, (Miranda y otros, 2000, 203-204), con lo que se manifiesta las reticencias hacia la eficacia de la misma, lo cual nos sirve para enlazar con la siguiente idea.

La investigación se ha venido centrando en la eficacia de la aplicación de técnicas o procedimientos aislados y, en la mayoría de los casos, siendo aplicados por expertos en contextos herméticos y artificiales. Los resultados que se obtienen advierten de las limitaciones de este tipo de intervenciones con lo cual se llega a la conclusión de la conveniencia de realizar intervenciones desde un enfoque interdisciplinar que supere los posicionamientos reduccionistas y parciales (Miranda, Jarque y Soriano, 1999).

Los efectos del TDAH en los diferentes ámbitos de desarrollo del niño o niña que lo padece: familiar, social, emocional o escolar, hace que haya aumentado el interés en encontrar fórmulas de intervención efectivas para conseguir disminuir su sintomatología de forma simultánea en las diferentes áreas de desarrollo, yendo más allá del tratamiento farmacológico y de la consideración de una intervención en exclusiva sobre el menor. Así, en la actualidad predominan tres enfoques de intervención principalmente: la medicación psicoestimulante y la intervención psicopedagógica o psicoeducativa, basada en una intervención de carácter cognitivo-conductual, en la que se implican los contextos de desarrollo del afectado, escolar y familiar, y sus agentes protagonistas (docentes y padres y madres), además del tercer enfoque, llamado “combinado”, en el que se integra tratamiento farmacológico y cognitivo-conductual (Arco, Fernández-Martín e Hinojo, 2004, Fernández-Martín, Hinojo y Aznar, 2003).

Pasamos a continuación, a recoger los distintos enfoques de intervención:

A) *Intervención médica*, mediante psicoestimulantes.

Es el tratamiento más frecuente, pero también el más controvertido, a pesar de sus efectos positivos en la sintomatología central del TDAH y su bajo coste.

En los inicios de la primera década, Mulas y otros (2002) abogaban por la defensa de los efectos terapéuticos positivos del metilfedinato sobre el desarrollo cognitivo, mediante estudio realizado con niños con TDAH subtipo combinado, evaluado con pruebas neuropsicológicas de atención y control inhibitorio, con las que se comprobaron la obtención de mejoras en ambas funciones, aunque estadísticamente se significó solo la atención. En su estudio, se establecieron dos grupos diferenciados, uno que fue tratado con el fármaco y otro grupo se derivó a una intervención psicológica. En este mismo estudio se evaluó la eficacia del fármaco sobre los síntomas primarios del trastorno, contando con las apreciaciones de los maestros y maestras de los participantes en el estudio, los cuales experimentaron más mejoras en la inatención/desorganización e hiperactividad/impulsividad ; también se contó con las valoraciones de los padres y madres, y en el contexto familiar no hay diferencias significativas en los principales síntomas respecto de una intervención psicológica o farmacológica, experimentando de igual forma mejoras. El hallazgo más destacado de esta investigación, es que el grupo que recibió medicación psicoestimulante experimentó disminuciones significativamente mayores a los del grupo control en las variables de problemas de aprendizaje, en el comportamiento antisocial y la adaptación al medio escolar, coincidiendo con otras aportaciones similares anteriores, citando a Greenhill y otros (1999), Miranda y otros (1996) y Spencer y otros (1996).

Otros estudios recogidos por Loro-López y otros (2009), también muestran resultados positivos en el ámbito cognitivo de los TDAH medicados con psicoestimulantes, tales como los Barkley, RA (1998), Cohen y otros (1981) y Rapport y Du Paul (1986): En concreto sus investigaciones respaldan que el metilfenidato *induce* mejoras en medidas de atención, impulsividad cognitiva, tiempo de reacción, memoria a corto plazo y aprendizaje de material verbal y no verbal, dependiendo de la dosis administrada, al igual que ocurre en los efectos de este medicamento sobre el comportamiento, concretados en: impulsividad,

oposicionismo, producción de ruido y conductas disruptivas, así como en las relaciones madre e hijo.

La medicación estimulante, generalmente, produce una mejora temporal de las habilidades para inhibir la conducta y esperar antes de responder, por tanto las persona medicadas con TDAH experimentarán una mejora en el ejercicio de un mayor autocontrol, en la dirección eficaz de su conducta hacia el futuro y en la liberación respecto de los estímulos que están influyendo en la acción a desarrollar en el momento (Barkley, 2006b).

Por otro lado, los efectos secundarios más frecuentes son disminución del apetito, insomnio, cefalea y gastralgia, siendo menos frecuentes los tics, labilidad o irritabilidad emocional, tal y como advierten los estudios llevados a cabo por Spencer y otros (1996) y González de Dios, Cardo y Servera (2006), citados por Loro-López (2009).

Advertimos también, que hay otros fármacos con los que tratar el TDAH, si bien es cierto que los psicoestimulantes (metilfenidato) han sido los fármacos más usados y estudiados en el tratamiento de este trastorno. La atomoxetina, es un inhibidor de la recaptación noradrenérgica, y se conforma como una alternativa de tratamiento farmacológico, recientemente aprobada por la Food and Drug Administration estadounidense y la Agencia Europea del Medicamento. Para hacer una elección del fármaco adecuado, es necesario hacer una consideración individual de cada persona, atendiendo a los objetivos terapéuticos, presencia de comorbilidades o resistencia a otros medicamentos (Loro-López, 2009).

A partir de conocer los resultados obtenidos en estas investigaciones, se nos plantean varios interrogantes, podríamos poner en cuestión si estas mejoras realmente se deben en exclusiva a una intervención farmacológica, si éstas se mantienen en el tiempo, si realmente tienen una repercusión en el contexto familiar, social y escolar del menor, o si tal vez, lo que hacen es *inducir*, tal y como advierte Loro-López (2009) apoyándose en otras investigaciones, a la mejora en el desarrollo cognitivo y conductual, con lo cual dependerían de otro tipo de intervenciones contextuales y en las que no solo participen los niños o niñas con TDAH, por otra parte, estas mejoras se han traducido en una mejoría en las calificaciones de clase... todas estas cuestiones nos conducen a plantear que el

tratamiento único con fármacos es incompleto y no garante de una mejora efectiva en las diferentes áreas de desarrollo de la persona.

A continuación recogemos un gráfico ilustrativo de las cuestiones planteadas (Burgos Marín, R (2011)):

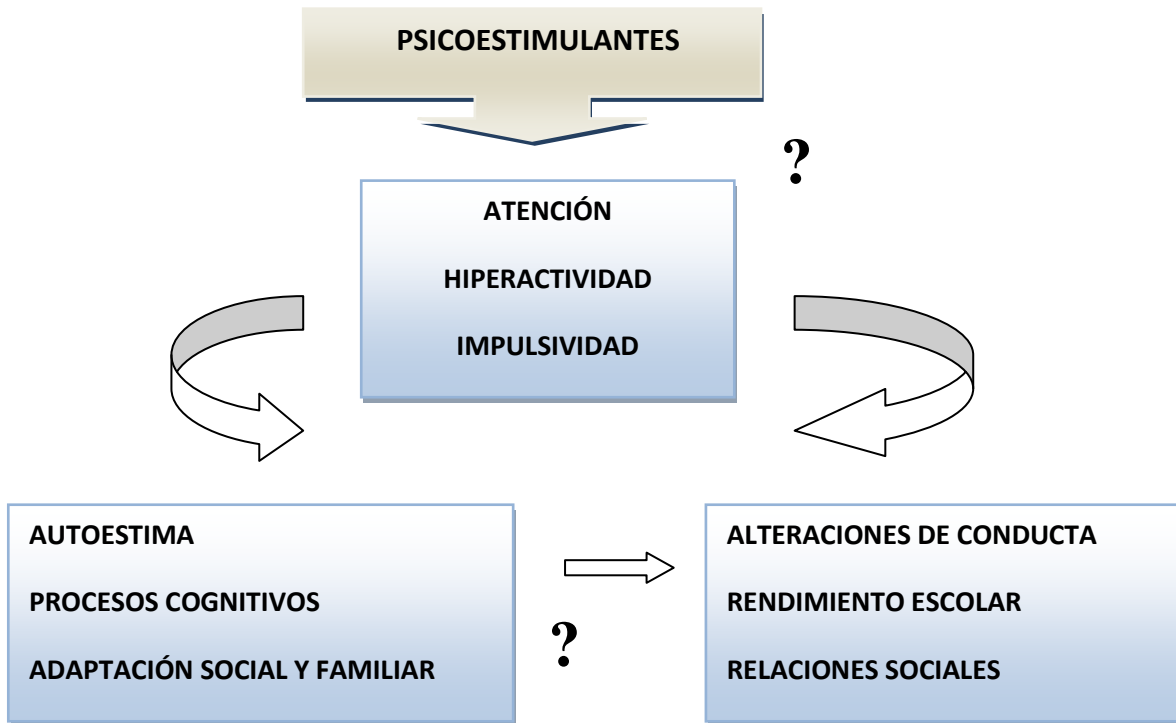


Figura 9. Efectos de los psicoestimulantes.

Fuente: Burgos Marín, R. (2011).

Como recoge Burgos, R (2011) o Loro y otros (2009), en el estudio MTA (1999), realizado con 579 niños, el grupo tratado con metilfenidato, obtuvo mejores resultados en la sintomatología primaria del TDAH, que los tratados con tratamiento conductual, combinado o “comunitario”, pero solo algunos subgrupos del referente tratado con fármacos mostraron alguna mejoría en la conducta. Algunos de los trastornos comórbidos, las relaciones familiares y algunos aspectos de las habilidades sociales respondieron mejor al tratamiento combinado, que con el farmacológico.

Así, el tratamiento farmacológico, empleado mayoritariamente, presenta limitaciones importantes (Swanson y otros, 2008), ya que su eficacia es significativa en los síntomas nucleares del TDAH, pero no ocurre lo mismo con el rendimiento académico (Raggi y Chornis, 2006) o con las relaciones sociales (Hoza y otros, 2005).

Terminaremos recogiendo la recomendación que desde la Guía Práctica Clínica sobre el TDAH en niños y adolescentes, publicada por el Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad (2010), se recoge, y es que el tratamiento farmacológico para niños y adolescentes con TDAH siempre debe formar parte de un plan de tratamiento completo que incluya asesoramiento e intervenciones psicológicas, conductuales y educativas.

Tal y como recoge Presentación y otros autores (2010), apoyándose en numerosas investigaciones (Barkley, 2002; Chronis, Jones y Raggi, 2006; Du Paul y Weyandt, 2006; Miranda, Jarque y Tárrega, 2006) las intervenciones psicosociales, incluyendo el entrenamiento a padres y madres y profesorado, la modificación cognitiva de la conducta, el entrenamiento en habilidades sociales y las modificaciones académicas, se configuran como una alternativa o un complemento para el tratamiento farmacológico.

B) Intervención psicoeducativa y multicomponente

Las investigaciones de la última década, centradas en el ámbito psicoeducativo, apuntan acerca de la conveniencia de intervenir en múltiples contextos de forma simultánea y de combinar diferentes técnicas para potenciar sus efectos. Estos trabajos integran las aportaciones que se nutren desde los modelos cognitivos, contextualistas y evolutivos. Aunque la continuidad en el tiempo de los mismos, queda como tarea pendiente de demostrar en dichas investigaciones.

La intervención psicoeducativa debe centrarse en los distintos contextos de desarrollo del TDAH, escolar y familiar, así como hacer partícipes de la misma a aquellas personas que interactúan en mayor medida con el menor, padres y madres, y profesorado. Las técnicas de intervención se combinan y se basan en dos corrientes de actuación: la conductual y la cognitiva, las cuales se recogen a continuación en una tabla expositiva (Arco, Fernández e Hinojo, 2004; Galve, 2009):

Tabla 3.

Intervención psicoeducativa. Técnicas de intervención.

Fuente: Arco, Fernández e Hinojo, 2004; Galve, 2009

Corrientes de Intervención	¿A quién se dirige?	Objetivo de la intervención	Técnicas de intervención
Conductual	Padres y madres, y profesorado	Formación, con el fin de comprender y dirigir mejor los problemas de comportamiento en casa y en la escuela (Weis y Hetchtman, 1992).	Técnicas de modificación de conducta.
Cognitiva	Niños y niña con TDAH	Enseñarles técnicas de autocontrol y resolución de problemas, con el fin de paliar los efectos provocados por el déficit en el autocontrol.	Técnicas para aumentar la autorregulación, administración de autorecompensas y autoinstrucciones (Meichembaum y Goodman, 1971).

El nuevo enfoque psicoeducativo está obteniendo muy buenos resultados, y está dando respuesta a necesidades puestas de manifiesto por padres y madres, y profesorado. Además está siendo efectivo en los distintos grados de afectación del trastorno, desde los más leves a los más graves, acompañados de conductas agresivas, así como en las distintas etapas evolutivas de la persona y diferentes contextos.

Según Miranda y otros (2000) las características más importantes de este enfoque multicomponente y contextualizado son:

- *Prevención*. Se apuesta por una intervención preventiva mediante modificaciones del ambiente y desarrollando habilidades en el escolar (pro-activa) frente a una

intervención directa y puntual, que se da ante la aparición de una conducta desatenta o perturbadora, y se extingue cuando se consigue reducir la misma.

- *Papel activo de padres y madres, y profesorado.* Frente a una intervención aislada en un contexto artificial y realizada por un experto o experta, que planifica e interviene con la ayuda puntual de familia y docentes, se aboga por una intervención participativa de todos los presentes, de forma directa, en los diferentes contextos de desarrollo del menor.
- *Intervención multicomponente.* Modificación del ambiente y la enseñanza de habilidades alternativas, son las nuevas premisas, frente a una intervención basada en psicofármacos y/o en las técnicas de modificación de conducta.
- *Modificación del contexto.* Ciertas características del contexto son determinantes para influir en la aparición o agravamiento de las conductas desadaptativas del menor con TDAH. Por tanto, los esfuerzos deben centrarse en la identificación y modificación de las carencias contextuales y la potenciación de los aspectos positivos que brinde el medio, desde un enfoque sistémico, que abarque los diferentes contextos de desarrollo: familiar y escolar, pero también los relacionados con el ocio o el tiempo destinado a realizar compras en un comercio.
- *Programas educativos,* también. Para mejorar la conducta del escolar, debe intervenir mediante programas educativos que tengan en cuenta tanto las limitaciones como las potencialidades de los estudiantes con TDAH, con el objetivo de reemplazar conductas problemáticas. Para ello se proponen programas que desarrollen habilidades sociales, autocontrol o resolución de conflictos.

El contexto escolar se conforma, según los investigadores, como un microsistema idóneo para llevar a cabo programas de intervención.

Los escolares pasan mucho tiempo en la escuela y la dinámica del aula tiene unas características a nivel de requerimientos para el menor magníficas para:

- Seguir normas.
- Interactuar adecuadamente con otros niños y niñas.
- Participar en actividades instruccionales dirigidas por un adulto.

- Aprender lo que se les está enseñando, eviten interrumpir el aprendizaje y las actividades de los compañeros y compañeras.
- *Tratamiento farmacológico.* Acompañada de otras formas de intervención, por su carácter sintomático, los fármacos se contemplarán siempre y cuando la intervención psicopedagógica por sí sola no consiga los efectos deseados.
- *Perspectiva del ciclo vital.* Se abandona la intervención puntual en un momento de la vida del menor, y se acoge la idea de una intervención a lo largo las distintas etapas evolutivas, sufriendo las adaptaciones que por sus características evolutivas sean necesarias. Por tanto, continuidad y acción a largo plazo, frente a intervención puntual en el tiempo.

Desde este nuevo enfoque, cuyo extracto se recoge en la siguiente tabla (tabla 2), se tiene presente que el escolar no presenta conductas desafiantes, negativas o desadaptativas porque sí, sino que éstas tienen una causa. Lo que parece claro, y cada vez más, es que los problemas cognitivos de los TDAH, no se reducen a problemas atencionales, sino que se ven afectadas más funciones cognitivas, en concreto las que venimos denominando como ejecutivas: capacidad para inhibir la respuesta inmediata y la capacidad para autorregular la propia conducta, haciendo uso de la planificación del futuro a largo y medio plazo, y actuando en función de dicha planificación, así como su particular manejo del tiempo, viviendo siempre en el presente, sin tener conciencia del tiempo, secuencia y "ceguera del tiempo" (Parellada, 2009). Ahora bien aunque los factores del menor estén presentes, también lo está el contexto, jugando un papel determinante en la modulación del trastorno, tal y como advierte Miranda y otros (2000).

Tabla 4.

Principales diferencias entre el enfoque tradicional y el nuevo enfoque en la intervención en el TDAH.

Fuente: Miranda y otros (200), 205

Características	Intervención tradicional	Enfoque psicoeducativo
Tipo	Reactiva (reducir la conducta problemática)	Pro-activa (prevención mediante intervención sobre la conducta y cambios en los contextos)
Participantes	Psicoterapeuta, padres y/o profesores ayudantes en la intervención diseñada por el psicoterapeuta	(Psicoterapeuta, padres, maestros, vecinos, familia, amigos, etc.); participantes activos
Lugar	Escenarios no naturales	Escenarios naturales
Componentes	Técnicas adecuadas para la corrección de la conducta	Psicofármacos; técnicas para la corrección de la conducta; modificación del ambiente; enseñanza de habilidades
Sujeto	La conducta problemática	Los contextos problemáticos y el autocontrol
Momento	Intervención puntual	En todo momento a lo largo del ciclo vital
Objeto	Reducir la conducta problemática	Mejorar el estilo de vida

Con la intervención psicoeducativa no solo se pretende reducir la conducta problemática, sino conseguir cambios significativos en la persona y en los diferentes contextos de desarrollo de la misma, con lo que necesita de la participación de los diferentes agentes que actúan en los mismos: familias, expertos y expertas, docentes,

amigos o vecinos. Y todo ello para conseguir mejoras en las relaciones sociales, rendimiento académico, autocontrol, autoestima..., en definitiva una mejora integral de la persona.

C) Tratamiento combinado

A tenor de las limitaciones encontradas con la aplicación de terapias cognitivo-conductuales, intervenciones educativas o farmacológicas de forma aislada, y la acción múltiple de este trastorno en los diferentes contextos, incluido el escolar, surge la necesidad de trabajar desde un enfoque interdisciplinar que incluya e integre diferentes enfoques (médico, cognitivo-conductual, contextual y evolutivo). En este apartado traeremos a colación los resultados obtenidos en investigaciones que se han llevado a cabo combinando la intervención psicoeducativa y la medicación.

Pizarro y Valenzuela (2005), llevan a cabo un estudio con población diagnosticada de TDAH en Chile con varones de entre ocho y once años, aplicando un enfoque psicoeducativo y la farmacología. Se aplica un programa de terapia cognitivo-conductual multicomponente en el contexto escolar, dirigido a niños diagnosticados con TDAH, padres y profesorado. Se constituyen dos grupos, de ocho niños cada uno, uno en el que solo reciben medicación y el otro a la vez que medicación se interviene de forma multicomponente. El objetivo del estudio es demostrar que una “terapia que integre elementos biológicos, psicológicos, sociales, contextuales y evolutivos demostrará tener un impacto más satisfactorio en el tratamiento de niños chilenos diagnosticados con TDAH”, (Pizarro y Valenzuela, 2005, 13).

Una vez realizado el estudio, se aprecia la aplicación ventajosa de la medicación sobre los síntomas centrales del TDAH y deficiente sobre los asociados, mientras que la intervención de origen cognitivo-conductual produce mejoras en los asociados y no parece eficaz en el tratamiento de los síntomas centrales del desorden, habiendo evidencias de la dependencia de sus resultados de multitud de variables: severidad del trastorno, edad, sexo, comorbilidad o ambiente familiar y escolar, manifestando que dicha conclusión sería fiable si este estudio se hubiese realizado con una muestra mayor, limitación presente en muchos

de los estudios realizados de estas características. Aunque se recomienda seguir realizando estudios acerca de los efectos de los tratamientos únicos, y de la acción sobre los síntomas centrales y asociados de los tratamientos multicomponentes.

Otro hallazgo significativo, es que el programa implementado proporcionó unas condiciones favorecedoras para la adaptación y el funcionamiento individual de los menores, así como para las relaciones familiares, además de mejorar las actitudes de los niños hacia el profesorado y el contexto escolar.

Por otra parte, el tratamiento cognitivo-conductual demostró tener un mayor impacto a corto plazo por procurar una mejora en el funcionamiento individual en relación con los padres y madres (autoestima, autoconfianza), competencia prosocial (habilidades sociales, compañerismo), y funcionamiento escolar (habilidades de estudio, actitud hacia profesorado) de los niños estudiados, al comparar las medidas de profesorado, familias y niños con los que solo recibían medicación.

En otro estudio llevado a cabo por De la Peña y otros (2009) en el que se combina una intervención multicomponente y la farmacológica, se concluye recomendando la intervención conjunta de medidas farmacológicas y psicosociales, si bien es cierto que en las intervenciones escolares se recomienda que tanto profesorado como familias estén enterados de los principios básicos del TDAH y su desarrollo psicoeducativo, y que además los primeros reciban entrenamiento específico para el manejo del TDAH y/o asistencia académica, además de que el menor esté medicado si se quieren obtener mejoras en el desarrollo del niño o niña.

Las intervenciones que se realizan en este estudio incluyen:

1. Intervenciones familiares con psicoeducación, que consiste en ofrecer información rigurosa acerca del trastorno, incluyendo síntomas y tratamiento a familias y menores; y programas de entrenamiento a padres, actuando sobre las conductas perturbadoras de los menores.
2. Intervenciones escolares con programas de entrenamiento para los maestros y asistencia académica, incluyendo procedimientos de contingencia tales como programas de

recompensa, sistemas de puntos y tiempo fuera del aula. Además del uso de las técnicas de modificación de conducta, principalmente, se advierten los efectos significativos en el desempeño escolar del alumno o alumna del asesoramiento recibido acerca de la organización de las tareas escolares y su posterior supervisión, efectos obtenidos en otras investigaciones, en concreto en la llevada a cabo por Daly y otros (2007).

Así mismo, en este estudio, se señalan como recomendaciones que debe dar el “clínico” al profesorado para mejorar el desempeño académico y conductual del alumno en clase, hacer ajustes en el aula, concretados en:

- ubicar al niño cerca del docente,
- darle una consigna a la vez,
- adecuar las actividades y pruebas de evaluación,
- dar periodos breves de descanso,
- no exponer las equivocaciones del menor frente a otros ridiculizando,
- usar reforzadores positivos (buenas notas o premios como juguetes, ropa y salidas a comer) en situaciones específicas.

3. Intervenciones conductuales con entrenamiento en habilidades sociales conductuales y emocionales del menor con TDAH.

Este programa se aplica en verano en periodos de cinco a ocho semanas, con una duración de 200 a 400 horas. En la actualidad el entrenamiento en habilidades sociales combinado con la intervención conductual en programas de verano, cumple los criterios para un tratamiento bien establecido, según Pelham y Fabiano (2008), aunque es algo que aún adolece de evidencia empírica.

4. Intervenciones farmacológicas, con y sin estimulantes, combinando algunos medicamentos y usando más de una opción, pudiéndose dividir en dos grandes áreas de intervención:

- Medicamentos estimulantes (metilfenidato y anfetaminas)
- Medicamentos no estimulantes (inhibidores de la recaptura de noradrenalina, antidepresivos tricíclicos (ADT), agonistas alfa adrenérgicos y otros).

Nos encontramos en las intervenciones psicoeducativas un fuerte componente conductual y una muy débil aparición de las adaptaciones, ajustes o acomodaciones

referidas al área académica: organización escolar, estrategias y metodología didáctica, recursos materiales y humanos, espacios y demás componentes que afectan al desarrollo académico de cualquier alumno o alumna. A continuación profundizamos más en las investigaciones que dedican sus esfuerzos a valorar los resultados de una intervención multicontextual y multicomponente, por estar a favor de sus planteamientos, y comprobar en qué medida son relevantes las intervenciones de carácter conductual y las intervenciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se da de forma recíproca en las aulas en las que la diversidad es intrínseca a la misma.

8.1. Intervención Psicoeducativa

Como ya hemos referido, la intervención multicomponente apuesta por la intervención directa en los dos contextos determinantes para el menor con TDAH, el familiar y el escolar, además del propio individuo. La investigación realizada hasta el momento obtiene resultados positivos en tanto en cuanto mejora las condiciones contextuales en las que se desarrolla el niño o la niña con TDAH, a la vez que las condiciones de partida del propio escolar.

Pasemos a continuación a recoger algunas de las pocas investigaciones que hay, de perspectiva cognitivo-conductual o intervención psicoeducativa realizadas en España.

En el estudio llevado a cabo por Presentación y otros (2009), se contemplan tres programas de intervención distintos pero interconectados dirigidos por una parte, a niños y niñas con TDAH, por otra al profesorado, y por otra, a los padres y madres.

En el programa de intervención dirigido a los niños y niñas, se apuesta por la aplicación de técnicas cognitivo-conductuales por un especialista, centradas en las autoinstrucciones, solución de problemas, control de la ira y habilidades sociales: habilidades básicas de interacción social, habilidades sociales conversacionales, habilidades para hacer amigos y las relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones. El programa dirigido al profesorado, incluía: formación en conocimientos generales del TDAH, uso de autoinstrucciones y aplicación de técnicas de modificación de conducta,

además del sistema de economía de fichas para trabajar la motivación y un último componente, y de significado especial para nuestro trabajo, las adaptaciones físicas, organizativas y metodológicas del aula a las características especiales de los escolares con TDAH, además de las instrucciones en las diferentes materias del curriculum escolar. Y por último, el dirigido a los padres, se sustenta en una adaptación del programa para padres de Barkley (1987), en el que se entrena a las familias en técnicas de modificación de conducta y el manejo de contingencias, para promover la atención y la obediencia en el contexto familiar; también, se contempla la orientación a los padres acerca de cómo apoyar el aprendizaje escolar en casa y mejorar su estado emocional.

Un primer objetivo es comprobar los efectos beneficiosos de dicha intervención en la familia, ya citados, siendo claros y haciéndose extensibles a los menores y al profesorado, aunque no se hace referencia explícita a la intervención ni resultados obtenidos sobre los aspectos curriculares, organizativos y metodológicos del curriculum, algo que era de máximo interés para nosotros. Se destaca de este estudio la coordinación entre tres programas que lejos de intervenir en exclusiva sobre el menor, acogen los dos contextos de desarrollo más significativos para él. Como carencias se pueden destacar el tamaño muestral y la naturaleza puramente descriptiva de las averiguaciones hechas. Carencias que se hacen extensibles en la mayor parte de los estudios de intervención, sea cual sea su naturaleza, con los escolares con TDAH.

La falta de seguimiento de los efectos de una intervención en el tiempo también es una nota destacable entre las carencias de las investigaciones de este tipo, aunque esta vez, después de un año de finalizar la intervención se volvió a realizar otro estudio para analizar el mantenimiento de los efectos producidos por la misma, confirmándose la perpetuación de las mejoras procuradas, sobre todo en las áreas académica y social, áreas en las que estos menores presentaban las mayores dificultades (Presentación y otros, 2010).

Coincidiendo con otras investigaciones (Miranda y otros, 2002; Pelham y otros, 2005), el alumnado que se trató en la anterior investigación, mantenía la reducción de sus problemas escolares, a juicio de la familia y el profesorado. Se conservaban parte de las mejoras conseguidas en las calificaciones de matemáticas y lenguaje. La mejora sensible en

el área académica, se achaca dubitativamente a las modificaciones instruccionales y organizativas, así como a las adaptaciones específicas introducidas para dichas áreas curriculares. Así mismo se apunta a la labor realizada con los padres y madres, y la estrecha colaboración implantada entre casa y escuela como dos aspectos favorecedores de la mejora académica, hecho avalado por el estudio realizado por Rogers y otros, (2009), en Toronto (Canadá), con 101 padres de niños entre ocho y doce años con y sin TDAH.

En el ámbito social, destacan las mejoras en las conductas antisociales de agresividad y elecciones negativas, valoradas por las familias y el profesorado. Estos resultados coinciden por los obtenidos por Miranda y otros (2002) y Barkley (2000). Por último en el área emocional, se mantiene la reducción de ansiedad y la timidez y el retraimiento, aunque los autores advierten que en próximos estudios hay que comprobar la relación que existe entre estos logros y la intervención realizada.

Se concluye en este estudio, la potenciación de la colaboración hogar-escuela y la superación de intervenciones reduccionistas y parciales en pro del enfoque contextualizado y multicomponente, poniendo el énfasis en la prevención y el papel activo de padres y madres y profesorado.

Presentación y otros (2010) recogen otras aportaciones que demuestran la efectividad de combinar diferentes procedimientos de tratamientos, en el contexto escolar y con el alumnado con TDAH:

- Irvine Paraprofessional Program IPP, Kotkin (1998), programa con el que se asesora al profesorado y se enseñan técnicas de autorregulación, habilidades sociales y solución de conflictos. (Profesorado y alumnado).
- Miranda, Presentación y Soriano (2002), comprobaron que manipulando los eventos antecedentes a las conductas (elección de la tarea, reducción de su duración o enseñanza activa de las reglas de clase), por una parte, se reducen de manera significativa la sintomatología primaria asociada al TDAH y por otras, mejoran las creencias, las atribuciones y los conocimientos del profesorado. (Profesorado y alumnado).

- The Academic and Behavioral Competences Program (ABC, Pelham y otros, 2005). En esta forma de proceder se ve implicado todo el centro educativo en la aplicación de técnicas de modificación de conducta, habilidades sociales y programas individualizados para niños y niñas con problemas de conducta asociados (resolución de problemas contando con la participación de los padres y madres) (Profesorado y padres y madres).

Por su parte, Arco, Fernández e Hinojo (2004) también aportan uno de los escasos estudios que abarcan menores con TDAH, padres y madres, y profesorado, de carácter psicoeducativo.

Con el equipo docente se realizó un curso de formación con carácter teórico-práctico, en el que se trabajaron los siguientes contenidos: entrenamiento en técnicas de modificación de conducta y en técnicas cognitivo-conductuales, adaptaciones educativas y curriculares, resolución de problemas, habilidades sociales y reflexividad-impulsividad. Por su parte la formación a padres se, centra en una información general sobre el TDAH, entrenamiento en técnicas de modificación de conducta y cognitivo-conductuales, relaciones con los hijos, bloque de contenido en el que se incluyeron las habilidades sociales y resolución de problemas relacionada con la ayuda con los deberes escolares, y por último, la participación en el aprendizaje de los estudiantes por parte de los padres y madres. La intervención con el alumnado, abarcó las técnicas cognitivo-conductuales, la resolución de problemas, las habilidades sociales y la reflexividad e impulsividad.

A partir de los resultados obtenidos en esta investigación, validan la hipótesis inicial del trabajo científico realizado, y es que "mediante la intervención cognitivo-conductual basada en la formación de padres y docentes, así como en un posterior entrenamiento específico y directo sobre el alumnado, se producirían mejoras significativas en las conductas problema del alumnado intervenido" (Arco, Fernández e Hinojo, 2004, 413), a la vez que ponen de manifiesto las limitaciones del alcance de sus resultados, trayendo a colación otros estudios realizados de carácter similar al suyo en los que se han alcanzado conclusiones dispares (Miranda y otros, 2000; Montiel y otros, 2002; Miranda, García y Presentación, 2002). Como limitaciones de este estudio, se señalan las comunes a la

mayoría, qué ocurriría si se cambiase de momento o contexto de intervención, o si los efectos alcanzados serán perdurables en el tiempo o no. Por otra parte, la mejora en la formación inicial del profesorado y la incorporación de más medidas evaluadoras tanto formativas como sumativas (que aporten resultados fiables acerca de los efectos de la instrucción en padres y madres, y profesorado, o sobre los comportamientos finales de los escolares) son medidas recogidas por estos autores para aumentar la calidad de la respuesta educativa a la que tienen derecho los escolares con TDAH.

Ya en el año 2003, algunos de los autores de este estudio realizan una intervención cognitiva-conductual, sobre una muestra de alumnos y alumnas de Educación Primaria de la provincia de Granada, diagnosticados con TDAH (Fernández-Martín, Hinojo, Aznar, 2003).

La intervención se basó en la formación del profesorado, así como en un posterior entrenamiento específico y directo sobre el alumnado, usándose diferentes pruebas en las que se evaluó el control inhibitorio, el control perceptivomotor, la memoria y la atención, como variables más afectadas en el contexto escolar.

El objetivo general del estudio fue determinar el impacto de una intervención cognitivo-conductual basada en una formación a docentes sobre una muestra de alumnado diagnosticado de TDAH. El programa formativo, constó de 12 sesiones de carácter teórico-práctico, con los siguientes bloques de contenido: información general sobre el TDAH, entrenamiento en técnicas de modificación de conducta y cognitivas, entrenamiento para realizar adaptaciones educativas y curriculares, resolución de problemas, habilidades sociales y reflexividad-impulsividad; poniendo a su disposición un servicio de tutoría. A partir de los resultados obtenidos, se concluyó que este tipo de intervención sobre los docentes produce mejoras en las conductas problema que afectan al contexto escolar, no sin reconocer las limitaciones de este estudio, siendo algunas de ellas la pobre representación muestral, la carencia de grupo control o la falta de seguimiento a largo plazo de los efectos positivos conseguidos.

El ya citado estudio de Miranda y otros (2000), mediante una intervención psicoeducativa sobre escolares con TDAH aplicando técnicas cognitivo-conductuales y de

formación a profesorado, contribuyen a demostrar la utilidad de la aplicación de técnicas cognitivo-conductuales, para producir mejoras en la sintomatología del TDAH y para potenciar los mecanismos de autorregulación, tanto en casa como en el colegio. Nos detenemos en la formación que le brindan al profesorado, constituida por los siguientes bloques temáticos: conocimientos generales sobre el TDAH, entrenamiento en técnicas de modificación de conducta y en técnicas de autodirección (autoinstrucciones), técnicas de autoevaluación reforzada y lo que los autores llaman acomodaciones educativas, en las que se incluyen procedimientos instruccionales, acomodaciones organizacionales y manipulaciones del ambiente del aula, contenidos estos últimos que indican “pueden resultar útiles de cara a beneficiar el aprendizaje y a aumentar el rendimiento académico de los estudiantes hiperactivos” (Miranda y otros, 2000, 207).

En los resultados del estudio de Miranda y otros (2000), se contemplan los efectos producidos por la aplicación de su programa en varias áreas:

- Sobre la ejecución de pruebas neuropsicológicas, referidas al control inhibitorio, el motor, la memoria y la atención fue más bien escasa, excepto en las referidas al control inhibitorio y la atención que se ven ampliamente favorecidas tras esta intervención.
- Efectos sobre las estimaciones conductuales de los padres y madres. La mejora percibida por los padres es muy significativa, destacándose la reducción de conductas antisociales, timidez y retraimiento, trastornos psicológicos y menos problemas de ansiedad.
- Efectos sobre las estimaciones conductuales del profesorado. Se evidencia una mejora en el comportamiento disruptivo en el aula, destacando la implicación que ello supone para el clima de aula y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Destacan la reducción de las conductas de intranquilidad, molestar, levantarse, conductas agresivas hacia los compañeros y compañeras (drástica reducción); las conductas de estar fuera de la tarea y de desobediencia, no alcanzan la significación estadística, aunque la tendencia también es favorable.

- Efectos sobre el rendimiento académico. Se muestran mejoras importantes en las calificaciones de matemáticas, de conocimiento del medio y del lenguaje, superando en las tres asignaturas la nota de cinco, dato especialmente relevante por no demostrar, generalmente, las notas los cambios sufridos a mejor tras las intervenciones (Pelham, 1986).

En línea con otros trabajos mencionados por los autores (Robinson y otros, 1999; Hinshaw, 1994; Kendall y Braswell, 1982; Kendall y otros, 1990), el conjunto de técnicas aplicadas por el profesorado en el aula (autoinstrucción, modelado, manejo de contingencias, autoevaluación reforzada, estrategias instruccionales) demostraron ser útiles para potenciar los mecanismos de autorregulación de su alumnado, disminuyendo los problemas asociados al trastorno en el aula: problemas de aprendizaje y rendimiento, conducta, personalidad e inadaptación escolar y aumento sensible del manejo de habilidades sociales.

Miranda y otros (2000) terminan su estudio apostando por una estrecha colaboración entre clínica-hogar-escuela, incluyendo a la familia, las instituciones educativas formales y no formales y la sociedad en general. Por ende, una intervención que integre los distintos contextos de desarrollo del estudiante y que se mantenga en el tiempo, ayudando a esta población a comprender y a adaptarse a los cambios que van a producirse a lo largo de su vida.

En un estudio posterior, Miranda y Soriano (2011), estudio centrado en las dificultades en el aprendizaje en el TDAH, vuelven a señalar como necesidad el desarrollo de intervenciones académicas, con el objetivo de reducir las conductas problemáticas, y sobre todo, de potenciar el aprendizaje mediante:

Modificaciones curriculares..., acomodaciones ambientales y organizacionales que habrá que adaptar a cada uno en función de las necesidades educativas, conductuales y emocionales del alumno

concreto, así como de los recursos propios del centro (Miranda y Soriano, 2011, 4).

Este párrafo de mención literal, apoyado por las recomendaciones realizadas por otros autores, referido a las intervenciones a tener en cuenta en el aula, señala adecuaciones en torno al *tiempo, espacio, medio social, instrucción y tareas, evaluación, inatención, motivación, autoestima y autorregulación* (Scandar, 2003; Joselevich, 2005; Rief, 2008; Grach, 2009, Fernández y otros, 2003; Rodríguez y otros, 2006). Merece nuestra especial atención por venir a colación de nuestro estudio, con el que pretendemos demostrar que precisamente esas modificaciones curriculares, acomodaciones ambientales y organizacionales, tratadas desde una perspectiva inclusiva, son claves para procurar una respuesta de calidad al alumnado TDAH, no solo cuando existe este trastorno en un aula, sino también desde un enfoque preventivo, partiendo del convencimiento de que serán beneficiosas para todos los integrantes de la misma, en los ámbitos académico, emocional y social.

Como puede apreciarse en las investigaciones reflejadas en este documento, la perspectiva conductual y psicológica, es muy fuerte y es la que carga con mayor peso de estudio y de conclusiones positivas en la mejora conductual del alumnado, por ser precisamente las alteraciones conductuales las que más molestan y afectan de manera negativa en los contextos de desarrollo de este alumnado. Si bien, en algunas de ellas se recogen las modificaciones que el contexto escolar, centradas en el aula y en la formación del profesorado, ha de sufrir para favorecer mejoras conductuales, no se hace mención específica en los resultados aportados a las mismas. Por tanto, creemos que es necesario, casi diríamos, abrir una línea de investigación desde una perspectiva inclusiva que aporte datos sobre la intervención pedagógica y didáctica con este alumnado. Una intervención también multicomponente, es decir que englobe contexto escolar, familiar y alumno o alumna con TDAH, alejada de una intervención mediada por programas específicos y de aplicación limitada en el tiempo, y el empleo de técnicas de modificación de conducta, en exclusiva. Dando un paso más hacia de una intervención inclusiva y continua en el contexto escolar, que desde una acción didáctica pruebe los efectos positivos sobre el alumnado con TDAH en el ámbito escolar, familiar y social, ya que si conseguimos reducir los efectos

que el TDAH tiene sobre el desarrollo académico del niño o niña hiperactivo, aumentaremos la calidad y la cantidad de las interacciones familiares y sociales.

Como señalan Presentación y otros (2009, 25)

Apostamos en este sentido por una colaboración estrecha entre la familia, las instituciones educativas y sanitarias y la sociedad en general. Como otros autores (Chronis et al, 2006; Hinshaw, 2007; Pelham et al, 2005) apostamos por la superación de planteamientos reduccionistas y parciales, para acogernos a un enfoque contextualizado y multicomponente que ponga el énfasis en la prevención, el papel activo de los padres y de los profesores y la intervención multimodal, destacando además la importancia de su mantenimiento a lo largo del tiempo.

Nuestro planteamiento en este trabajo de investigación se centra en una apuesta educativa inclusiva que ofrece respuestas educativas ajustadas a las necesidades de apoyo educativas específicas del alumnado que presenta problemas atencionales y/o de conducta o se hayan diagnosticados por TDAH, que considera la diversidad a la hora de planificar y desarrollar la pluralidad de procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan en la misma, para favorecer la inclusión, el desarrollo personal y social, alejándonos de las intervenciones conductuales, no por considerarlas ineficaces ya que todo lo contrario demuestran las investigaciones, sino porque creemos que desde la ciencia de la Pedagogía y la Didáctica hay que demostrar que sus aportaciones a los componentes escolares y de aula son también eficaces a la hora de favorecer la inclusión escolar y social, así como el éxito personal y académico de todo el alumnado, y sobre todo, porque creemos en una forma de hacer escuela que parte de los principios de la escuela inclusiva, que se aleja de una intervención exclusiva por programas de intervención específicos, puntual y unicontextual centrada en el alumno o alumna de manera exclusiva.

La muestra de las tendencias en el tratamiento del TDAH, aunque renovadas e inclusoras de una intervención psico-educativa, sigue teniendo mucha carga de la disciplina psicológica basada en una intervención conductual, y poco de la disciplina pedagógica, lo

cual nos da pie para justificar el desarrollo del siguiente capítulo de en el que se abordan las condiciones contextuales, de la escuela y por ende, de la familia, con el objetivo de manifestar que en el “tratamiento” del TDAH la Pedagogía de la inclusión debe ganar en relevancia y posicionamiento a la hora de buscar la mejora integral de cualquier alumno o alumna presente en nuestras aulas.

CAPITULO IV.

INCLUSIÓN EDUCATIVA EFICAZ DEL ALUMNADO CON TDAHNECESIDADES EDUCATIVAS Y RESPUESTA ESCOLAR



CONTENIDOS

1. Introducción.
2. Características del alumnado con TDAH en el contexto escolar.
 - 2.1. El TDAH en la Etapa de Educación Infantil.
 - 2.2. El TDAH en la Educación Primaria.
3. Las Dificultades de Aprendizaje asociadas al TDAH.
 - 3.1. Dificultades de aprendizaje relacionadas con el lenguaje.
 - 3.2. Dificultades de aprendizaje relacionadas con las habilidades matemáticas.
4. Características positivas en el TDAH.
5. Respuesta escolar inclusiva en el aula para el alumnado con TDAH.
 - 5.1. Barreras institucionales para el aprendizaje, desarrollo y participación del alumnado con TDAH.
 - 5.2. Organización del centro escolar para la inclusión del alumnado con TDAH.
Responsabilidades del equipo directivo.
 - 5.3. El aula inclusiva, espacio para la enseñanza y el aprendizaje diferenciados.
 - 5.3.1. Planificación de la enseñanza diferenciada.
 - 5.3.2. Desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje: metodología diferenciada.
 - 5.3.3. Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.
 - 5.4. El docente: gestor del aula inclusiva.
 - 5.5. Organización del aula.
 - 5.5.1. Ambientes de aprendizaje motivantes y seguros.
 - 5.5.2. Gestión del aprendizaje en grupos. Colaboración, apoyo y beneficio para todo.
 - 5.5.2.1. Aprendizaje cooperativo.
 - 5.5.3. Manejo del comportamiento en el aula inclusiva.
 - 5.5.3.1. La disciplina positiva en la gestión del mal comportamiento en el aula.

6. Estrategias organizativas y curriculares para potenciar el desarrollo del aprendizaje del alumnado con TDAH.
 - 6.1. Estrategias organizativas y metodológicas para potenciar la atención.
 - 6.2. Estrategias organizativas y metodológicas para potenciar la autorregulación cognitiva y emocional.
 - 6.3. Estrategias organizativas y metodológicas para potenciar la autorregulación de la conducta.
 - 6.4. Las Adaptaciones Curriculares Individualizadas.
7. Relaciones escuela y familias de estudiantes con TDAH.

1. INTRODUCCIÓN

La diversidad es inherente al grupo de alumnos y alumnas que conforman un aula, no incluyendo en la misma solo a aquellos que presentan alguna discapacidad, trastorno o síndrome, sino las diferentes formas de aprender, antecedentes y habilidades que son propias de cualquier grupo humano. Esta diversidad escolar genera formas de exclusión en la participación y/o aprendizaje del aula, ya que existen barreras que impiden un desarrollo, participación y aprendizaje de pleno derecho en la misma, en concreto nos referimos a las individuales, ambientales y actitudinales (UNESCO, 2004c). Barreras, que varían de un alumno a otro, y que afectan no solo a niños y niñas con discapacidad o NEE, entre los que se encuentra el trastorno hiperactivo, sino a cualquier estudiante que a lo largo de su vida académica presente dificultades educativas que deban ser atendidas para su desarrollo escolar, pudiendo manifestarse de forma temporal o permanente, en función de cómo sean tratadas.

El concepto de *barreras para el aprendizaje y la participación* ha sido introducido y desarrollado por Booth y Ainscow (2000), es un concepto que atañe a la forma de hacer del profesorado con relación al alumnado que encuentra dificultades de aprendizaje en el aula. Mientras que con el término NEE se sigue poniendo el énfasis en las características individuales de estos escolares como la causa principal de sus dificultades, el concepto de *barreras* destaca que es el contexto social, con sus políticas, actitudes y prácticas concretas, el que en buena medida crea las dificultades y los obstáculos que impiden o disminuyen las posibilidades de aprendizaje y participación de determinados estudiantes. Lo importante de esta perspectiva contextual o interactiva es que tales condiciones sociales (cultura del centro, organización escolar o los planteamientos de las actividades de enseñanza y aprendizaje) pueden cambiarse (Echeita, 2006).

Una vez tratadas las características individuales asociadas al TDAH en el capítulo anterior, abordamos éste con la intención de traducir en necesidades educativas las dificultades atencionales y de autocontrol del alumnado con TDAH, para favorecer su inclusión y desarrollo personal, escolar y social, desde el abordaje de las mismas a nivel de

centro y de aula, planteando las adaptaciones organizativas y curriculares que sean necesarias para ello.

Además de procurar programas específicos basados en el entrenamiento en habilidades sociales, concentración, atención y memoria, control de la impulsividad, modificación de conducta o en técnicas de relajación, entre otros, tal y como se viene trabajando hasta el momento, apostamos como herramienta principal por la flexibilización organizativa y curricular a nivel de centro y de aula, y el trabajo cooperativo y reflexivo de la comunidad educativa. Estamos de parte de la intervención contextualizada, multidisciplinar, coordinada, originada desde la modificación del contexto y no exclusivamente desde las carencias del alumnado a la que se dirige, y aplicada en el aula ordinaria en la que todo el alumnado se beneficia de la misma. De hecho, y apoyándonos en Galve (2009), partimos de la base de que no todo el alumnado con dificultades en la capacidad atencional y de autocontrol tienen por qué ser necesariamente TDAH, y que no necesariamente a unos y otros, les implicará deterioro en su desarrollo académico, social o familiar. Por tanto, no todos presentarán un diagnóstico de TDAH, sino que algunos serán escolares con problemas de atención y autocontrol o comportamiento que podrán beneficiarse, igual que cualquier otro estudiante, de las mismas estrategias curriculares y de organización que se diseñen desde una concepción inclusiva de las mismas.

Queremos plantear un modo de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje inclusivo, en el que la *diferencia* signifique el uso de distintas estrategias de enseñanza y manejo de actividades, recursos materiales y humanos, espacios y significatividad curricular, que hagan concordar la forma de enseñar con la de aprender. En definitiva, un modo de enseñar que tenga en cuenta las habilidades de los diferentes niños, pero también las distintas formas de aprender y sus diferentes ritmos, que sea capaz de reducir o eliminar las barreras que impiden el alcance máximo del potencial académico, social, emocional y físico, y en el que se haya implicada la escuela, la comunidad y la familia.

Se trata de crear entornos favorables para el aprendizaje y sin barreras, originados desde el propio contexto, su conocimiento y la reflexión-acción, ya que las barreras para el aprendizaje y la participación varían de un niño a otro, y de un contexto a otro. Por tanto,

cada escuela y comunidad escolar, propondrá sus propias estrategias favorecedoras de la capacitación para el desarrollo académico, social, emocional y físico de todo el alumnado, siendo el aula el espacio donde éstas deben hacerse efectivas en última instancia.

Recogemos la información que provea al docente y a la comunidad escolar acerca de cómo dar una respuesta escolar eficaz a las diferentes necesidades educativas que presentan, en nuestro caso, el alumnado con TDAH o con problemas de atención y/o comportamiento, para conseguir su inclusión escolar y social en las aulas ordinarias, aunque sin olvidar que las medidas educativas propuestas serán aplicadas tanto a nivel de centro escolar como a nivel de aula ordinaria, con carácter general.

Para ello, previamente y en un primer bloque de contenido, recogeremos los condicionantes que el TDAH por su sintomatología crea en el alumnado con este trastorno para aprender y desarrollarse académica y personalmente a nivel escolar. Para describirlos nos apoyaremos en el *Modelo de Autorregulación* de Barkley, para seguir con una caracterización evolutiva acorde a las etapas de Educación Infantil, por ser precursora del desarrollo en la siguiente etapa de Educación Primaria, etapa objeto de nuestro estudio. Además, abordaremos los problemas en el aprendizaje que se asocian de forma significativa con el trastorno, para terminar con los aspectos positivos que generalmente se atribuyen a los TDAH, que han de convertirse en las palancas de apoyo e impulso de la respuesta educativa escolar y de aula, y por último, dar paso a la configuración de una respuesta educativa inclusiva a nivel de aula.

2. CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO CON TDAH EN EL CONTEXTO ESCOLAR

El TDAH, incluido en los Trastornos Graves de Conducta hasta la aprobación de la LOMCE (2013), se asocia a una serie de características que en el contexto escolar se convierten en necesidades específicas de apoyo educativo.

Las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) engloban un concepto introducido por la LOGSE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) que incluye

al alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE) derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta, el alumnado con altas capacidades intelectuales, al alumnado con incorporación tardía en el sistema educativo español, al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje y al alumnado con condiciones personales o de historia escolar compleja.

La LOMCE (2013) en su único artículo, en su punto 57.2 modifica al artículo 71.2 de la LOE (2006) da mención específica por primera vez al alumnado con TDAH, como escolares con necesidades específicas de apoyo educativo, dándole un reconocimiento a nivel estatal, aunque había comunidades autónomas que ya lo consideraban en su legislación educativa (Murcia). Con este reconocimiento se postula formalmente la posibilidad de dar respuesta escolar adaptada que evite el fracaso escolar asociado al TDAH.

Aunque desde nuestra perspectiva inclusiva no sería necesaria la “etiqueta”, pensamos que en estos momento la conversión de las características de estos estudiantes en una categoría desde el punto de vista legislativo es positiva para que los docentes procedan a adaptar, crear, adecuar e innovar su enseñanza a fin de dar respuestas a los mismos.

Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado. (pto. 57.2, LOMCE).

Ahora ya difícilmente se podrá discutir que un escolar con TDAH tiene derecho a apoyo específico adaptado a su dificultad, independientemente de la Comunidad Autónoma en la que esté escolarizado.

Los docentes asocian el TDAH a una serie de características, fundamentalmente identificadas mediante investigaciones, que según ellos, hacen que el alumnado no responda adecuadamente a las demandas del aula. Así, según Andrade y García (2010), en un estudio realizado mediante encuesta a profesorado de los diferentes niveles educativos, las más relevantes son que: hablan mucho y no pueden guardar silencio durante varios minutos, (90%); no se “están quietos” o no permanecen en su asiento, (86%). En un 82% de los casos, señalan el factor distracción, advirtiendo de su frecuencia y su contagio al resto del grupo; más de la mitad de los encuestados, señalan también el retraso académico, caracterizado por sus continuas interrupciones en clase, difícil seguimiento de las instrucciones, o anotaciones de los trabajos pendientes y olvido del material escolar y cuadernos; por último y en porcentajes menores, se identifican otras cuestiones tales como: problemas frecuentes a la hora del recreo, perder mucho tiempo buscando materiales, no finalización de las tareas o fracaso en el trabajo colaborativo.

Tabla 1. Características personales más destacadas del TDAH en el contexto escolar

Fuente: Andrade y García (2010)

PORCENTAJE DEL PROFESORADO ENCUESTADO	CARACTERÍSTICAS PERSONALES DESTACADAS DEL TDH EN EL COTEXO ESCOLAR
90 %	Hablan mucho y no pueden guardar silencio durante varios minutos.
86 %	No permanecen en su asiento, no se “están quietos”.
82 %	Se distraen con mucha frecuencia y contagian al grupo.
Más del 50 %	Retraso académico: continuas interrupciones en clase, difícil seguimiento de las instrucciones, olvido del material escolar y cuadernos.
Menos del 50 %	<ul style="list-style-type: none"> • Problemas frecuentes a la hora del recreo. • Perder mucho tiempo buscando los materiales. <ul style="list-style-type: none"> • No finalización de las tareas. • Fracaso en el trabajo colaborativo.

Todas estas características, son tratadas por Barkley (1997), en su *Modelo de Autorregulación* a partir de la identificación de tres grandes áreas afectadas en el TDAH: inhibición conductual, funciones ejecutivas y autorregulación. A partir de aquí, desarrollamos los aspectos fundamentales que condicionan el desarrollo del estudiante con TDAH, y que marcan su puesta en escena en el contexto escolar, al traducirse en necesidades específicas de apoyo educativo que han de ser atendidas, con el objeto de promover la máxima participación académica y social del mismo.

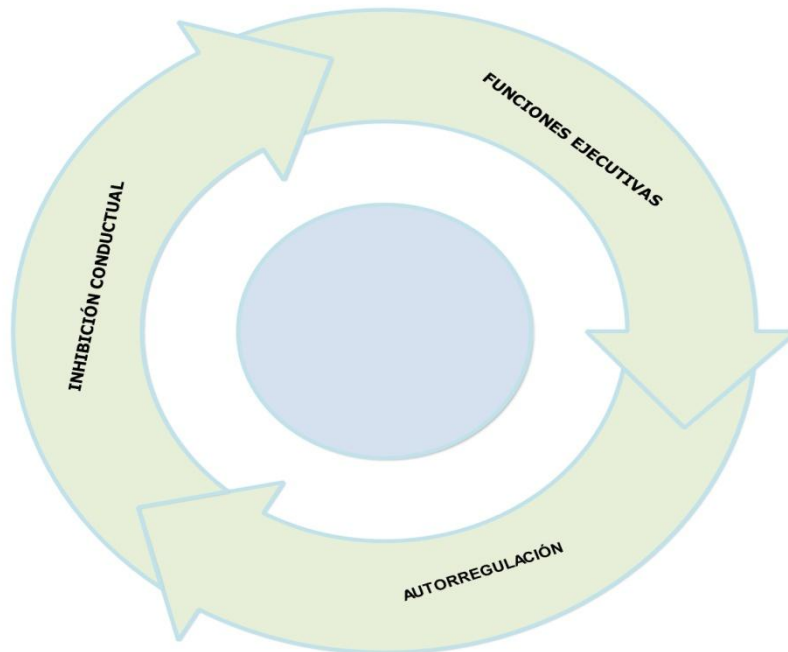


Figura 1. Áreas afectadas en el TDAH según el Modelo de Autorregulación de Barkley.

Fuente: Barkley (1997).

Las dificultades específicas, aplicadas al contexto escolar, de este trastorno son según Barkley (1997):

- 1) Dificultad para mantener la atención.
- 2) Dificultad para controlar los impulsos.
- 3) Un problema de conducta desmesurada o excesiva.
- 4) Dificultad para seguir instrucciones.
- 5) Forma de trabajo irregular.



Figura 2. Dificultades específicas del TDAH, aplicadas al contexto escolar, a partir del Modelo de Autorregulación de Barkley.

Fuente: Barkley (1997).

1) *Dificultad para mantener la atención. El problema de la gratificación aplazada.*

Barkley (1997) hace responsable de los problemas para mantener la atención propios del TDAH a la hipoactividad del sistema de inhibición conductual, y de manera más significativa, a un pobre control de la interferencia.

El déficit de atención se centra en la “atención sostenida”, concepto sustentado no en que la persona con TDAH no pueda focalizar la atención o prestar atención a diversos

acontecimientos interesantes, sino que se fundamenta en la dificultad para prestar atención a los estímulos de forma persistente.

Además marca dos estrategias de atención sostenida:

- a) Una dependiente del contexto, controlada por contingencias externas. Depende de los factores motivacionales que se produzcan en el entorno.
- b) Y otra autorregulada y dirigida a una meta, controlada y motivada internamente, que surge “de las interacciones de las funciones ejecutivas que permiten la autorregulación y el control sobre el sistema motor por medio de la información representada internamente” (Barkley, 1997, 256).

Ambas fundamentales para nuestro trabajo de investigación, ya que ponen de manifiesto la importancia de las condiciones que ofrezca el contexto, por un lado, y por otro, la capacidad de autorregulación del estudiante.

A partir de aquí, Barkley (2011a) advierte de dos problemas que padres y profesorado confunden continuamente al respecto de las alteraciones atencionales:

- a) “Los niños con TDAH probablemente se aburren o pierden el interés por su trabajo más rápidamente que los que no tienen TDAH” (Barkley, 2011a, 52).

Con lo cual se hayan en una continua búsqueda de lo divertido, interesante, estimulante y activo, sin que el no haber finalizado la tarea objeto sea un impedimento para ello. Aunque los problemas atencionales dificultan el proceso de aprendizaje del alumnado con o sin TDAH, y se hacen más patentes cuanto más aburridas les parezcan las actividades planteadas, como es el caso de la realización de deberes, donde se aburren y desconectan con gran facilidad (Parellada, 2009).

No estando clara la causa de *aburrimiento*, podemos señalar dos posibles: algunos científicos atribuyen esta continua búsqueda de estímulos al hipofuncionamiento de la actividad cerebral, lo cual les hace buscar más estímulos que el resto para mantener una actividad cerebral normal; hay otro grupo de científicos, que lo justifican por la pérdida de valor tan rápida que tiene los estímulos para ellos, lo cual hace que se aburran y sean menos sensibles al refuerzo.

b) “Los niños con TDAH parecen sentirse atraídos por los aspectos más gratificantes, divertidos o reforzantes de cualquier situación” (Barkley, 2011a, 52).

Rosenthal y Allen (1980), en un estudio que realizaron con niños con y sin TDAH, (recogido en Barkley, 2011a), descubrieron que los que padecían el trastorno se distraían más fácilmente que aquellos que no lo tenían, lo cual venía condicionado por lo sobresaliente y atractiva que fuese la fuente de la distracción. Por ejemplo, si en el cuarto de estudio de un niño con TDAH hay un GameBoy sobre la mesa, y debe de realizar sus deberes, nos podremos imaginar qué está haciendo cuando sus padres vayan a controlar lo que hace pasados veinte minutos.

Así, podemos decir que los estudiantes con TDAH parecen verse atraídos hacia actividades de gratificación inmediata cuando se trata de realizar un trabajo que no requiere de mucho esfuerzo.

Está visto que el TDAH se relaciona con una gran dificultad para mantener la atención, la duración de la atención o la persistencia en el esfuerzo. Es decir las personas con el trastorno presentan problemas para dedicarse tanto tiempo como lo hacen otros a una tarea, aunque también estas manifestaciones las muestran estudiantes no diagnosticados, ¿en qué aula no existen los problemas de atención? Tareas escolares poco interesantes o lecturas muy extensas suponen para estos niños un problema, al igual que prestar atención a las explicaciones de temas carentes de interés o acabar trabajos muy largos. Las investigaciones de Barkley y su equipo (Barkley, 2011a) demuestran que los menores con TDAH mantienen la atención menos tiempo del que se les exige, siendo lo más difícil que ésta perdure en periodos de tiempo largos. Algo que no se “pasa con el tiempo”, en cualquier momento de la vida la persona con TDAH presentará dificultades en este sentido, así un niño de diez años con TDAH podrá mantener la atención como lo hace un niño de siete años sin el trastorno, lo cual advoca a la aparición de discrepancias y conflictos entre el niño, sus padres y profesorado.

Por otra parte, la falta de habilidad para persistir en una tarea aburrida es un signo de inmadurez. A mayor crecimiento, mayor resistencia hacia las actividades atractivas e interferentes, ya que los niños y niñas pueden recordarse a sí mismos la importancia y las

consecuencias gratificantes o no que conlleva la finalización o no, de una tarea, y así encontrar razones para que el trabajo les atraiga intelectualmente, pudiendo aprender a reforzarse por sí mismos. Además son capaces de asumir tareas más largas para conseguir recompensas más atractivas para ellos antes de optar por reforzadores más pequeños e inmediatos. En cambio, los niños y niñas con TDAH eligen realizar tareas breves que les reporten recompensas inmediatas, por encima de hacer más trabajo para conseguir una recompensa mayor, pero que no estará disponible hasta que pase un tiempo.

Por su parte Bremer y Stern (1976) en Barkley (2011), realizaron un estudio en el que se medía la distractibilidad respecto a la lectura y el tiempo que estaban distraídos. Efectivamente los niños con TDAH presentaban menos atención en tareas de lectura habiendo otros estímulos de por medio, y de forma más significativa los menores con TDAH se distraían durante más tiempo de sus actividades que los niños sin TDAH, teniendo mayores dificultades para retomar la tarea tan rápidamente como sus iguales sin el trastorno.

Estos estudios, también demostraron que no tienen problemas para discriminar lo que es importante de lo que no lo es, lo que ocurre es que, al no poder mantener la atención durante tiempo, desvían la misma con mayor frecuencia hacia otros estímulos, sintiéndose más atraídos por las actividades que les reportan algún tipo de gratificación. Lo cual destrona lo que los científicos de los años cincuenta postulaban, el que las personas con TDAH se sentían abrumadas por la información o los estímulos. “En lugar de esto, no pueden persistir en sus esfuerzos y en su atención y se ven atraídos por cualquier cosa que pueda ser más estimulante o interesante” (Barkley, 2011a, 52), por tanto la distracción no conforma un valor en sí mismo para el diagnóstico de TDAH.

Por otra parte, tal y como hemos comenzado este apartado, Barkley (1997) apunta a la pobre inhibición conductual como responsable directa de los problemas para mantener la atención. No es tanto el problema de distraerse, algo que también hacen los niños y niñas sin TDAH, sino de retomar la tarea en la que estaban cuando se vieron interrumpidos por determinados estímulos y perdurar en la misma el tiempo necesario para finalizarla. De

aquí que mantener la atención es también mantener la inhibición y es el problema de la inhibición el que está en la raíz de los problemas atencionales.

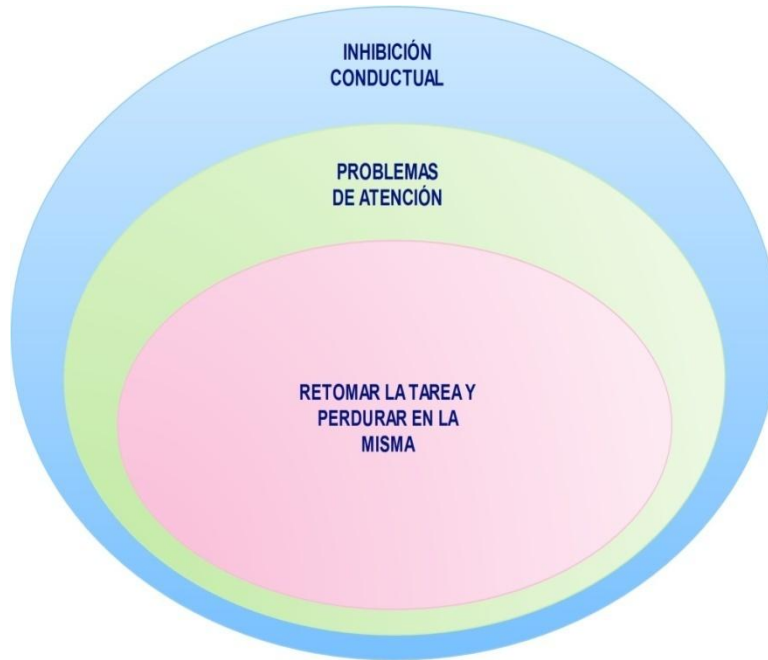


Figura 3. La inhibición conductual, responsable de los problemas de atención.

Fuente: Elaboración propia

A partir de esta premisa Barkley (2011a) aboga por una nueva denominación del TDAH con el término *trastorno de inhibición de la conducta*. En general,

Se puede decir que estos niños suelen tener dificultades para mantener la alerta que requieren las situaciones escolares, para activarse hacia la ejecución de las tareas, para la selección de los estímulos relevantes y para mantener la atención. Sobre todo cuando las tareas no son demasiado motivadoras, son repetitivas o de larga duración, tienden a abandonarlas u olvidan completarlas (Martínez, 2010, 6, apoyándose en Barkley, 1998).

La importancia de la relación existente entre estos dos constructos, inhibición conductual y atención es tal que, autores como Lavigne y Romero (2010), describen el TDAH en función de de estas dos características de una forma operativa:

1ª. Falta de *inhibición conductual* (apoyado por otros autores y autoras como Santurde, 2010; Tirado y otros, 2004), como factor primario en el TDAH. Desde edades muy tempranas manifiestan dificultades en:

- El control de su comportamiento
- La autorregulación de su pensamiento
- La limitación de la influencia de los estímulos externos

Como consecuencia de estas dificultades, en cualquier escenario, estos niños y niñas presentan “una actividad incesante, inadecuada e inoportuna, que ocasiona problemas tanto en el aprendizaje escolar, como en las relaciones interpersonales. Es lo que se conoce habitualmente como hiperactividad” (Lavigne y Romero, 2010, 38).

2ª. Derivado de la carencia en la inhibición conductual, señalan la dificultad significativa en el control de la *atención*, que afecta a la *atención sostenida*, con la que nos referimos a la atención necesaria en largos periodos de tiempo. Generalmente, ésta es la que se asocia al TDAH. Aunque, estos autores también señalan la existencia de problemas en la atención selectiva y la dividida.

- La *atención selectiva*, referida a la capacidad para centrarse en un estímulo, y descartar aquellos que son irrelevantes y distraen de la tarea a realizar.
- La *atención dividida*, concerniente a la capacidad de atender a dos o más estímulos relevantes a la vez.

2) *Dificultad para controlar los impulsos.*

Algunas de las señales que nos alertan de las dificultades que un TDAH tiene para “esperar” son las que manifiestan al (Barkley, 2011a):

- Aguardar su turno en los juegos.
- Guardar cola para la comida o en el recreo.
- Esperar a que finalice una actividad, por ejemplo la lectura de un cuento.
- Dar tiempo a que empiece alguna actividad que se le ha dicho que va a producirse, ir al cine o a dar un paseo, puede ser un ejemplo.

Todo ello les hace parecer egocéntricos y exigentes, además de “movidos” e inquietos.

También, “tienen serias dificultades para retener su respuesta inicial a una situación así como para pensar en antes de actuar” (Barkley, 2011a, 55):

- Con frecuencia hacen comentarios que no los habrían hecho de haber pensado antes.
- Responden impulsivamente ante lo que otros les dicen o hacen, en algunas ocasiones emocionalmente, por lo que son criticados.
- Dejan de hacer una tarea, por una idea que se les ha venido a la cabeza y han de llevar a cabo sin espera.
- Son habladores y su tono de voz es alto, centralizando así las conversaciones.

Por todo ello, “mal educados” e “insensibles”, son adjetivos calificativos para los TDAH que se derivan de su pobre capacidad para contener sus impulsos.

En clase, empezar los exámenes sin leer las instrucciones detenidamente, intervenir sin levantar la mano, no compartir o coger las cosas que no son suyas son características que el profesorado destaca de estos menores.

Por tanto, el segundo descriptor del TDAH es la falta de habilidad para inhibir la conducta o para mostrar control de los impulsos, lo cual agrava el plazo de tiempo que pueden dedicar para conseguir una recompensa posteriormente, según Barkley (2011a) apoyándose en: Campbell y otros (1982) y Rapport y otros (1986), lo cual se traduce en una acción caracterizada por:

- a) *Tomar atajos.* Cuando hacen una tarea tediosa o poco agradable hacen uso del menor tiempo posible así como del menor de los esfuerzos. Por ello no queda claro que el dar un tiempo extra a un alumno o alumna con TDAH en el colegio para realizar un examen sea algo que les vaya a beneficiar, ya que ese tiempo muy probablemente no lo vayan a consumir en revisar el examen o corregir errores, al igual pasa con dar un tiempo extra a los adultos en sus puestos de trabajo.

- b) *Arriesgarse demasiado.* El colectivo TDAH es propenso a tener más accidentes que el resto al no pararse a pensar las consecuencias de sus acciones. En el caso de los niños duplican la posibilidad de sufrir traumatismos (Jensen y otros, 1988).
- c) *Pensamiento impulsivo.* Las personas con TDAH encuentran más difícil concentrarse en su trabajo e inhibir pensamientos que no están relacionados con la tarea (Shaw y Giambra, 1993).

3) *Un problema de conducta desmesurada o excesiva.*

La tercera característica que define al TDAH es el exceso de movimiento o hiperactividad. En el ámbito familiar y social los rasgos más destacados al respecto son: inquietud, golpear con los dedos repetidamente u otros movimientos, moverse innecesariamente y también hablar en exceso, impaciencia y frustración por esperar. En la escuela, los comportamientos típicos son: levantarse constantemente de la silla, retorcerse o moverse cuando deberían estar sentados, jugar con pequeños juguetes traídos de casa, hablar fuera de turno y tararear o cantar cuando los demás están en silencio. A partir de aquí, Barkley (2011) describe dos características en relación a este “exceso de movimiento”:

- a) *Hiperactividad.* Autores como Porrino y otros (1983), Barkley (1976, 1978), recogidos en Barkley (2011a) han demostrado con sus estudios que los menores con TDAH se mueven por todas partes mucho más que otros niños de sus edad en circunstancias similares, inclusive mientras duermen. El verdadero problema es que no regulan ni controlan su nivel de actividad para ajustarse a las demandas del medio. Por ejemplo al pasar de jugar en el recreo a volver a las condiciones del aula, seguirán con la misma dinámica que en el tiempo de recreo, por tanto en el aula se les va a ver como chillones, bulliciosos, incontrolados, ruidosos o inmaduros.
- b) *Hiperreactividad.* La conducta de los TDAH es desmesurada, se produce demasiado deprisa, de manera forzada y con demasiada facilidad, en situaciones en las que menores sin TDAH se comportarían de forma más inhibida. Son más activos que el resto de niños y niñas, actividad que se produce como subproducto de su conducta desmesurada o excesiva, como respuesta a una situación concreta. Por lo que Barkley

(2011a) aboga por el término hiperreactivo, ya que el de hiperactivo desde este punto de vista pierde significado, ya que hiperactividad e impulsividad son parte de un mismo problema, el de la inhibición conductual.

4) *Dificultad para seguir instrucciones.*

El niño o la niña con TDAH, frecuentemente, acaba “desconectado” de la tarea que le ha sido encomendada, atraído por estímulos diferentes a la misma. Lo cual se ve influenciado directamente por sus dificultades para seguir instrucciones y cumplir las normas. Nos referimos a lo que en Psicología se denomina *conducta guiada por normas*. Es decir, si un profesor o profesora manda al alumno con TDAH a su asiento a realizar una ficha de matemáticas, el menor para llegar hasta su mesa alargará el camino, molestará a sus compañeros, hablará con ellos..., una vez sentado en su mesa mirará por la ventana, jugará con el niño que tiene al lado...por tanto la orden que se le dio ha tenido poco impacto en su conducta.

Barkley (2011a) relaciona las dificultades para seguir instrucciones y acatar normas con el problema subyacente de la impulsividad. No está claro si es la impulsividad la que rompe el seguimiento de la norma o la impulsividad se deriva de una debilitada habilidad del lenguaje para guiar, controlar o gobernar la conducta, a pesar de llevar diez años investigando acerca de esta interrelación. Lo que está claro es que los dos problemas están relacionados entre sí, ya que los menores aprenden a hablarse a sí mismos como un medio de controlar su propia conducta, y por lo tanto, para ser menos impulsivos. Hablar consigo mismos, hace que *reflexionen o piensen*:

- a) Ayudándoles a inhibir impulsos iniciales para responder de una determinada manera.
- b) Dejándoles tiempo para que entre ellos comenten la tarea y las opciones que tienen para su resolución, antes de decantarse por la mejor respuesta.

En síntesis, *es* “el uso del habla autodirigida lo que está relacionado principalmente con el control de la conducta de los niños” (Barkley, 2011a, 62), idea corroborada ya por estudios realizados a finales de la década de los setenta, tal y como demostró Gordon

(1979), en un estudio en el que se comprobó que era más probable que un niño del grupo control usará tácticas verbales y pensamientos para ayudar a inhibir su comportamiento y esperar, mientras que el TDAH utilizaba más la actividad física.

Por su parte, Moreno Torres y Rodríguez Arocho (2001), realizaron un estudio con el objetivo de describir el comportamiento verbal en la planificación de una tarea a fin de examinar su función en la autorregulación en los menores con TDAH, analizando las verbalizaciones de cuarenta y dos niños y niñas de seis a doce años mientras desarrollaban una actividad que requería de planificación, pues bien la población con TDAH respecto al grupo control sin TDAH, produjo un mayor número de interrupciones, hablaron fuera de lugar e hicieron un mayor número de manipulaciones de anillas de juguete, conducta que reflejaba la dependencia de los objetos concretos para realizar sus verbalizaciones respecto a su plan de acción. Este estudio viene a probar el uso de conductas inapropiadas en menores con TDAH para realizar una tarea, que señalan las dificultades en las funciones ejecutivas afectando la inhibición del comportamiento necesaria para autorregular la conducta.

También otros autores más recientemente (Vaquerizo y otros, 2005b, 84), advierten que “el insuficiente desarrollo de la función reguladora del lenguaje del adulto crea un déficit en la formación de la atención voluntaria, una desorganización de la actividad del niño y facilita la conducta hiperactiva”.

En la actualidad podemos decir que el retraso en el desarrollo de la internalización del lenguaje en los niños y niñas con TDAH es un hecho, tal y como recogen Moreno y Rodríguez (2001), apoyándose en: Barkley (1997), Barkley, Cunnigham y Karlsson (1983); Berk (1994), Berk y Potts (1991), Humphries, Koults, Malone y Roberts (1994) y Tannock y Schandar (1996), al igual que los problemas en los aspectos pragmáticos del mismo, como es su uso para planificar la acción y la realización de tareas. También se ha señalado la posible comorbilidad entre los desórdenes de atención y los problemas con el lenguaje (Tannock y Schachar, 1996), reflejándose esta dimensión en el uso pragmático del mismo de forma adecuada en contextos sociales y comunicativos.

Por el momento, Barkley (2011a) se decanta por la aparición previa del problema de la inhibición de la conducta y la posterior interferencia con el desarrollo del uso del habla autodirigida para el autocontrol.

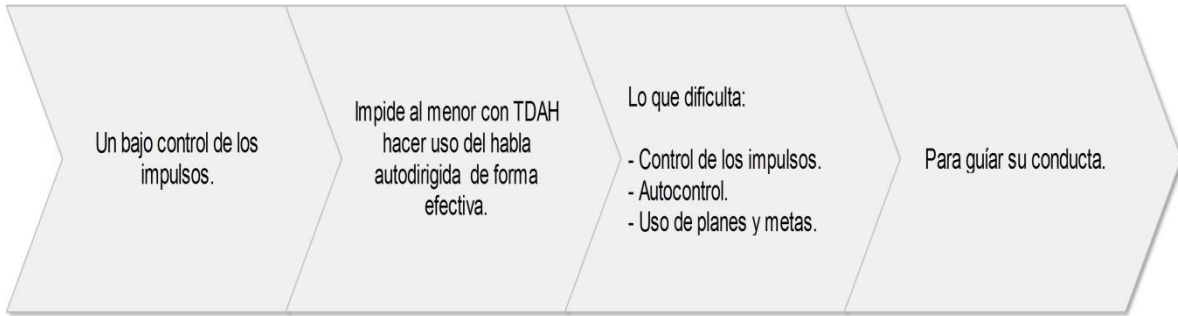


Figura 4. Relación de la inhibición conductual y el desarrollo del habla autodirigida.

Fuente: Barkley (2011a).

Derivado de esta falta de autorregulación de la conducta, se da un problema de adaptación al medio, es decir se ve afectado el “complejo conjunto de conductas autorregulatorias que debemos organizar para responder a las exigencias de la vida diaria, tanto sociales como académicas...” (Martínez, 2010, 4). Según afirman, Marco, Presentación y Grau (2011), la conducta oposicionista que aparece en la edad preescolar en los llamados hiperactivos, persiste y aumenta en intensidad en la edad escolar, caracterizándose por la desobediencia a las indicaciones de los adultos, la resistencia a la autoridad de padres y profesorado y demás faltas a las normas establecidas socialmente, pudiendo llegar a convertirse en trastornos de conducta con un diagnóstico propio, aunque este resultado es de escasa incidencia, un 15% de la población (Parellada, 2009).

Los problemas conductuales del alumnado con TDAH interfieren las relaciones con el profesorado y con sus iguales (Moreno, 2007), advocándolos al fracaso ante las demandas planteadas en el contexto escolar, dándose en la mayor parte de los casos una discrepancia entre potencial y ejecución, ya que aunque el alumno o alumna posee una capacidad intelectual normal, no alcanzará el nivel de logro exigido, ni académico ni social,

al no poder controlar su impulsividad, y por tanto la inhibición de las conductas inadecuadas, y mantener la atención (Martínez, 2010).

5) *Forma de trabajo irregular.*

El último de los síntomas que señala Barkley (2011a) en su caracterización del TDAH es la irregularidad de su trabajo. Indicadores de este trabajo irregular son: la realización incompleta de las tareas escolares, frecuentes olvidos de material o apuntar las tareas pendientes y sobre todo, la falta de organización, método y hábito de estudio. Aunque son niños y niñas con una inteligencia media o superior a la media, pueden presentar sus trabajos bajo los mínimos aceptables, habiendo días en los que aún teniendo una constante supervisión trabajan muy poco. Sin embargo hay momentos en los que pueden realizar sus tareas sin ayuda y terminarlas con facilidad, lo cual sorprende a los tutores escolares y familiares. Esta irregularidad hace que parezcan vagos, que no tienen verdaderos problemas o falta de habilidades, lo cual despista porque sus dificultades están centradas no en que “no puedan hacer el trabajo, sino que no pueden mantener el patrón de trabajo y de productividad de una manera consistente, de la misma forma que otros pueden hacerlo” (Barkley, 2011a, 63).

Las causas de esta inconsistencia en la conducta no están definidas científicamente, y especialmente, en lo que se refiere a su productividad. Lo que si se da por sentado es que el uso del habla como instrumento regulador de nuestros actos hace que nuestra forma de actuar y trabajar adquieran una mayor consistencia. Pero, como ya hemos dicho anteriormente, las personas con TDAH están más reguladas por el “ahora” que por un plan preconcebido, por tanto su trabajo será muy variable y dependerá de las condiciones que se den ese día, siendo un añadido a esta variabilidad la falta de control de los impulsos, así “la productividad de los niños con TDAH comparada con la de los niños sin el trastorno, dependerá más de las circunstancias de la situación inmediata que del autocontrol, las autoverbalizaciones, y del poder de la voluntad” (Barkley, 2011a, 64).

Como ya se ha referido anteriormente la condición de ser TDAH no es algo que aparezca en la etapa infantil de la vida de una persona y luego desaparezca, sino que su

carácter crónico ha sido demostrado al igual que la evolución de su sintomatología, problemas de atención y/o comportamiento en el aula.

Una vez contempladas las necesidades educativas que de forma general va a presentar la población con TDAH o provocadas por sus problemas de atención y/o comportamiento en el aula, a continuación realizamos una descripción concreta del curso del TDAH en la etapa de la Educación Primaria, por ser ésta el objeto de nuestro estudio, atendiendo en primer lugar los precedentes que en edad preescolar caracterizan el desarrollo del menor, en atención a su desarrollo escolar.

2.1. El TDAH en la etapa de Educación Infantil

En el periodo preescolar existe una mayor sensibilidad de los padres, madres y profesorado hacia la presencia de síntomas de impulsividad, hiperactividad e inatención propios del TDAH, potenciándose así una detección e intervención tempranas, aunque por otro lado con serias dificultades para llevar a cabo un diagnóstico diferencial en menores de seis años. El debut de los síntomas hace aparición en un 75% de los casos antes de los cinco años, y la mayoría de las veces entre los tres y los cuatro años, aunque hay escasas evidencias al respecto.

Cada vez más se acude con menores de seis años a las consultas clínicas, haciendo necesario la identificación de la sintomatología de forma temprana, lo cual choca frontalmente con los criterios diagnósticos establecidos por el DSM-IV, además del serio problema que plantea la diferenciación entre las conductas propias de los menores de seis años y las que puedan configurarse como patológicas ya que algunas conductas propias de la edad coinciden con algunos síntomas del TDAH (llanto inesperado, escaso horas de sueño nocturno, falta de apetito...), lo cual hace que el curso de la Educación Infantil influya muy directamente en la consolidación del trastorno (Vaquerizo, 2005a). Por todo ello, además de la discriminación con la sintomatología propia de otras patologías (autismo o trastorno oposicional desafiante) el diagnóstico diferencial se hace muy difícil.

A continuación recogemos los indicadores que autores relevantes en el estudio del TDAH en la edad preescolar, revelan como significativos y posibles precusores de un diagnóstico por TDAH. Para continuar con las características más destacadas en el desarrollo integral de la población infantil que presenta dichos indicadores.

Muchos preescolares presentan dificultades entre los tres y seis años, que hacen sospechar un posible Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad. Algo que se ha confirmado con numerosos estudios retrospectivos que recogen información acerca de la infancia de mayores ya diagnosticados. Así Vaquerizo (2005), en un estudio que realizó sobre los marcadores precoces del TDAH, observó que el 30% de los niños ya manifiestan síntomas durante los 12 primeros meses, y a partir de los dos años ya es posible advertir rasgos de temperamento difícil con una incidencia del 56.5% de los casos. Siendo el desorden del desarrollo del lenguaje y del juego, dos de las características que se identifican en el preescolar hiperactivo.

Según las experiencias de Vaquerizo y Montañés (2007), más de la mitad de los casos estudiados son lactantes apacibles y tranquilos, pero en torno a los dos años e incluso desde el momento en el que aprenden a andar, para lo cual son prematuros por su exceso de energía, sufren una evolución desde un patrón de conducta “normal” hacia un *comportamiento difícil e intermitentemente explosivo*, que los definirá a lo largo de su primera infancia. Suelen ser además un tanto desafiantes, agresivos y desobedientes.

Si recogemos a Barkley (2011a, 103):

El desarrollo persistente y temprano de hiperactividad y de dificultades para relacionarse con otros niños indica el riesgo que este niño pueda tener para presentar un TDAH. De la misma manera, no es nada sorprendente que los niños pequeños con excesiva desatención y dificultades emocionales, como explosiones de cólera o propensión a alterarse fácilmente por las cosas, tengan más posibilidades de tener un TDAH cuando crezcan.

Atendiendo a Marco y otros (2011) y Orjales (2008), es a partir de la etapa de la Educación Infantil cuando se hacen más plausibles los síntomas más característicos del TDAH (sin tener porque estar todos), ya que las exigencias familiares y escolares empiezan a aumentar: mayor grado de autonomía de la conducta, interacción con compañeros y compañeras, obediencia a las normas, así como mayor grado de autonomía e independencia personal. Estos signos son:

- Excesiva actividad en el entorno familiar, escolar y de juego.
- Problemas de inhibición conductual.
- Inatención, que se manifiesta a partir de los cinco años por regla general, caracterizándose por comportamientos de propósitos indeterminados, como por ejemplo deambular por la casa sin objetivo aparente, o bien una mayor tendencia hacia la distracción ante la presencia de varios estímulos.

Por su parte, Vaquerizo y Montañés (2007) y Vaquerizo (2005), advierten de nueve signos clínicos que definen el posible TDAH durante la etapa preescolar (algunos de los cuales ya han sido citados), que pueden entenderse como una herramienta de utilidad para alertar del posible desarrollo de un trastorno hiperactivo en la edad entre los 3 y 5 años:

- Pobre desarrollo del juego social (asociativo-cooperativo)
- Preferencia por los juegos deportivos sobre los educativos
- Actitud desmontadora ante los juguetes. Pobre interés sostenido por el juego con juguetes
- Retraso en el lenguaje.
- Retraso en el desarrollo de la psicomotricidad fina adaptativa: torpeza motora. A partir de un prolijo número de trabajos publicados, traídos a colación por Montañés (2007), queda demostrada la relación existente entre el desarrollo motor infantil y su correlación evolutiva con otras labilidades del neurodesarrollo. La torpeza motora puede ser utilizada como predictor útil neurocognitivo, por su relación evolutiva con problemas sociales, de adaptación escolar, de labilidad emocional y conductual (Van Dellen y otros, 1990; Kjadesjö y Gilberg, 1998; Withmore y Bax, 1990; Gilberg, 1983), especialmente si dicha torpeza estaba ya presente a los 5-6 años (American

Academy of American Pediatrics, 2000, en cuyo caso manifestarán TDAH hasta el 50% de los niños con ésta (American Academy of American Pediatrics, 2001; Artigas, 2003).

- Dificultades para el aprendizaje para los colores, los números y las letras. El TDAH es una causa significativa en la aparición de dificultades académicas en la etapa preescolar. En un 30% seguirán manifestándolas en la Educación Primaria. Se detecta un retraso en las habilidades básicas de conocimiento: tareas de prelectura, adquisición de conceptos matemáticos simples y las habilidades de motricidad fina-adaptativa, traducándose en un desarrollo lento del lenguaje o de la coordinación motora, así como una falta de interés por aprender. Los indicadores más significativos son:
 - En cuanto al lenguaje:
 - La confusión de letras y números.
 - Falta de comprensión del habla: recepción, expresión y fluencia verbal.
 - Problemas para encontrar y nombrar palabras.
 - Torpeza motora.
 - Referente a la falta de interés por aprender, se manifiesta en aquellas tareas que les suponen dificultad: escribir, colorear o dibujar.
- Dificultades en el desarrollo gráfico y comprensión de la figura humana en el dibujo.
- Inmadurez emocional.
- Rabietas y accidentes en el hogar o en la Escuela Infantil.

A diferencia de los menores en edad escolar, un 60% de los preescolares cumplen el perfil del subtipo TDAH-I (hiperactivo impulsivo), aunque advirtiendo de lo que parece ser la antesala del desarrollo del TDAH-C (subtipo combinado). El síntoma más destacable antes de los seis años es el “comportamiento explosivo o temperamento difícil”, como manifestación del déficit en las competencias sociales.

A partir de aquí, basándonos en la categorización que proponen Marco y otras (2011), recogemos las características más destacadas en el desarrollo integral de los niños y niñas en edad preescolar diagnosticados por TDAH o con riesgo de desarrollarlo:

a) *Funcionamiento neurocognitivo.*

El funcionamiento neurocognitivo de los preescolares puede ser una medida que oriente a la detección precoz del TDAH. Como características neurocognitivas destacadas de esta población recogemos las siguientes:

- Menor capacidad de memoria de trabajo.
- Déficit en tareas de vigilancia y de control motor.
- Menor capacidad de inhibición y de planificación.
- Menor flexibilidad para cambiar el foco de atención.

En un estudio reciente (Quintanar y otros, 2011), cuyo objetivo era describir y precisar las características neuropsicológicas del TDAH en niños preescolares y compararlas con las características neuropsicológicas de niños de la misma edad y condición socioeconómica sin TDAH, tratado no en términos de funciones cognitivas sino de factores cerebrales o mecanismos neuropsicológicos, concluyen que los niños con TDAH en esta etapa educativa muestran un perfil neuropsicológico caracterizado por un déficit funcional severo en los mecanismos de programación y control, organización secuencial motora, análisis y síntesis espacial y activación cerebral inespecífica.

b) *Desarrollo del lenguaje.*

El desarrollo más lento del lenguaje conlleva un retraso en la internalización del habla, procedimiento por el cual los menores dejan de usar el lenguaje exclusivamente para comunicarse con los demás para aplicarlo sobre sí mismos, que normalmente comienza entre los tres y cinco años:

- Primero, de forma descriptiva y,
- Segundo, para darse autoinstrucciones, reflexionar y controlar la propia conducta más tarde.

El desarrollo del lenguaje es determinante en la evolución de las habilidades relacionadas con la (Marco y otras, 2011; Vaquerizo y Montañés, 2007):

- Tolerancia a la frustración.
- Flexibilidad cognitiva (impulsividad).
- Adaptabilidad en las competencias sociales (trastornos de conducta).

Las características destacables en el desarrollo del lenguaje de estos preescolares son:

- Habla excesiva, menos organizada.
- Mayor tendencia a desarrollar problemas de conducta, ya que carecen de habilidades efectivas de comunicación con las personas.

La mitad de los preescolares que presentan retrasos en el lenguaje, también tienen problemas de conducta (Vaquerizo y Montañés, 2007), quedando así patente la relación entre *comportamiento explosivo* (término acuñado por Ross W. Greene, para definir el Trastorno Inflexible-Explosivo de la Infancia, con el que hace referencia a aquellos niños que son fácilmente excitables, que se irritan y discuten y que manifiestan continuas rabietas y baja tolerancia a las frustraciones, además son difíciles de calmar y tienen constantes cambios de humor, requiriendo de ser el centro de atención constantemente) y *retraso en el habla*.

- Menor capacidad para comprender las historias, sobre todo en lo que a la relación causa y efecto se refiere.
- Problemas y dificultades de aprendizaje en la lectura y la escritura, que se manifestarán especialmente durante la Educación Primaria en:
 - Coordinación viso-espacial.
 - Reconocimiento de diferencias espaciales.
 - Conciencia silábica.
 - Memoria de fonemas.
 - Orientación derecha-izquierda.

c) *Desarrollo Motor.*

Es un potente predictor de la aparición posterior del TDAH, precisando que son los aspectos cualitativos del movimiento (movimientos asociados, coordinación, estabilidad) y

no los aspectos cuantitativos de rapidez o cantidad de movimientos ejecutados los que se conforman como indicadores del TDAH.

En el estudio llevado a cabo por Vaquerizo (2005), se advierte que el 80% de los preescolares que manifiestan torpeza motora, retraso en el lenguaje e inatención-hiperactividad, cumplen criterios para TDAH más trastornos del aprendizaje en la edad escolar (predominantemente en la lectura).

d) *Problemas de conducta.*

El oposicionismo, y más raramente, los trastornos de conducta son los problemas conductuales más destacados en esta etapa de la vida. A los dos años, la falta de ajuste a las normas familiares y las rabietas son las causas que alertan a los padres y las madres y les hacen acudir a consulta. A las cuales se les une agresividad y desobediencia, especialmente en los varones (Miranda y otras, 2001), siendo todos ellos predictores de problemas de conducta perdurables en el tiempo.

El impacto del TDAH sobre la familia, se relaciona más con los problemas conductuales que con la actividad motora *per se*, con la influencia negativa que ejerce sobre los hermanos y hermanas del menor con TDAH, y con los sentimientos negativos que todo ello genera en el seno familiar (Vaquerizo, 2005a). De esta manera son los problemas de conducta los que alertan a los padres y madres ante su incapacidad para manejarlos, produciendo en ellos un alto nivel de estrés y en consecuencia alteraciones importantes en la convivencia.

e) *Desarrollo del juego.*

Partiendo de las medidas observacionales de atención en el aula preescolar, Miranda y otras (2001), advierten de las siguientes características en la forma de jugar de estos preescolares:

- Centran menos su atención en las tareas, especialmente cuando son monótonas y no les permiten utilizar diferentes modalidades sensoriales.

- Despliegan un juego más inmaduro, funcional y sensoriomotor, destacando principalmente los movimientos musculares repetitivos con o sin objetos, y menos simbólico y constructivo, haciendo un uso monótono y estereotipado de los juguetes.
- Muestran una fuerte curiosidad por los juguetes nuevos, aunque no los utilizan para jugar sino para manipularlos hasta que los rompen.
- Experimentan serias dificultades para jugar solos. Pero cuando deciden jugar con otros niños o niñas, no suelen respetar las reglas del juego, no aceptan perder, despliegan escasas conductas de cooperación e intentan imponer su voluntad a toda costa, lo que genera situaciones conflictivas de forma continuada.

La consecuencia de todo ello, es que terminan siendo rechazados por sus compañeros y compañeras y excluidos de eventos sociales como son los cumpleaños.

Conocidos los descriptores que pueden preceder a un diagnóstico de TDAH en la etapa preescolar, pasamos a recoger las características más destacables del escolar con TDAH o problemas de atención y/o comportamiento en el aula que puedan interferir en su desarrollo académico y social.

2.2. El TDAH en la Educación Primaria

Al llegar a la educación primaria las exigencias de autorregulación de la conducta aumentan significativamente, lo cual choca frontalmente con las habilidades de los TDAH para inhibir y controlar sus conductas e impulsos inadecuados. La llegada a esta etapa supone una sobrecarga para esta población, que ya desde sus años preescolares han puesto de manifiesto sus dificultades en la autorregulación y control de la propia conducta. Es por ello que en esta etapa que se inicia con los seis años se produzcan generalmente los diagnósticos de este trastorno y su sintomatología se desarrolle en su totalidad.

Cuando los niños y niñas con TDAH entran en la escuela, deberán acogerse a unas características y exigencias contextuales externas que persistirán durante al menos doce años. Las habilidades demandadas comienzan con requerimientos tales como: estar sentado,

atender, escuchar, obedecer, inhibir las conductas impulsivas, cooperar, organizar las acciones, seguir las instrucciones, jugar bien y relacionarse amigablemente con el resto de los niños y niñas. Habilidades que son requisitos fundamentales para superar con éxito la etapa escolar. La mayoría de ellos al entrar al colegio serán adjetivados como niños y niñas de conducta problemática, además de ser definidos por expresiones del tipo:

No se aplica, no da lo máximo de sí, es perezoso y le falta motivación, no acaba sus tareas, hay que supervisarlos constantemente, evita todo tipo de esfuerzo mental, no escucha las instrucciones, es olvidadizo, se suele dejar los libros o los deberes en casa o es muy inconstante (Marco, Grau y Presentación, 2011, 40).

Según Marco, Grau y Presentación (2009), aproximadamente la mitad de los niños considerados como “difíciles de controlar” en la etapa de educación infantil, son diagnosticados como TDAH en la preadolescencia. La hiperactividad y la impulsividad se ven acompañados, entre los cinco y los siete años de los síntomas de inatención que se perpetúan durante todas las etapas escolares. Será entre los ocho y los diez años, cuando comiencen a aparecer las primeras manifestaciones del “tiempo cognitivo lento” que actualmente se asocia al subtipo inatento.

En el desarrollo académico del alumnado con TDAH influyen cuestiones de distinta naturaleza bien sea psicológica, conductual o emocional, incluyéndose los derivados de la *hiperactividad*, *impulsividad*, que ocasionan un deterioro en la voluntad del niño o de su capacidad para controlar su conducta en el tiempo y para mantener presentes las metas a conseguir (Martínez, 2010), y que ya han sido referenciadas con anterioridad. A continuación recogemos los aspectos del desarrollo que condicionan y determinan el proceso académico de los menores con TDAH o problemas de atención y/o conductuales:

a) *Problemas de atención.*

Las alteraciones atencionales se manifestarán en cualquier situación, ya que no prestan la atención debida a los estímulos relevantes ni durante el tiempo necesario, así cometerán errores por descuido en las tareas escolares en multitud de ocasiones, sobre todo en aquellas que requieran de un esfuerzo mental sostenido (Martínez, 2010; Presentación, Miranda y Marco, 2011):

- Suelen tener la mente en otro lugar, como si no escucharan lo que se les está diciendo.
- Cambian de actividad sin haberla finalizada, pudiendo empezar hasta tres sin finalizar ninguna. Frecuentemente no completan las tareas escolares u otros deberes encargados, debido a sus deficiencias en la *atención selectiva*, dejan de atender la tarea por un ruido o un hecho sin importancia.
- Con frecuencia no atienden ordenes ni instrucciones.
- Presentan dificultades para organizar tareas y actividades, principalmente las que requieren de un esfuerzo sostenido, pudiendo tener ello relación con las deficiencias en la *atención mantenida* (aquella que exige mantener la atención durante un periodo de tiempo determinado) y no con una actitud *negativista* primaria necesariamente, lo que les lleva a evitarlas.
- Sus hábitos de trabajo son desorganizados, no disponiendo de los materiales necesarios para completar una tarea, además de tratarlos de manera inadecuado y procurar su deterioro y/o extravío. Así su trabajo suele ser sucio, descuidado y realizado sin reflexión.
- En general, presentan problemas de autorregulación a la hora de aprender manifestadas en una reducida capacidad para planificar estrategias ante las tareas, para analizar, sintetizar y realizar inferencias.

b) *Alteraciones en el desarrollo motor.*

El TDAH se asocia generalmente con las alteraciones de la coordinación motora, que interfieren directamente en el aprendizaje escolar del alumnado con TDAH y en las actividades propias de la actividad, tal y como señalan Poeta y Rosa-Neto (2007) a partir del estudio realizado con escolares de entre siete y diez años de la escuela pública de

Florianópolis/SC (Brasil), cuyos resultados coinciden con los obtenidos en otros llevados a cabo por Araujo y Silva (2002), Artigas-Pallares (2003), Kadesjo y Gillberg (2001) y Farré-Riba y Narbona (2001), citados por Poeta y Rosa-Neto (2007).

Por su parte, Kadesjo y Gillberg (2001) advierten trastornos de la coordinación motora en un 47% de los escolares con TDAH; Marco, Grau y Presentación (2011) señalan un 60% de los menores diagnosticados que a su vez presentan trastornos de carácter motor comparados con el 35% de los niños control que no padecen TDAH, como la velocidad de los movimientos, el ritmo y la precisión así como problemas de tipo visomotor, inclusive retrasos en el crecimiento físico. Araujo y Silva (2004), señala esta población como “torpe”, con dificultad en el equilibrio y el ritmo. Y Farré-Riba y Narbona (2001), perciben algunas alteraciones en la coordinación global, en la orientación espaciotemporal y en la motricidad fina, principalmente en la escritura.

En el estudio de Poeta y Rosa-Neto (2007), cuyo objetivo era evaluar el desarrollo motor de escolares con TDAH, se señalan las alteraciones mayores en la organización temporal fundamentalmente, en la organización espacial y en el equilibrio; la motricidad fina, la global y el esquema corporal se advierten también con problemas pero se encuadran dentro de la normalidad tirando a bajo. De acuerdo con otros autores citados por los mismos (Tseng y otros, 2004, Kibby y otros, 2002, Barkley, 2002 y Diamond, 2002) su estudio confirma que el alumnado con TDAH tiende a presentar problemas motores asociados a una disfunción en el cerebelo, tales como problemas en el equilibrio, movimientos rápidos alternos, estructuración espacio-temporal, además de dificultades en los movimientos delicados. Los estudios cuyo objetivo es evaluar las alteraciones motoras permiten orientar las adaptaciones compensatorias a la hora de conducir a un mayor equilibrio motor.

Siguiendo a Marco, Presentación y Grau (2011) aquellos menores que presentan ambas alteraciones tienen un pronóstico peor a largo plazo, ya que se espera una mayor permanencia de los síntomas hasta bien entrada la adolescencia, mayores dificultades en el lenguaje, tiempos de reacción más lentos, mayor torpeza motora, accidentes más frecuentes con resultado de fractura, y más trastornos depresivos.

c) *Pobre desarrollo socio-emocional.*

Otro rasgo destacable es la *labilidad emocional* (Martínez, 2010) de estos menores, manifestada con frustración cuando no obtienen lo que quieren o ante la primera dificultad que encuentran, a menudo traducido en rabietas súbitas y explosivas que pronto son olvidadas.

Dos aspectos fundamentales marcan el desarrollo socioemocional de estos escolares: el rechazo social y la baja autoestima. Siendo la inadaptación al medio escolar, social y familiar el denominador común de su desarrollo en los diferentes contextos. En particular, en el ámbito escolar, además de la presencia de las dificultades de aprendizaje, su inadaptación se traduce en (Lavigne y Romero, 2010):

- Un rendimiento académico por debajo de sus posibilidades.
- Un profesorado que se ve obligado a prestarles más atención que al resto, se calcula que reciben un 70% del total de las atenciones que los maestros dan a todo el grupo clase. Frecuentes atenciones verbales del tipo: “atiende”, “estate quieto”, “baja el brazo”, “no grites”, “siéntate”, “no hagas eso”, etc., por parte del profesorado, además de las propias de sus compañeros y compañeras.
- Un aumento de la tensión en clase, la ansiedad del profesorado y la hostilidad, y el rechazo de su grupo clase.

c.1) *Rechazo social.*

En el caso del alumnado con TDAH es frecuente sufrir rechazo por parte del resto de compañeros y en consecuencia una baja autoestima.

Son rechazados por el grupo clase, ya que por regla general, son menos colaboradores y tienen más problemas de conducta social negativa, actitud caracterizada por conductas de dominación tanto verbal (burlarse de los compañeros) como no verbal (pegar a los demás). No siendo la variable sexo determinante en el uso de este tipo de conductas, así las niñas hacen mayor uso tanto de conductas de “agresión manifiesta” (agresión física, intimidación y amenazas) como de “agresión encubierta” (cotilleo,

exclusión social del otro, intento de destruir la reputación social del otro) que el resto de las niñas que no padecen el trastorno (Marco y otros 2011).

En un estudio llevado a cabo por Jara y otros (2011) en el que se analizaban las diferencias entre percepciones de los padres y docentes en lo referente a las competencias sociales de los menores con TDAH (8-12 años), se demuestra que los docentes aprecian diferencias significativas entre escolares con TDAH y sin TDAH en problemas con los compañeros y conducta social, al igual que ya lo hicieran Zavadenko y otros (2011). El alumnado con TDAH, presenta más problemas en la relación con sus compañeros y posiblemente presenta dificultades en la ejecución eficaz de la conducta prosocial a pesar de poseer un buen conocimiento social de las respuestas sociales.

Los docentes acuden fundamentalmente al orientador u orientadora escolar por la vulneración, desafío a las normas y no alcance de las metas académicas, según Moreno (2007) coincidiendo con House (2003). Las relaciones con sus iguales les llevan a experimentar la inadaptación y la exclusión grupal, ya que requisitos básicos de pertenencia a un grupo no son cumplidos por los TDAH, tales como compartir normas y respetarlas, aceptar los códigos e iniciativas de juego y ser cómplice de las mismas, aspectos que necesitan de autocontrol, atención e inhibición de las conductas individuales, (Moreno, 2007).

De esta manera, estos escolares son considerados por sus iguales como escandalosos, mandones, crueles con otros niños, insolentes con el profesorado, tendentes a crear problemas y a enfurecerse cuando no consiguen lo que quieren. Este rechazo y su falta de habilidades para hacer amigos no es solo circunscrible al entorno escolar sino a cualquiera en la que convivan con iguales, es el caso de campamentos de verano o espacios deportivos.

Datos que nos permiten comprender mejor el rechazo social referido, son los apuntados por Parellada (2009) y que a continuación recogemos. Es frecuente que su comportamiento social se describa como inmaduro debido fundamentalmente, a la impulsividad de los TDAH a la hora de decir las cosas sin pensar, su desinhibición y familiaridad excesiva con los adultos, incapacidad para refrenar sus impulsos y la falta de

interpretación de la intención de los demás, lo cual es aprovechado por algunos de los mayores malintencionados para abusar de su ingenuidad e impulsividad para cometer transgresiones, y convertirlos en el hazmerreir de otros o en el que siempre pillan tras una gamberrada cometida por el grupo. Pero además de su inmadurez en cuanto expresividad y recursos emocionales se refiere, también se añade sus dificultades a la hora de regular sus emociones, lo cual les hace ser menos estables en su tono anímico, y más reactivos ante la estimulación externa, tanto en positivo como en negativo. Por ello, es habitual que sean exagerados en sus respuestas emocionales: cambios de ánimo bruscos, gritos desproporcionados, lloriqueos ante estímulos poco significativos, expresión de una energía desproporcionada y poco modulada. A esta caracterización, Parellada (2009) añade la escasa necesidad de descanso, el tono elevado de voz, habla rápida e incansable y su alto nivel de actividad tanto en acción dirigida como no dirigida, como cuestiones que favorecen el rechazo de los escolares con TDAH por sus iguales.

Recogiendo las aportaciones de las autoras Moreno (2007) y Martínez (2010), algunas de las conductas más importantes relacionadas con la baja tolerancia a la frustración y el deseo de reconocimiento y sus pobres relaciones con sus iguales, que repercuten directa o indirectamente sobre la adquisición de los aprendizajes de este alumnado, son:

Tabla 2. Problemas de conducta frecuentes en la escuela

Fuente: Martínez (2010) y Moreno (2007).

PROBLEMAS DE CONDUCTA FRECUENTES EN LA ESCUELA	
Relación con el profesorado (Baja tolerancia a la frustración)	Relaciones con sus iguales (Relaciones pobres con sus compañeros)
<ul style="list-style-type: none"> · Indisciplina. · Conductas desafiantes. · Hostilidad. · Agresividad, ante cualquier corrección del docente. · Intimidación. · Vulneración. · Incumplimiento reiterado de normas comunes. · Temor al fracaso: esconde los trabajos y no reconoce que tiene los deberes. 	<ul style="list-style-type: none"> · Se enfada fácilmente. · Interrumpe los juegos. · Dificultades para aceptar las normas que rigen los juegos. · Perturba y molesta a los compañeros mientras trabajan. · Comportamientos más infantiles de su edad. · Toma rabetas y contraataca. · No tienen las consecuencias de sus actos para los demás. · Problemas para desarrollar tareas en equipo (cooperación y participación).

c.2) *Baja autoestima*

La baja autoestima no es algo intrínseco o exclusivo de los que padecen TDAH, sino que es algo sensible a sufrir por cualquier estudiante que esté sometido a determinadas características contextuales. Siguiendo a Pinto y otros, (2011), es a partir de los 8-9 años que estos niños y niñas toman conciencia de su falta de competencia en el ámbito social, escolar y personal, gracias con toda probabilidad a las reacciones negativas de compañeros,

profesorado y familia. Aunque, esta hipótesis parece refutada en los últimos tiempos argumentando que muchos niños con TDAH acostumbran a hacer atribuciones externas e incontrolables de su propia conducta problemática, no percibiendo que dicha conducta sea objeto de molestia o perjuicio para los demás, por lo que pueden llegar a experimentar sentimientos de culpa menos graves que otros niños. La falta de conciencia explica que muchos de estos alumnos y alumnas, sobreestiman sus posibilidades sociales y/o académicas, dando lugar a un fenómeno conocido como *sesgo ilusorio positivo* (SIP).

Las experiencias de fracaso acumuladas por el alumno cuando no puede satisfacer las demandas planteadas en el colegio respecto al rendimiento académico, autocontrol e inhibición conductual y comportamiento social adaptado, unidas a las reacciones adversas, en forma de críticas, desaprobaciones, reproches, amenazas y castigos frecuentes de quienes les rodean, especialmente padres y profesores, constituyen el marco en el que el niño construye una imagen pobre de sí mismo y de sus capacidades y habilidades, en definitiva, de su competencia personal (Moreno, 2007, 119).

Estas experiencias constituyen la configuración de un autoconcepto o autoestima baja, en especial por lo que se refiere al componente conductual, aspecto a considerar de manera relevante a la hora de planificar y diseñar el clima escolar y de aula, para dar respuesta a la diversidad de la misma.

d) *Problemas conductuales.*

El TDAH afecta al funcionamiento adaptativo. A modo de resumen, las características de los escolares, de Escuela Infantil y Primaria con TDAH, que según Martínez (2010, 5) apoyándose en Joselevich (2000, 23-28), pueden ocasionar dificultades en el aprendizaje, son las que se recogen en la siguiente tabla:

Tabla 3. Características de los escolares con TDAH que pueden ocasionar dificultades en el aprendizaje.

Fuente: Martínez (2010, 5).

ETAPA EVOLUTIVA	CARACTERÍSTICAS
<p>Escuela Infantil (0-5 años)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - No siguen las consignas. - Molestan e interrumpen a sus compañeros. - Les cuesta permanecer sentados. - Son generalmente demandantes, en su interacción social. - Les cuesta esperar su turno y compartir. - Son agresivos, lo que ocasiona rechazo por parte de sus iguales y quedan aislados.
<p>Edad Escolar (6-12 años)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Suele desaprovechar lo que se está explicando. - Altera la actividad académica del resto de sus compañeros. - Presenta extrema variabilidad frente a distintas personas y actividades. - Reacciona mejor en situaciones novedosas, frente a estímulos atractivos o en una relación uno a uno con el adulto. - No reflexiona, piensa o planea lo que va a hacer. - Suele responder sin haber terminado de escuchar la pregunta o contestar por escrito sin haber leído el enunciado. - La falta de reflexión hace que no aprendan de sus errores ni piensen en las consecuencias de sus actos. - Realiza tareas escolares incompletas. - Falta de organización, método y hábito de estudio. - Presentan inseguridad y baja autoestima. - No reconocen sus errores y culpan a otros de sus problemas.

Finalizamos este apartado recogiendo una tabla, configurada por Presentación, Miranda y Marco (2011,146), reuniendo la respuesta escolar de los estudiantes con TDAH ante demandas académicas, que más adelante se verá desarrollada:

Tabla 4. Respuesta escolar del alumnado con TDAH.

Fuente: Presentación, Miranda y Marco (2011, 146)

DEMANDAS ESCOLARES	RESPUESTA ESCOLAR DEL ALUMNADO CON TDAH
Atender a las explicaciones y permanecer atento a la tarea.	Tendencia a la dispersión. Dificultad para mantener la atención el tiempo requerido.
Realización de un esfuerzo mental sostenido.	Dificultad para mantener la atención ante las tareas complejas.
Capacidad de codificación selectiva.	Escasos recursos para seleccionar y procesar la información relevante.
Habilidades de organización.	Escasas capacidades de organizacionales para conseguir objetivos.
Respetar y obedecer las reglas del aula.	Dificultad para seguir reglas, consignas e instrucciones
Conducta creativa dirigida a metas: aprender a aprender.	Dificultades para planificar tareas y estrategias.
Capacidad analítica, sintética y deductiva.	Dificultades en los procesos de análisis/síntesis de la información y para hacer inferencias deductivas.
Interés por el aprendizaje.	Poca o nula motivación intrínseca.
Autocontrol emocional.	Insuficiente control de emociones.
Locus de control interno.	Sesgo atribucional. Sentimientos de indefensión.

3. LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE ASOCIADAS AL TDAH

El bajo rendimiento académico, a pesar de tener una capacidad intelectual cuanto menos igual que la media, es una condición que afecta con frecuencia a los estudiantes con TDAH a lo largo de su vida escolar. Además de la presencia de la inhibición de la conducta, las alteraciones en las funciones ejecutivas y la falta de autorregulación, coexisten en un importante número de casos de TDAH las dificultades en el aprendizaje (DA¹¹) de la lectura, escritura y matemáticas (Soriano, Pinto y Siegenthaler, 2011). Es por ello que dedicamos este apartado a la exposición de las DA que más frecuentemente se asocian con el TDAH.

Existe un problema en la conceptualización de las alteraciones en el desarrollo del alumnado en el área del aprendizaje escolar, usualmente denominadas “Dificultades de Aprendizaje”, “Trastornos de Aprendizaje”, “Trastornos Específicos del Aprendizaje”. Cada uno de estos conceptos son usados indistintamente para referirnos a la misma definición: problemas que interfieren significativamente en el adecuado progreso escolar del menor y por tanto, en la consecución de las metas marcadas en el aula. Suelen presentarse de forma conjunta con alteraciones en el funcionamiento del sistema nervioso central, pero no son el resultado de un retraso mental asociado, de una privación sensorial o de un trastorno emocional grave. Fruto de las alteraciones en los procesos cognitivos, se caracterizan por localizarse en un área muy concreta, siendo las más habituales las que hacen referencia a la adquisición de la lectura, a la escritura o al cálculo.

En la última década se han dedicado importantes esfuerzos al estudio de los perfiles cognitivos y las posibles bases genéticas de los diferentes tipos de dificultades de aprendizaje. Uno de los enfoques más productivos es el abanderado por autores relevantes como Bonafina y otros (2000), Pisecco y otros (2001) y Samuelson, Lundberg y Herkner (2004), reseñados por Miranda y otros (2006), que se centran en la relación frecuente que se establece entre determinados trastornos como el TDAH y las DA, con el objetivo de fundamentar la elaboración de modelos de diferentes subtipos de DA que conduzca a la

¹¹ DA: en adelante estas siglas se usarán para referirnos a las Dificultades de Aprendizaje.

concreción del proceso de evaluación y en la optimización de las intervenciones (Miranda y otros, 2006).

Del mismo modo y,

Dada su relevancia e impacto social, resulta de máxima importancia determinar los procesos cognitivos que pueden estar en la base de la asociación entre el TDAH y las DA con el fin de desarrollar estrategias eficaces de prevención e intervención temprana” (Miranda y otros, 2006, 163).

El déficit en las FE (funciones ejecutivas), puede ser la explicación a la interrelación de las DA y el TDAH, al menos es el postulado que seguimos en este trabajo, teniendo presente que los procesos de inhibición y demora de la respuesta cuya finalidad es la de organizar e integrar los procesos cognitivos y de la respuesta a lo largo del tiempo, implicados en las FE. Así mantendremos presente cuál es el impacto que las alteraciones en las funciones ejecutivas descritas en el capítulo anterior, tienen en el contexto escolar.

Las investigaciones desarrolladas aportan evidencias de que hay determinados fallos en la funcionamiento cognitivo que pueden explicar esta desventaja en lo que a rendimiento y logro académico se refiere respecto al resto de escolares que no presentan este trastorno (Miranda y Soriano, 2011). Los principales problemas aparecen cuando se trata de tareas complejas y que requieren de capacidades organizativas, y ello debido no a la falta de habilidades sino a un uso ineficaz de las mismas (Miranda y otros, 2009).

Los datos nos indican que alrededor de un 10% de la población escolar muestra algún tipo de trastorno del aprendizaje, pero cuando hablamos de niños y niñas con TDAH podemos referir una cifra de hasta el 50% (Rutheford, Du Paul y Jitendra, 2008, en Gutiérrez Rojas, 2010). Como advierten Marco, Grau y Presentación (2011) las cifras variaran en función del criterio que se utilice para definir las dificultades de aprendizaje, con lo que encontraremos una oscilación de entre el 19 y el 80%, cuando asociemos dificultades de aprendizaje y TDAH.

Sin embargo, Scandar (2008) cifra en un 25% el porcentaje de los escolares que padecen TDAH y a su vez presentan algún tipo de Trastorno Específico del Aprendizaje (TEA¹²), destacando que: “Un menor tiene un Trastorno Específico de Aprendizaje cuando dentro de un desarrollo cognoscitivo apropiado existe un área particularmente deficitaria” (Scandar, 2008, 141). Es decir, que habiendo evaluado las capacidades cognitivas del niño o niña, éstas no se corresponden con los resultados académicos conseguidos, no pudiendo tampoco deberse a ningún retraso mental, factores psicosociales o cualquier tipo de hándicap. Además aporta que un 17% de los niños y niñas con TEA tienen TDAH. Por su parte Wiener (2005), autor recogido en Miranda (2006) sitúa la correlación entre ambos trastorno en torno al 25-35%.

Existe cierta controversia entre los autores en cuanto a cuál de los dos trastornos es el principal y cuál es el derivado (TDAH y TEA). Tal y como recoge, Gutiérrez Rojas (2010), nos encontramos con aquellos que defienden que el TDAH es el responsable del TEA (DeShazo, Lyman y Klinger, 2002), también con los que argumentan que tanto un trastorno como otro son independientes, pero que ambos comparten ciertos factores de tipo biológico y ambiental, que produce la interrelación entre ambos (Saudino y Plomin, 2007). Y por último, hay autores que postulan la ausencia de causas comunes en el origen de ambos trastornos (Barry, Lyman y Klinger, 2002). La visión predominante ha sido que los trastornos hiperactivos y los específicos de aprendizaje eran trastornos independientes que pudieran compartir alguna base biológica (a nivel de disfunción cerebral), lo cual justificaba la alta comorbilidad. En la actualidad entra en escena el componente cognitivo, incluyendo la afectación de las FE, apuntadas como posibles responsables de la aparición del TDAH y de trastornos de aprendizaje, como es el caso de la memoria de trabajo por ejemplo, función esencial para el TDAH pero también para el desarrollo de la lectura, las matemáticas y la expresión escrita (Brown, 2010).

Al abordar el área académica del alumnado con TDAH, nos encontramos que en igualdad de condiciones intelectuales la población escolar que presenta este trastorno

¹² TEA: en adelante estas siglas se usarán para referirnos a los Trastornos Específicos del Aprendizaje.

presenta generalmente un menor rendimiento que el resto de sus iguales sin TDAH Scandar (2000), lo cual podría deberse a sus déficits atencionales, pero también a la falta de hábitos a la hora de estudiar y realizar los trabajos escolares (Luman y otros, 2009).

Si partimos de los déficits propios de atención, memoria y control de los impulsos, y le añadimos problemas específicos de aprendizaje, cabe esperar que estos niños presenten un bajo rendimiento con respecto a su capacidad intelectual (Parellada, 2009, 106).

Las dificultades de aprendizaje aparecen con mayor frecuencia en los TDAH con predominio inatento.

Así, la correlación entre ambos trastornos produce un mayor riesgo de fracaso escolar, traducido en bajas calificaciones y una mayor asistencia a clases especiales fuera de su aula ordinaria, y todo ello a pesar de que presente un elevado cociente intelectual, algo que no sirve para frenar el impacto del TDAH en el deterioro académico.

También el factor de la motivación y las atribuciones de los éxitos y fracasos inciden directamente en los resultados académicos, ya que estos escolares suelen atribuir sus éxitos académicos a la suerte, y por el contrario, apenas atribuyen sus fracasos a la falta de esfuerzo propia, actitudes muy opuestas a las presentadas por aquellos iguales sin TDAH (Hoza y otros, 2001).

La falta de atención unida a las dificultades que el niño experimenta para dinamizar la motivación o el esfuerzo, sus problemas para auto-controlar la propia conducta y las deficiencias en las funciones ejecutivas..., abonan la frecuente aparición de dificultades de aprendizaje asociadas al TDAH (Marco, Grau y Presentación, 2011, 41).

Las DA se presentan en la etapa escolar manifestadas a través de dificultades significativas en la adquisición y uso de la escucha, habla, lectura, escritura, razonamiento o habilidades matemáticas (Scandar, 2008). Las dificultades de aprendizaje de los niños y niñas con TDAH se manifiestan tanto en el dominio del lenguaje escrito (lectura o discurso

escrito) como en el dominio de las habilidades matemáticas. De acuerdo con Gutiérrez Rojas (2010), los problemas relacionados con la lectoescritura (dislexia), los trastornos del cálculo y los trastornos de la expresión escrita son los que presentan una mayor comorbilidad con el TDAH, seguidos del retraso en la adquisición del lenguaje, problemas en la retención de información de tipo auditivo y dificultades en la pronunciación como en la decodificación de la palabra (Cohen y otros, 2000).

A continuación nos detenemos en las DA asociadas a las habilidades propias del lenguaje y a las matemáticas.

3.1. Dificultades de aprendizaje relacionadas con el Lenguaje

Las dificultades atencionales y de control inhibitorio de estímulos no relevantes entorpecen el desarrollo del lenguaje en los menores con TDAH y les resta eficacia en el manejo de aspectos lingüísticos (Miranda y otros, 2002).

La investigación sobre la relación entre TDAH y problemas del lenguaje nos muestra que el niño y niña con TDAH presentan las siguientes características (Ygual, Miranda y Cervera, 2000, en Miranda y otros, 2002, 115-116):

1. “Presentan una conducta lingüística irregular con cierta ineficacia para ajustarse al contexto comunicativo y para comprender la intencionalidad comunicativa del interlocutor.
2. Retraso en la adquisición de aspectos lingüísticos, en cuyo desarrollo influyen de forma decisiva los procesos atencionales tales como el código fonológico y el nivel morfológico, muy especialmente de comprensión y expresión de tiempos verbales.
3. Dificultades en la ejecución de tareas lingüísticas que demandan control inhibitorio como las tareas de fluidez léxica.
4. Obtienen peores resultados en tareas que requieren poner en marcha la capacidad de procesamiento semántico y especialmente, las que requieren pensamiento analógico lingüístico, muy especialmente en las de conciencia fonológica.

5. También realizan una ejecución deficitaria en tareas que no exigen propiamente una respuesta verbal, en las que el lenguaje actúa como mediador en la ejecución.”

Las cuales podemos completar con las aportaciones recogidas en las Guía para docentes de la Fundación CADAH (2009,12):

- “Retraso en la adquisición del código fonológico y del nivel morfológico, especialmente en la comprensión y expresión de los tiempos verbales.
- Bajos resultados en las pruebas que requieren pensamiento analógico lingüístico o resolución de problemas verbales.
- Problemas en el acceso rápido a información lingüística y en la comunicación de información esencial.
- Menos competencia en tareas de procesamiento semántico, de tipo metalingüístico y de conciencia fonológica.”

Los problemas del habla, articulación y fluencia se relacionan en menor medida con el TDAH que los problemas del lenguaje, sin embargo, la relación entre TDAH y trastornos del lenguaje receptivo-expresivo alcanza cifras preocupantes y se presentan con prontitud ya que en las aulas preescolares ya se manifiesta, continuando y agravándose durante los años de escolarización obligatoria y adolescencia (Baker y Cantwell, 1992, en Miranda y otros, 2002).

Realizada la caracterización del desarrollo del lenguaje en el alumnado con TDAH, precedida por un apartado anterior en el que se presentaban los antecedentes en la etapa preescolar de dicho desarrollo, a continuación nos detenemos en las consecuencias que estas características producen en el habla, la lectura y la escritura, traducándose en dificultades de aprendizaje.

a) Habla

Los problemas de habla en los menores con trastornos de atención son más comunes que en aquellos que no presentan TDAH, según Miranda y otros (2002); coincidiendo con diferentes estudios en los problemas en la articulación referidos por el propio grupo de autores (Humpries y otros, 1994; Thorley, 1984).

Miranda y otros (2002), investigan acerca del desarrollo fonológico entre menores con TDAH y sin TDAH, y descubren que los primeros ejecutan significativamente peor en todas las medidas utilizadas, tienen más problemas en la producción del habla, menor eficacia en el acceso al léxico utilizando un mediador fonético y menor capacidad para utilizar la información fonológica en el procesamiento del lenguaje oral. Aunque lo más relevante es que estas dificultades en la adquisición y procesamiento del lenguaje oral inciden directamente en el posterior aprendizaje de la lectura.

b) *Lectura.*

Los problemas de lectura se conocen comúnmente bajo el término de dislexia (trastorno que afecta a la lectura), presentando una asociación significativa con el TDAH, entre el 15 y el 30%, estando más presente en aquellos TDAH con predominio de síntomas de desatención (Scandar, 2008). TDAH y dislexia producen escolares con mayores dificultades atencionales, así como más problemas visomotores y más problemas sociales como el rechazo de sus compañeros (Marco, Grau y presentación, 2011). Aunque parece que la dislexia no es consecuencia directa del TDAH, sino más bien que pueda ser debida a los problemas en las deficiencias lingüísticas que traen consigo las dificultades en el sistema simbólico (Díaz Fernández, 2005).

En general, el alumnado con TDAH presenta dificultades en la comprensión de textos, pues la habilidad para realizar las inferencias necesarias para poder comprender lo que se está leyendo, forma parte del sistema ejecutivo, afectado por el trastorno hiperactivo. Estudios como el realizado con un grupo de escolares argentinos, por (Alvarado y otros, 2011), demuestran que las dificultades que presentan estos escolares en la comprensión de textos no son debidas tanto a un problema de comprensión lectora como a su trastorno ejecutivo, ya que el nivel de metacognición es menor, particularmente en lo que se refiere a las habilidades de planificación (Alvarado y otros, 2011).

Las cifras acerca de la relación del trastorno por TDAH y las dificultades lectoras (DL¹³), varían debido a los criterios utilizados para diagnosticar los dos trastornos y la heterogeneidad que caracteriza el déficit de atención con hiperactividad y las DL. El porcentaje de dificultades lectoras en alumnado con TDAH oscila entre un 18 y un 45% (August y Garfinkel, 1990; Mayes, Calhoun y Crowell, 2000) y entre un 18 y un 42% de niños cumplen los criterios de TDAH (Willcutt y Pennington, 2000), así lo recoge Miranda y otros (2011). Por otra parte, se advierte que el combinado TDAH y DL lleva asociado déficits cognitivos más graves y peores resultados académicos y conductuales (Germano, Gagliano y Curatolo, 2010 y Miranda y otras, 2011).

La comprensión lectora, no sólo depende del reconocimiento exacto y efectivo de las palabras, sino que hay otra serie de factores que potencian la comprensión de un texto (Miranda y otros, 2011, 689):

Tabla 5. Elementos potenciadores de la comprensión de textos.

Fuente: Miranda y otros (2011, 689).

ELEMENTO POTENCIADOR	REFERENCIA
Vocabulario.	Oullette y Beers, 2010.
Comprensión del lenguaje oral.	Catts, Hogan y Fey, 2003.
Atención.	Solan, Shelley-Tremblay, Hansen y Larson, 2007.
Memoria de trabajo.	Reiter, Tucha y Lange, 2005.
Estrategias de lectura: habilidades inferenciales, habilidades sintácticas, conocimiento de las estructuras textuales.	(Swanson y Trahan, 1996; Biancarosa y Snow, 2004.
Funciones ejecutivas relacionadas con la comprensión lectora: planificación, organización y monitorización de la información.	Cutting, Materek, Cole, Levine y Mahone, 2009.

¹³ DL: en adelante estas siglas se usarán para referirnos a las Dificultades Lectoras.

En el caso de los estudiantes con TDAH y en relación a dichos elementos potenciadores de la comprensión lectora, sus puntos débiles han sido identificados en varios trabajos (Miranda y otras, 2011):

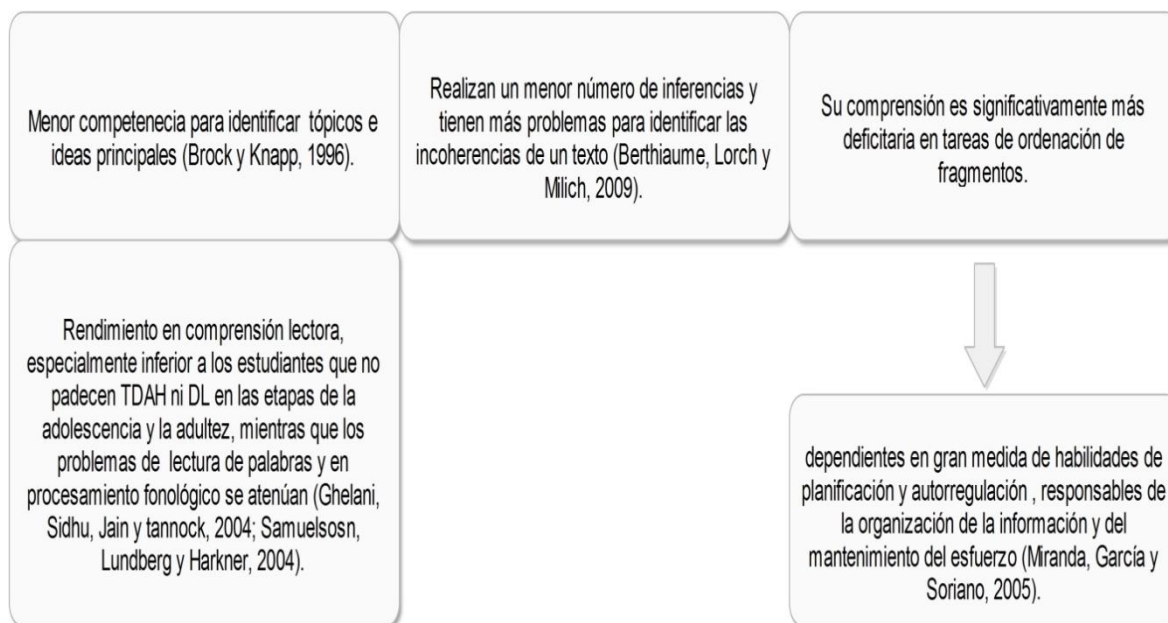


Figura 5. Puntos débiles del alumnado con dificultades en comprensión lectora).

Fuente: Miranda y otras (2011)

De acuerdo con el modelo explicativo de Barkley (1997), al menos tres déficits ejecutivos afectados en el TDAH podrían estar interfiriendo en la comprensión lectora:

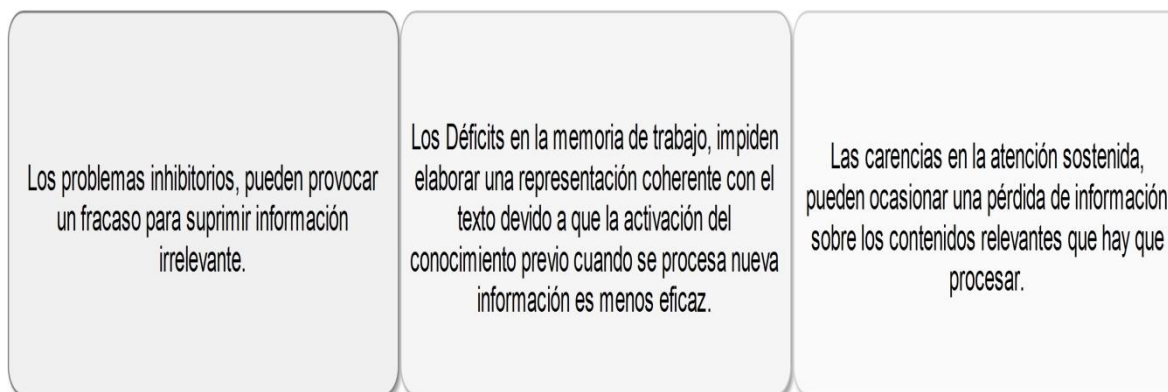


Figura 6. Déficits ejecutivos que afectan a la comprensión lectora.

Fuente: Miranda y otras (2011).

Los resultados empíricos adjudican un papel protagonista en la comprensión lectora a las habilidades relacionadas con el lenguaje y el funcionamiento ejecutivo, aunque pocos estudios han analizado simultáneamente la implicación de estos componentes. Como excepción, Miranda y otras (2011) llevan a cabo un estudio en el que integran habilidades lingüísticas: comprensión oral, vocabulario y acceso léxico; y ejecutivas: memoria de trabajo e inhibición. En éste demuestran que los TDAH con dificultades en la comprensión lectora, experimentan déficits tanto en habilidades del lenguaje como ejecutivas, además de problemas en la atención y la inhibición.

De manera específica, podemos resumir las dificultades en la lectura en dos grandes grupos (Guía docente de la fundación CADAH, 2009):

- Déficits en procesos léxicos. Niños y niñas cuyas dificultades se centran en la lectura de palabras, y como consecuencia, tienen dificultades para entender el significado global del texto.
- Déficits en procesos de alto nivel. Escolares que pudiendo leer las palabras les cuesta comprender lo que leen.

Por otra parte, los problemas con la lectura también se manifiestan a través de la velocidad lectora, ya que para adquirir esta habilidad se hace necesaria una práctica sostenida, requiriendo una atención activa y una focalización exclusiva en la tarea (García Castellar, 2001).

A la hora de interpretar los problemas en la lectura hay que tener presente el resto de dificultades propias del trastorno que pueden llevar a confundir las mismas con los problemas de aprendizaje. Así cuando nos encontramos con un escolar TDAH que decodifica correctamente las palabras, sus problemas respecto a la memoria de trabajo pueden hacer que olvide el párrafo que acaba de leer, pudiendo parecer que tiene un problema de lectura comprensiva. También la escasa automonitorización que caracteriza a esta población no les va a permitir comprobar si la palabra que acaban de leer puede o no encajar correctamente en el texto que está leyendo. El exceso de energía que estos niños y niñas tienen que emplear a la hora de realizar este tipo de ejercicios mentales, hace

comprensible que inventen cualquier excusa para huir de los textos densos, largos y complejos, o pierdan el interés por leer (Parellada, 2009).

c) Escritura.

Los problemas más frecuentes que suelen darse son la disortografía y la disgrafía, presentando dificultades en la composición escrita, en la que se requieren habilidades de planificación y generación de frases, además de la continua recurrencia a la memoria a corto y largo plazo (Gutiérrez Rojas, 2010).

La escritura supone una tarea cognitiva que requiere del despliegue coordinado de un conjunto relevante de recursos cognitivos y metacognitivos de manera simultánea y recurrente: control de la atención, la autorregulación, la capacidad de memoria de trabajo, etc (Olive y otros, 2009), además de habilidades de escritura específica y estrategias que faciliten y organicen el entramado de procesos cognitivos puestos en marcha en la producción de un texto escrito. Todo ello hace que la escritura sea una habilidad especialmente compleja para el alumnado con TDAH, dándose una alta prevalencia de las DA en escritura en los contextos escolares (APA, 2002; y Miranda, Jarque y Tárraga, 2006; Reid Trout y Schartz, 2005 en Rodríguez y otros, 2009).

Schuck y Crinella (2005), vuelven a aportar mediante sus investigaciones que esta dificultades en la producción de textos entre los escolares hiperactivos no se debe tanto a un problema de inteligencia como a una afectación de sus funciones ejecutivas.

Marco, Grau y Presentación (2011) señalan las siguientes características más relevantes en la producción de textos de los TDAH con DA en escritura:

- Carencias para articular una grafía coherente.
- Dificultades para producir textos escritos coherentes y organizados.
- Caligrafía desigual e ilegible.
- Escritura con numerosas faltas de ortografía.
- Problemas para construir frases y conseguir una mínima fluidez en la expresión de las ideas.

Por su parte los autores de la Guía para Docentes de la Fundación CADAH (2009) recogen que los TDAH en las áreas que requieren destreza manual, tal y como es el caso de la escritura, presentan las siguientes dificultades y consecuencias:

Tabla 6. Dificultades en las habilidades manuales.

Fuente: CADAH (2009)

DIFICULTADES	CONSECUENCIAS
Tienen problemas de motricidad fina que afecta a la coordinación y secuencia motora en el trazado de las letras.	Letra desorganizada, excesivamente grande o pequeña.
Presentan dificultades en la regulación de sus movimientos, debido a la inatención e impulsividad, por lo que presentan serias dificultades a la hora de realizar movimientos lentos y controlados (modelado de plastilina, abrochar botones pequeños) precursores del control y manejo del lápiz y la adquisición de la escritura.	

Rodríguez Molinero y otros (2009), han realizado un estudio con alumnado de segundo ciclo de primaria respecto de la realización de tareas de reescritura, a partir del cual corroboran que los TDAH con DA en escritura prácticamente no reescriben los textos ni utilizan la revisión sustantiva ni mecánica, dedicándose simplemente a copiar parcialmente el texto. En el caso de los TDAH exclusivamente, el mayor problema lo presentan en el aspecto y estructuración externa de sus textos, influenciado esto por la propia característica de la impulsividad e hiperactividad.

Una de las herramientas escolares que pueden mejorar el rendimiento en la escritura de los TDAH con DA en escritura, es la reescritura de los textos (Zimmerman y Kitsantas, 2002, en Rodríguez Molinero y otros, 2009), ya que promueve la participación activa en la reconstrucción de un texto, la interacción social y la integración con las experiencias

previas del alumno o alumna, así como el andamiaje, la tormenta de ideas, uso de preguntas clase u organizadores gráficos (Álvarez y otros, 2007).

3.2. Dificultades de aprendizaje relacionadas con las habilidades matemáticas

En el alumnado con TDAH el aprendizaje de las matemáticas es deficitario, ya que para asimilar esta compleja materia, se necesita una implicación activa del escolar y control, así como la recuperación de datos numéricos de la memoria constantemente (Saudino y Plomin, 2007). Además la impulsividad propia de este colectivo, les advoca a cometer más errores y a precipitarse en la resolución de las operaciones y problemas matemáticos, no fijándose en datos cruciales tales como el signo de la operación. La prevalencia de la discalculalia se establece entre el 4 y el 6% (Scandar, 2008).

Mientras que el funcionamiento ejecutivo de los escolares con DL y TDAH se ha investigado de forma intensa, apenas hay estudios referidos a estudiantes con dificultades de aprendizaje en las matemáticas (DAM¹⁴) y TDAH. Estos trabajos coinciden en el bajo rendimiento en matemáticas y solo en alguno se encuentran referencias a la influencia de la atención y/o la impulsividad en las DAM. “En líneas generales, los hallazgos sugieren que el TDAH y el bajo rendimiento en matemáticas comparten un patrón de déficit cognitivos que propician su alto grado de solapamiento” (Miranda y otros, 2006, 163). A partir de aquí, Miranda y otros (2006) realizan el primer trabajo de investigación en el que se estudia el funcionamiento ejecutivo y el conocimiento matemático aplicado, en escolares con TDAH, con DAM y con TDAH Y DAM.

En otro estudio que Miranda, Meliá y Marco (2009) llevan a cabo, asocian las DAM en los TDAH a los síntomas de inatención y a los problemas más acentuados que presentan en el funcionamiento ejecutivo, siendo dos áreas las más afectadas:

- La memoria semántica y de hechos matemáticos, observándose que son más lentos e ineficaces a la hora de recuperar de la memoria a largo plazo hechos aritméticos

¹⁴ DAM: en adelante estas siglas se usarán para referirnos a las Dificultades de Aprendizaje en la Matemáticas.

(por ejemplo, las tablas de multiplicar) y que usan estrategias de conteo propias de edades inferiores a la suya (como contar con los dedos).

- Las habilidades procedimentales, especialmente cuando el algoritmo requiere operaciones más complejas como “restar llevando”.

En el origen de estas dificultades se hayan los problemas en los procesos de recuperación de información almacenada en la memoria y en la automatización de los procesos, por tanto en el caso de los TDAH se hace difícil averiguar si realmente se trata de un trastorno específico de aprendizaje o bien se debe a las dificultades de base de memoria de trabajo y atención.

Según la Guía para Docentes de la Fundación CADAH (2009), las dificultades más relevantes asociadas al desarrollo de las habilidades matemáticas se relacionan con:

- Déficit visoespaciales. No usan imágenes visuales, lo cual propicia el encuentro de dificultades en tareas que requieren procedimientos holísticos y visuales, obstaculizando las labores que requieren de:
 - o La diferenciación entre números similares desde el punto de vista espacial (6 y 9), símbolos, monedas, manecillas del reloj.
 - o La memorización ordenada de los números que componen una cantidad, por ejemplo al escribir el número 12 lo podrán cambiar por el 21.
 - o La alineación de números para hacer operaciones.
- Déficit en la memoria y en el procesamiento auditivo. Manifiestan una dificultad específica para mantener la información numérica en la memoria de trabajo, lo que explica su escaso conocimiento de “hechos numéricos” tales como:
 - o Reconocimiento rápido de números (auditiva y visualmente).
 - o Dificultades para memorizar y reproducir el grafismo de cada número.
 - o El recuerdo de distintos pasos implicados en problemas con varios niveles o procesos...

La manifestación más clara de estas dificultades es el aprendizaje de las tablas de multiplicar.

- Dificultades en el procesamiento auditivo. Lo cual se refleja en ejercicios orales, por ejemplo de cálculo mental, y al contar siguiendo una secuencia dada.
- Procesos cognitivos y metacognitivos. Carecen de conciencia acerca de las habilidades y recursos necesarios para realizar una tarea y fracasan en el uso de mecanismos autorreguladores.

4. CARACTERÍSTICAS POSITIVAS EN EL TDAH

Las personas con TDAH presentan muchos aspectos positivos, que deben ser potenciados, ya que este colectivo tiene una respuesta alta a estímulos positivos. Si nos fijamos bien, tienen innumerables características positivas que pueden convertirse en palancas que ayuden en los diferentes contextos a que éstos se desarrollen de una forma óptima aprendiendo a usar sus potencialidades para afrontar correctamente las dificultades que las demandas contextuales pueden suponerles, y partiendo de las mismas en los distintos contextos.

Tanto en el escenario familiar como en el escolar, el punto de partida en el trabajo que se realiza con los menores con TDAH, o en cualquier menor que presente problemas de atención y/o comportamentales, son los indicadores negativos del mismo, tales como desobediencia, vagancia e irresponsabilidad. Esta percepción sesgada junto a la inhabilidad para dirigir al menor, genera frustración e impotencia, lo cual provoca el uso del castigo como método preferencial para “corregir al niño”, además de llamadas de atención públicas y restricciones en el colegio, dando pie a una interpretación por su parte de falta de comprensión y afecto, y a una rotulación de “niño problema del grupo” y “de la familia”. Este tipo de interacciones negativas producen un replanteamiento en el diseño de los tratamientos y se considera la necesidad de incluir contexto, familiar y escolar, y no solo la casuística del menor.

En un estudio llevado a cabo por Korzeniowsk e Ison (2008) desde una perspectiva psicoeducativa del tratamiento del TDAH, se consideró como objetivo si los padres y docentes eran capaces de identificar los aspectos positivos en la población con TDAH, entre otros, observándose en los resultados que ambos colectivos identificaron fortalezas y

aspectos positivos como verdaderos recursos en los menores con este trastorno, fortalezas identificadas por González de Mira (1997): alta capacidad energética, buena memoria visual y auditiva, buen sentido del humor, son creativos y sensibles y se comprometen intensamente con las personas queridas. Tanto profesorado como familias, en un 100%, describieron recursos similares en los menores, habiendo así coincidencia entre ambos. Su participación en el taller para docentes, que las investigadoras diseñaron para realizar el estudio, y en el entrenamiento para padres, les ayudó a focalizar su atención en las aptitudes y habilidades positivas de sus hijos y alumnos y alumnas, cuestionando mitos y haciendo que formulen una interpretación más adecuada de la conducta del menor. De esta forma se consiguen efectos más positivos en ambas direcciones, padres-hijos, profesorado-alumnado, e incluso podría, aún sin haberse medido, entre iguales tanto en el grupo clase como en la familia.

Descendiendo al contexto escolar, el alumnado con TDAH dispone de una serie de características positivas que no deben pasar desapercibidas para la comunidad escolar, del mismo modo que tampoco debe pasar desapercibido el hecho de “que el código genético de este alumnado no viene necesariamente impreso con unos estigmas y códigos insoslayables que los condenan en nuestras aulas (y más grave aún: fuera de las aulas de nuestros colegios)”, (Guerrero y Pérez 2011, 46). Para realizar la valoración, el diagnóstico y la intervención en el aula el profesorado no solamente debe tener en cuenta los aspectos negativos de este alumnado sino también su cara más positiva.

Las Asociaciones y Fundaciones que trabajan con este colectivo, se han preocupado por visualizar aquello que se destaca como positivo en ellos y no quedarse solamente en lo negativo. La creatividad y originalidad suelen ser unas de sus principales características, aunque no son las únicas, por ello consideramos oportuno recoger las recogidas por la Fundación CADAH (Fundación Cantabria Ayuda al Déficit de Atención e Hiperactividad: (Fundación CADAH, 2012 diciembre):

- Son ambiciosos, quieren ser “todo cuando sean mayores”.
- Son buenos para hablar en público.
- Son buenos en las relaciones públicas.

- Son capaces de ver un orden en el caos.
- Son buenos resumiendo y sintetizando.
- Son buenos ante los cambios.
- Son grandes generadores de ideas.
- Son compasivos consigo mismos y con los demás.
- Son hábiles para solucionar problemas.
- Siempre están dispuestos a probar y aprender cosas nuevas.
- Siempre están dispuestos a hacer nuevos amigos.
- Siempre están dispuestos a ayudar.
- Siempre tienen una gran decisión.
- Siempre buscan caminos alternativos hacia un fin.
- Se preocupan mucho por su familia.
- Tienen buena reacción en situaciones de emergencia.
- Tienen buena capacidad para enfrentarse a situaciones difíciles.
- Tienen la habilidad de encontrar caminos para superar obstáculos.
- Tienen soluciones ocurrentes para resolver problemas.
- Tienen gran sentido del humor.
- Tienen una gran memoria visual.
- Tienen un buen procesamiento de información por imágenes.
- Tienen una personalidad atractiva.
- Pueden hablar de muchas cosas al mismo tiempo.
- Pueden hacer que la gente se sienta escuchada.
- Pueden llevar a cabo muchos proyectos al mismo tiempo.
- Miran las situaciones desde todos los ángulos.
- Necesitan dormir menos que los demás.
- Evolucionan constantemente.
- Perdonan fácilmente.

En su caso, la Fundación ADANA, resume las características positivas en: pensamiento rápido, intuición, creatividad, sinceridad y gran expresividad afectiva, señalando que deben ser potenciadas y valoradas (Fundación ADANA, 2012 diciembre).

Siguiendo a Guerrero y Pérez (2011), señalamos algunas de las características positivas que el profesorado debe potenciar y servirse para dar calidad en sus procesos de enseñanza con este alumnado:

- Hiperconcentración. Esta cualidad se manifiesta, a veces, cuando le interesa algo.
- Están llenos de ingenio e intuición, “*espíritus libre y apasionados-as*”. Cualidades estas que de saber explotarse pueden ser muy útiles.
- En multitud de ocasiones manifiestan cualidades muy positivas para el deporte, cuidando siempre que no sean deportes de riesgo extremo. Los descubrimientos, la cocina, la música, la expresión artística (pintura, cómics), la literatura, la capacidad de inventar objetos, artilugios y maquinarias, entre otros, además de una buena capacidad para vender, emprender negocios imposibles, etc.
- Su idiosincrasia particular: sentido del humor, creatividad, sensibilidad, despreocupación infantil, ingenuidad, forma “pura” y romántica de aprender y responder al profesorado, incluso con sus extravagancias, etc, puede contribuir en las aulas, dejando de convertirse así en un obstáculo en las mismas.
- La acumulación de experiencias negativas, les hace valorar más que otras personas el apego afectivo que se desarrolle con ellos, por ello es recomendable que el profesorado considere un acercamiento comprensivo hacia ellos. Lo cual contribuirá a elevar su autoestima y motivación intrínseca por aprender.

Podríamos seguir recogiendo listados de las características positivas del TDAH, pero lo que realmente nos interesa es dejar constancia de la necesidad de que éstas sean tenidas en cuenta y consideradas como recursos para desarrollar la acción de enseñar y aprender, por parte del profesorado y familias, y el propio afectado.

5. RESPUESTA ESCOLAR INCLUSIVA EN EL AULA PARA EL ALUMNADO CON TDAH

La organización del proceso de enseñanza-aprendizaje nace en el seno del centro escolar, mediante su Proyecto Educativo de Centro y demás documentos como: Plan de Atención a la Diversidad o Plan de Convivencia, y se concreta en el aula, con la práctica de los docentes. De tal forma que centro escolar y aula son los escenarios que van a determinar el desarrollo y participación de todos los estudiantes que pertenecen al mismo, incluidos aquellos que presentan TDAH.

Para contribuir a la no exclusión del alumnado con TDAH, nos planteamos un cambio profundo y esencial de la disposición curricular y didáctica que hasta ahora se lleva a cabo en nuestras aulas: objetivos, contenidos, competencias, metodología, evaluación, además de una gestión positiva de la conflictividad en el aula, y una planificación del proceso de enseñanza atenta a la diversidad y respetuosa con las individualidades presentes, ya que necesidades académicas y comportamentales son definitorias en este trastorno. Cambio basado en una concepción inclusiva, con la que atender la singularidad de cada estudiante desde el derecho a su participación e integración escolar y ciudadana.

Sin embargo, como dice González Lajas (2013c), actualmente afrontar una clase heterogénea puede plantear muchas dudas o dificultades en la acción docente, ya que exige tener que ajustar y transformar minuciosamente toda la metodología didáctica siguiendo los principios de inclusión, diversificación y “equidad imparcial”, lo que supone una transformación esencial y extraordinariamente positiva de la acción docente en todos los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado TDAH, especialmente si tenemos en cuenta a todos aquellos docentes que afirman estar “sobrecargados de trabajo” y que no saben realmente como organizarse de forma eficaz y con éxito ante la diversidad y la inclusión.

Por todo ello, ha llegado el momento de transformar las excusas que se originan en torno al alumnado con TDAH dentro del contexto escolar en soluciones prácticas y preparar y organizar las clases reflexionando sobre las actividades y acciones que nuestros

escolares van a realizar, en vez de hacerlo teniendo en cuenta solamente las actividades que cada uno como docente va a desplegar.

Necesitamos conocer a los alumnos con TDAH, saber cómo se sienten y cuál es su sentimiento de competencia en relación a los diferentes ámbitos de actuación y de trabajo para evitar el riesgo de seguir poniendo “etiquetas” al describir sus comportamientos o al “clasificar” su descripción patológica, ya que demandan una manera diferente de aprender y no un sistema escolar de “talla única” que obliga a que todos aprendan lo mismo y a la vez, independientemente de cualesquiera que sea su abanico de necesidades individuales (González Lajas, 2013c, 2).

Se trata pues, de diseñar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde el punto de partida del estudiante y de la disposición del contexto en interacción con éste, y no desde una guía o programación curricular estándar inflexible y excluyente. El escolar con TDAH requiere de una propuesta metodológica inclusiva y diversificada, para progresar pedagógica y socialmente, que le ayude a superar las barreras ambientales, actitudinales e individuales que frenan su progreso.

5.1. Barreras institucionales para el aprendizaje, desarrollo y participación del alumnado con TDAH

Las barreras para el aprendizaje, desarrollo y participación pueden afectar a todos los escolares con y sin NEE o NEAE, y pueden experimentarse temporal o permanentemente, en función de cómo éstas sean tratadas. Si estas barreras no se abordan adecuadamente, los escolares no podrán alcanzar su máximo potencial académico, social, emocional y físico, y por tanto su inclusión social y escolar.

Los niños con dificultades, además de enfrentarse con barreras de tipo individual, se enfrentan a barreras ambientales y a las derivadas de las actitudes de aquellos que trabajan con ellos. Barreras susceptibles de intervención y por tanto de cambio tanto a nivel

institucional, como de centro y aula. Estas formas de barreras están estrechamente relacionadas entre sí, y para su tratamiento deben implicarse las escuelas, los hogares y las comunidades de forma que los estudiantes afectados puedan desarrollar su máximo potencial.

En este apartado recogemos las barreras que a niveles institucionales y de centro, afectarían de forma general a todos los niños y niñas que por cualquier causa sufran dificultades para desarrollarse y participar en las aulas (UNESCO, 2004c):

- *Los docentes, los directores del centro escolar y los inspectores escolares.* Si ellos discriminan a los estudiantes que se perciben como diferentes de la mayoría de sus iguales, tal discriminación se proyectará en el resto de la comunidad escolar.
- *Los sistemas legales y regulatorios institucionales* van a determinar el tratamiento que se le dé a la discriminación, a la segregación y a la exclusión en las escuelas.
- *Curricula.* Si estos son rígidos y no responden a la diversidad de habilidades, necesidades y circunstancias presentes en el grupo clase.
- *Enfoques pedagógicos de la enseñanza y materiales para el aprendizaje.* Si éstos no son learning-friendly, es decir si no promueven entornos facilitadores de aprendizajes significativos, ni responden a la diversidad de necesidades y habilidades entre los alumnos supondrán una barrera ambiental determinante.

Así, la *disposición y organización física del entorno* es determinante para procurar entornos de enseñanza accesibles y seguros de aprendizaje.

- *El acceso limitado o nulo a los programas de intervención temprana.* El efecto incapacitante de deterioro se multiplica a menos que se tenga acceso a los programas de intervención temprana (sistemas de apoyo), no debiendo suponer las *condiciones sociales, económica o políticas* razones de discriminación y segregación.
- *Evaluación y sistema de evaluación.* No se trata exclusivamente o principalmente de evaluar el nivel académico de los niños de acuerdo con unas normas generales, sino también de valorar el progreso individual en los diferentes ámbitos: desarrollo académico, social, emocional y físico.

- *Disposición física del entorno.* La organización del espacio físico ha de procurar entornos accesibles y seguros de aprendizaje (learning-friendly).
- *Las condiciones sociales, económicas y políticas,* no deben suponer razones de discriminación y segregación.

Estas son algunas de las muchas barreras que afrontan los estudiantes en las escuelas y comunidades de todo el mundo, conducentes a menudo hacia obstáculos insuperables para el aprendizaje, el desarrollo y la participación. Por tanto, es de vital importancia que los docentes, las familias y los que planifican la educación creen ambientes en las escuelas y comunidades en las que todos los niños y niñas se sientan bienvenidos, se valoren y se respeten, independientemente de su capacidad, condición o situación, con el fin de reducir y eliminar estas barreras. Si creamos entornos inclusivos tanto en las escuelas como en las comunidades, seremos capaces de reducir las consecuencias de las barreras ambientales y actitudinales.

Partiendo de las responsabilidades que deben asumir las Administraciones Educativas como instituciones que articulan los sistemas de enseñanza, pasamos a recoger las medidas que tanto a nivel de centro como de aula debemos tener en cuenta desde una perspectiva inclusiva, para alcanzar la inclusión plena del alumnado con TDAH y todos aquellos que presenten algún tipo de dificultad en general.

5.2. Organización del centro escolar para la inclusión del alumnado con TDAH.

Responsabilidades del equipo directivo.

Cuando hablamos de centro escolar nos referimos a una institución que se compone de distintos miembros con diferentes roles y responsabilidades, que conforman una comunidad educativa, orientada por una dirección escolar, que ha de implicarse al unísono en la respuesta educativa que quiere ofrecer a su alumnado, colectivo que también forma parte de dicha comunidad. Por ello dirección, profesorado, personal de apoyo, de administración, familias y alumnado han de construir una forma de hacer contextualizada, basada en la coordinación, la reflexión y la consideración de las diferencias propias de la diversidad escolar, para conseguir ofrecer una educación de calidad, lo cual implica una

educación que acoge a todo el alumnado, se adapta y da respuesta a todos y cada uno de ellos para conseguir su inclusión escolar y social.

La Consejería de Educación y Ciencia de Castilla la Mancha (2013), elabora un documento en línea denominado “Ideas Clave en la Respuesta Educativa para el alumnado con TDAH”, y en el que señala literalmente en su página 29:

Se considera preciso flexibilizar la organización y el funcionamiento de los centros según las necesidades educativas de la diversidad de alumnado que escolarizan, a la vez que proporcionar ambientes estructurados que posibiliten los aprendizajes. (Consejería de Educación y Ciencia Castilla La Mancha, 29).

Dicho esto, proponemos algunas medidas concretas que el Equipo Directivo a nivel de centro, debe considerar desde el ejercicio de un liderazgo responsable y democrático, para implantar y desarrollar una cultura inclusiva capaz de atender al alumnado con Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad. Para ello nos apoyamos en las recomendaciones de la Comunidad Autónoma de Castilla la Mancha, en las Asociaciones específicas del colectivo con TDAH, ADAHIgi, AHIDA Y ANADAHI (2006) y en los autores Barrio (2009), González Carro (2011), León y Arjona (2011) y León (2012b):

1. Apropiación del cambio, de su idea y significado sobre la Educación Inclusiva y el concepto de diversidad. Lo cual se alcanza analizando la realidad del centro, estableciendo prioridades y necesidades, identificando barreras para la participación de todos y cada uno de los escolares y marcando procedimientos mediante los cuales suprimirlas, o reflexionando sobre el ideario del centro, presente y futuro.
2. Ejercicio de un liderazgo transformador consensuado y compartido. Un líder democrático que integra a la comunidad escolar en la toma de decisiones, define la idiosincrasia del centro y anima a la participación desde el consenso, la cooperación y la promoción de espacios de tiempo y estrategias para ello.

3. Flexibilización del Proyecto Educativo de Centro, de manera que permita llevar a cabo las modificaciones y adaptaciones a nivel de aula para cualquier niño que lo requiera en general, y para el alumnado con TDAH en particular, y así favorecer su inclusión social y escolar. Desde éste se define la identidad del centro, se recogen los valores y se establecen los objetivos y prioridades del centro docente y de la comunidad educativa, así mismo se recogen entre sus contenidos los criterios y medidas para dar respuesta a la diversidad del alumnado en su conjunto, la orientación y la tutoría, así como la forma de colaborar y coordinarse con el resto de centros docentes e instituciones del entorno.

El Proyecto Educativo debe abarcar toda la vida escolar del estudiante con TDAH y debe ser asumido por todo el profesorado, ya que no es una cuestión de voluntades.

4. Formación, información o apoyo institucional del personal docente y no docente del centro, con respecto al trastorno por déficit de atención e hiperactividad, lo cual puede hacerse a través de los recursos de los que disponen las distintas Administraciones, Equipos de Orientación, Centros de Profesores, Delegaciones Provinciales de Educación y Ciencia o a través de algunas de las Asociaciones especializadas en TDAH que ofrecen programas de formación dirigidos a centros escolares, mediante el Equipo Directivo. Formación que si también es recibida por parte de las familias, produce mejoras significativas en los distintos ámbitos afectados de este alumnado, por ejemplo en las investigaciones llevadas a cabo por Fernández Martín, Hinojo y Aznar (2003), Arco, Fernández Martín e Hinojo (2004), Lavigne y Romero, (2013) se ponen de manifiesto mejoras en sus conductas problema.

A estas recomendaciones añadiríamos, tal y como lo hace León (2012b, 141) “la necesidad de que el director y/o equipo directivo estuviera formado e informado para atender a las necesidades educativas especiales e impulsar una escuela inclusiva”, promocionar el cambio y controlar su desarrollo.

5. Potenciación de actitudes positivas. Una vez formado e informado el equipo docente, es crucial mejorar sus actitudes ante un escolar con TDAH. Sus dificultades han de ser aceptadas con el fin de implantar las modificaciones necesarias para ajustar las características contextuales e instruccionales a sus necesidades. Su aceptación también

le ayudará a tener unas expectativas más realistas y una mayor tolerancia (Ocampo, 2013).

6. Coordinación entre docentes de un mismo estudiante. El personal del centro que vaya a trabajar con el alumnado con TDAH debe conocer sus características y trabajar de forma coordinada.

Esta propuesta tiene un doble objetivo, por un lado incidir en la mejora conductual si es necesario, al llevar una actuación al respecto común, y por otro, facilitar la posibilidad de realizar y mantener de forma coherente y sistemática los apoyos metodológicos necesarios para conseguir una mayor generalización de los aprendizajes, y por tanto, aumentar la eficacia educativa. Así mismo, cuando el alumnado cambie de curso o ciclo, es recomendable informar al nuevo docente o docentes de sus dificultades, potencialidades y apoyos que requiere, responsabilidad que debe dejar de ser asumida en exclusiva por las familias, sino que ha de ser compartida y asumida también por los docentes que han estado con el niño o la niña, con el objeto, entre otros, de evitar la dotación de los apoyos necesarios desde el comienzo de curso.

7. Coordinación entre los diferentes miembros de la comunidad escolar: dirección, docentes, familia, orientador y demás personal de apoyo, y profesionales externos.

Coordinación que debe estar presente en todo el proceso de diseño y aplicación de la respuesta educativa a cualquier niño o niña que lo requiera, y especialmente, en el caso de los TDAH, de esta forma al existir una participación activa en éste conseguimos una implicación activa y un hacer sistemático, ordenado y regulado que se da de forma simultánea en los contextos de desarrollo más próximos del alumnado: escolar y familiar.

Así deben articularse instrumentos de comunicación que hagan efectiva y continua la coordinación. De esta forma, en la Guía Balear de recomendaciones a los centros con alumnado con TDAH, elaborada desde la Asociación Balear de Padres de niños con TDAH (STILL, 2013), se establece que la agenda y/o los medios electrónicos son una buena opción para ello, dadas las dificultades de organización y planificación de deberes, tareas, estudio o evaluaciones, del alumnado con TDAH.

En el caso de uso de la agenda, deben recogerse tantos aspectos positivos como negativos del estudiante, además de tareas y deberes o evaluaciones, cuidando siempre la forma en la que se transmiten. Si las comunicaciones negativas son muy frecuentes no se aconseja su uso regular, pues la autoestima de las familias puede verse afectada. En este caso es preferible optar por una carta, llamada telefónica o la convocatoria de una reunión.

Por su parte, el uso de medios electrónicos son muy positivos, por el acceso inmediato a la información, para una eficaz coordinación entre centro, familia y profesor, y otros profesionales en su caso, facilitando la supervisión y planificación de las tareas, y demás aspectos a comunicar de índole emocional, comportamental, puntualidad u otros. En el sistema de información se debe recoger la información más relevante a diario, con el objeto de poder hacer un seguimiento de su agenda escolar y comportamiento, fundamentalmente.

8. Inclusión y programación de diferentes modelos de tutoría que faciliten la relación con el alumnado y con su familia, de forma continuada y sistemática, ya que la tutoría es el conjunto de actividades que desarrolla la tutora o el tutor con el alumnado, con sus familias y con el resto de profesorado que imparte docencia al alumno/a, y que debe contar con el asesoramiento del profesional responsable de orientación del centro, siendo fundamental la tutoría individualizada con el alumno o alumna con TDAH.
9. Planificación de reuniones periódicas por el Equipo Directivo que faciliten la coordinación del tutor/a con el Equipo docente que trabaja con el alumno/a, para elaborar, realizar el seguimiento y la evaluación en su Plan de Trabajo Individualizado, si es que éste existe, o de las pautas metodológicas y organizativas acordadas para aplicar a nivel de aula ordinaria, teniendo en cuenta las necesidades del alumnado con TDAH o problemas de atención y/o comportamiento en el aula. Asimismo, siempre que sea necesario, asistirá a dichas reuniones la o el responsable de orientación del centro u otras/os profesionales que se consideren oportunos.
10. Por último, el Plan de Convivencia del Centro también ha de ser un instrumento claro y sencillo en la articulación de normas y reglas de convivencia permitidas en el centro y en el aula, siendo adaptado a las diferentes edades y visible y accesible a la comunidad

escolar. Debido a los problemas de conducta, que pueden aparecer relacionados con el TDAH, es muy importante que las consecuencias derivadas de las conductas no aceptadas, se apliquen de manera ponderada y teniendo en cuenta el valor de las normas para su corrección, y en arreglo a un procedimiento consensuado y ordenado que procure la modificación de esas conductas de manera positiva e inclusiva.

A continuación presentamos un gráfico que a modo de resumen señala las responsabilidades del equipo directivo para crear una cultura inclusiva y por tanto, una organización escolar adaptada a las necesidades de los escolares en los que se incluyen aquellos que presentan TDAH, dificultades de atención y/o comportamiento:



Figura nº7. Responsabilidades de la dirección para atender a la diversidad (TDAH).

Fuente: Elaboración propia.

Puestas de manifiesto las indicaciones que pueden mejorar las condiciones para que un centro sea inclusivo en su práctica, descendemos al contexto del aula, espacio en el que en última instancia se trabaja con el escolar de forma directa para su progreso académico, social y profesional.

5.3. El aula inclusiva, espacio para la enseñanza y el aprendizaje diferenciados.

Por aulas inclusivas entendemos aquellas en las que el proceso de enseñanza-aprendizaje se diseña para acoger a todos sus participantes, con independencia de cuales sean sus características, habilidades u orígenes. Se trata de ambientes escolares en los que se facilitan las condiciones para que, a partir de la promoción de aprendizajes significativos y activos, la forma de enseñar sea capaz de adaptarse a las diferentes necesidades educativas manifestadas por los distintos estudiantes.

Actualmente en muchas aulas, el enfoque de la enseñanza y el aprendizaje es más unitario que diferenciado (todo el alumnado leerán el mismo tema, tomarán las mismas notas, contestarán a las mismas preguntas al final del tema o harán la misma prueba). Tras experimentar la enseñanza indiferenciada durante muchos años, es hora de que docentes y familias consigan abandonar la idea de una enseñanza de *talle único* y abrazar la puesta en escena de una enseñanza diferenciada (Tomlinson, 2005). Entiendo por clase diferenciada, el escenario en el que se “provee de diversos caminos para adquirir contenidos, procesar o comprender ideas y elaborar productos, para que cada alumno pueda aprender de manera eficaz” (Tomlinson, 2005, 15), y un escenario en el que “ofrecer varios caminos” para el aprendizaje no presupone un nivel de actuación por separado y aislado para cada estudiante con independencia del grupo aula al que pertenece.

Para crear un aula en la que se practique la enseñanza diferenciada, deben asumirse los siguientes principios (UNESCO, 2004e; Tomlinson, 2005):

- *Un aula diferenciada es flexible.* Los docentes y el alumnado, a lo que añadiríamos, las familias deben entender que los materiales, las formas de agrupación de los escolares, las formas de evaluar el aprendizaje y otros elementos en el aula son herramientas que pueden ser usadas en una gran variedad de maneras para promover e incluir a cada uno de los integrantes de la clase y toda clase éxito.

Así la enseñanza diferenciada proporciona *múltiples enfoques del contenido* (lo que aprenden los escolares), el *proceso* (cómo los escolares proceden para encontrar sentido a las ideas y a la información) y el *producto* (Cómo demuestran los estudiantes lo que han aprendido).

- *La enseñanza diferenciada se basa en el diagnóstico. La diferenciación de las formas de enseñar procede de un proceso efectivo y permanente de evaluación de las necesidades del alumnado.* En un aula en la que se practica la diferenciación, la diversidad de los estudiantes se tiene en cuenta y se considera como una base para la planificación de lecciones. Este principio también nos recuerda la estrecha relación que debe existir entre la evaluación y la instrucción. Podemos enseñar con mayor eficacia si somos conscientes de las necesidades de aprendizaje de los escolares, y de sus intereses.

En el caso del alumnado con TDAH o con problemas de atención y o comportamiento, es muy importante el abandono de los prejuicios que el profesorado presenta con respecto a este colectivo. Estos niños y niñas deben dejar de ser vistos como escolares vagos, maleducados, que no hacen las cosas o las hacen mal porque quieren, para ser considerados desde sus necesidades de aprendizaje cuyo origen se debe a varias causas, entre ellas, la orgánica, y que los ambientes de desarrollo, entre ellos el escolar, harán que las manifestaciones propias de sus dificultades atencionales y/o comportamentales se desarrollen en una dirección u otra. Si abandonamos estos prejuicios y abogamos por la práctica de la diferenciación procuraremos un ambiente de aprendizaje en el que estos niños y niñas estén incluidos y se desarrollen de forma exitosa no solo en el ámbito escolar sino también en el social.

- *La enseñanza diferenciada no es caótica.* Al ofrecer diversas maneras de enseñar, los docentes ofrecen diferentes modos de aprender, lo que implica el manejo y supervisión de varias actividades simultáneamente y formas de trabajo. Esta forma de trabajar en el aula debe seguir un orden, por lo que en una aula diferenciada el docente promueve reglas de conducta y organización y funcionamiento del aula, para poder dirigir de manera ordenada la secuencia de acontecimientos que implica cada experiencia de aprendizaje.

La inclusión de movimiento, sonido o estímulos visuales en las actividades así como la comunicación interestudiantes tiene su propósito, y por ello se ordena y secuencia, y se evita el desorden y la indisciplina.

- Todos los niños y niñas disponen de un *trabajo adecuado*. En las aulas diferenciadas, el objetivo del docente es que cada estudiante encuentre su trabajo interesante, por tanto

esté motivado y aprenda de forma significativa. Lo cual implica que las tareas se han adaptado a su nivel escolar y características personales.

- *La enseñanza diferenciada combina la enseñanza global a toda la clase, la grupal y la individual.* Con la enseñanza global se establecen conocimientos comunes y un sentido de comunidad mediante el intercambio de datos y opiniones, con la enseñanza en pequeños grupos se comparte información y futuras investigaciones y con la individual se atienden necesidades específicas que no quedan cubiertas con las otras modalidades. En un continuo en la jornada escolar, éstas se combinarán y usarán en función de los objetivos, contenidos y productos a trabajar.
- *Los docentes y el alumnado son colaboradores en el aprendizaje.* El profesor o profesora evalúa las necesidades de aprendizaje, facilita el aprendizaje y planifica un eficaz plan de estudios. En las aulas diferenciadas, no solo toma decisiones el docente sino que el alumnado está implicado de una forma activa y participativa en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Aunque el docente sepa más de la materia a tratar, está aprendiendo continuamente acerca de cómo aprenden sus escolares, supervisando la adecuación entre la forma de enseñar y de aprender, y realizando los ajustes necesarios para perfeccionar dicha adecuación.

El docente asume que la enseñanza es evolutiva, que la diferenciación no es una estrategia que se aplica cuando se tiene tiempo, sino que es una forma de vivir la docencia, que se nutre de la diversidad de necesidades con su propia base de conocimientos y actitudes para hacer lo posible a fin de llegar a cada uno de los estudiantes presentes en su aula.

Destacados los principios de la enseñanza diferenciada, pasamos a recoger los propios de la enseñanza inclusiva a tener en cuenta para gestionar un aula que acoja a todos los escolares por igual. Ambos complementarios y necesarios para reducir cualquier forma de exclusión, teniendo en cuenta que además de a los elementos curriculares, la diferenciación también atañe a todos los momentos de la acción educativa: la planificación y el diseño del curriculum, su puesta en práctica (metodología) y la evaluación, desde una

actitud positiva ante la diversidad y una visión interactiva entre las diferencias individuales y las condiciones ambientales.

5.3.1. Planificación de la enseñanza diferenciada.

El sistema educativo establece el alcance de una serie de objetivos y dominio de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que deben garantizarse para todos los estudiantes sin excepción, en definitiva unas competencias mínimas que se consideran esenciales para su adecuada socialización y desarrollo. No obstante, el que haya unas premisas curriculares básicas a alcanzar por todo el alumnado no implica, en absoluto, que todos deban alcanzarlos del mismo modo, siguiendo el mismo proceso y recibiendo exactamente la misma atención educativa (Echeita, 2006). Sino todo lo contrario, los procedimientos y estrategias para ello deberán ser lo suficientemente diversas como para adaptarse a las características individuales y ambientales.

La creación de aulas que acojan y respeten a todos los escolares y sus diferencias constituyen un reto y exige tiempo, así como compromiso del centro y en última instancia del docente, ya que es una tarea que ha de acometerse también desde el curriculum que se desarrolla dentro del aula si no queremos relegar la respuesta a la diversidad a un tratamiento individual que renueve los procesos de segregación y exclusión.

Así que la respuesta a la diversidad exige respuestas a nivel de aula, replanteamientos, modificaciones y mejoras organizativas y grupales a nivel de aula, y cualquier otra respuesta que sea necesaria, siempre que sea abordada desde la concepción del aula como comunidad inclusiva (Parrilla, 2003, 125).

Por ello, abogamos por una forma de enseñar que adapta los elementos que la componen desde un principio inclusivo. Desde un principio que tiene capacidad para originarse en lo diseñado para todo el grupo clase y de desarrollarse adaptándose a la

diversidad presente para aprender, con o sin el dictamen que “etiquete” a dicha diversidad, de forma individual.

Partiendo de la inclusión de los diferentes tipos de aprendizaje que responden a la diversidad presente en el aula, como señalan Gregory y Chapman (2002), la planificación educativa en las aulas debe realizarse desde la *diferenciación*. Hay que crear entornos ricos, que proporcionen oportunidades a todos para aprender, adecuando las situaciones de aprendizaje a las diferentes necesidades y capacidades de los estudiantes.

Para optimizar el uso del tiempo destinado a enseñar y el tiempo disponible para aprender, las clases tienen que estar bien planificadas. Lo cual conlleva una inversión de tiempo, al principio, importante, pero es una habilidad profesional indispensable para el desarrollo de la docencia, y un gran ahorro de tiempo a largo plazo.

Para llevar a cabo la planificación de la enseñanza y el aprendizaje en un aula diferenciada, no podemos desatender ninguno de los vértices del triángulo que a continuación presentamos, apoyándonos en la aportación realizada en el Booklet 5, (UNESCO, 2004e):



Figura 8. Triángulo planificación de la enseñanza-aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia.

De este modo, la diversificación podrá llevarse a cabo en todos los elementos básicos del currículo (UNESCO, 2004e):

1. Planificación de las competencias.

El primer triángulo que nos encontramos en la parte superior, se compone de los aspectos curriculares susceptibles de cambio, cuando se planifica una unidad didáctica:

○ *Objetivos*

Definen el “para qué” de la acción educativa, traducidos en competencias y capacidades cognitivas, motrices, psicopersonales... y no en conductas como venía haciéndose con anterioridad a la LOGSE (1990).

○ *Contenidos*

Configurados como las herramientas que nos van a conducir al alcance de los objetivos. En nuestro sistema educativo, los contenidos vienen dado por los documentos curriculares marcados a nivel nacional y autonómico. Sin embargo, y especialmente en las aulas en las se incluyen escolares con diversos antecedentes y habilidades, el aspecto curricular debe ser adaptado y convertido en una herramienta de la enseñanza aprendizaje accesible a todos los niños y niñas del aula, descendiendo de lo general a lo local, a la comunidad en la que ha de transmitirse.

El contenido se compone de hechos, conceptos, teorías o principios, actitudes y habilidades (saber, saber hacer y saber ser), en definitiva competencias relacionadas con el tema o unidad didáctica a estudiar. E incluye lo que el docente pretende que los escolares aprendan, así como la forma en que el estudiante debe aprender realmente el conocimiento deseado, la comprensión del mismo y las competencias a desarrollar.

En atención a los contenidos, el comienzo y lo susceptible de cambio y adaptación es el acceso a los mismos, es decir al aprendizaje básico. Algunas formas de hacer posible este acceso son las siguientes (UNESCO, 2004e): usar y manipular objetos para trabajar conceptos matemáticos, utilizar textos con diferentes niveles de lectura, usar materiales que complementen los textos, realizar demostraciones prácticas o usar grabadoras o vídeos como formas alternativas de transmitir conceptos clave.

- *Actividades*

La actividad tiene una meta específica de aprendizaje y sirve para comprender ideas clave y desarrollar las competencias deseadas.

Para su mejor elección, el docente debe tener en cuenta aspectos tales como: el curso escolar, la competencia curricular del escolar (qué sabe y qué sabe hacer con respecto a los objetivos planteados), grado de motivación, estilo de aprendizaje o las necesidades de apoyo específico, a lo que añadiríamos los condicionantes del contexto: recursos materiales y humanos disponibles (Gallego y Salvador, 2002).

Por ejemplo, se puede diferenciar una actividad proporcionando varias opciones establecidas por diferentes niveles de dificultad (por ejemplo, la opción 1 es fácil, opción 2 es algo difícil, o la opción 3 es muy difícil). U ofreciendo varias opciones que se basen en los diferentes intereses de los escolares. Además se pueden brindar apoyos diferenciados tanto en cantidad como en las características cualitativas de las diferentes actividades.

- *Productos.*

Los productos son los resultados alcanzados por los estudiantes de acuerdo a lo que han aprendido y entendido. Por ejemplo, un producto puede ser una blog de trabajo, una exposición de soluciones a un problema, un proyecto de fin de unidad, y no solo una desafiante prueba escrita de papel y lápiz. Un buen producto hace que los escolares vuelvan a plantearse lo que tienen que aprender, aplicar lo que pueden hacer, y ampliar su comprensión y habilidades.

Diferenciar los productos supone: diseñar pruebas diferentes en torno a las mismas metas de aprendizaje, según su nivel o medios usados para conseguir los resultados esperados, y por tanto animar a los escolares a expresar lo que saben de maneras diferentes o permitir la realización de pruebas no solo de forma individual, sino también por parejas o pequeños grupos.

2. La planificación del proceso

Se refiere al cómo se enseña el contenido. Esto implica el uso de diferentes métodos de enseñanza para satisfacer las necesidades de los diferentes estilos de aprendizaje, y para maximizar el tiempo disponible para la enseñanza y el aprendizaje.

La diversificación metodológica debe asumir el principio de individualización didáctica exigido por la necesidad de adaptarnos a los diferentes ritmos de aprendizaje, a las diferentes formas de aprender y de trabajar, a los intereses...La elección del método didáctico más adecuado es un proceso de toma de decisiones que se llevará a cabo por el docente o de forma conjunta entre éste y el alumnado, que relacionado con los procesos de enseñanza y aprendizaje pretendidos, tiene que adecuarse a las diferentes situaciones, características del alumnado y condiciones de aula.

El método empleado se concreta en la aplicación de diferentes estrategias, técnicas, actividades y tareas que podrán ser bien de enseñanza bien de aprendizaje, en función de quién lleve a cabo la actividad, docente o escolar (León, 2012).

Estamos totalmente de acuerdo con Martín y Guerrero (2013), cuando muestran las experiencias de las escuelas inclusivas que aplican el sistema “Amara Berri” al afirmar que la tarea se organiza en torno al método de trabajo, por entender que:

El método de trabajo siempre está presente. Es la secuencia ordenada y sistemática de procedimientos para llevar a cabo cada actividad. Posibilita la autonomía del alumnado y le permite situarse en su proceso. Le ayuda a ser consciente de la esencia de la actividad, a conocer el momento del proceso en el que se encuentra (dónde estoy, qué he realizado, qué me falta...) y le permite aprender a trabajar con método. (Martín y Guerrero, 2013, 54).

Por todo ello, el método se convierte en un instrumento de planificación y autoevaluación para el alumnado, y en una herramienta primordial de intervención,

seguimiento y también de evaluación de la eficacia de la acción didáctica para el profesorado.

3. La planificación del ambiente

Incluye la disposición del entorno físico, los recursos materiales y humanos necesarios para desarrollar las competencias, así como el entorno psico-social, por ejemplo, el énfasis en la construcción de la autoestima a través de actividades de grupos cooperativos. Se trata de maximizar los recursos disponibles.

Los niños y niñas aprenden mejor cuando su pensamiento está activo. También aprenden bien cuando las actividades se basan en experiencias reales y contextos ya que así pueden aplicar sus conocimientos con mayor eficacia. Por ello los docentes han de conocer la comunidad en la que se incardina el centro escolar e incluir ejemplos locales en la planificación del tema o lección.

Desafortunadamente, muchos profesores y profesoras nunca se han guiado mediante la planificación de las lecciones. Se les ha enseñado a confiar en los libros de texto. De hecho, en algunos casos, el libro de texto es el único recurso disponible para llevar a cabo la enseñanza. En cualquier caso, se debería planificar cómo transmitir la información recogida en el libro de texto de manera que el alumnado pueda entender lo que en el libro de texto se recoge.

Para el aula inclusiva, la planificación de la enseñanza y el aprendizaje no es un lujo, es una necesidad porque debemos tener en cuenta las necesidades de los estudiantes de diversos orígenes y habilidades. Tenemos que saber por lo menos lo siguiente (UNESCO, 2004e, 7; Alba, 2014):

- *¿Qué estamos enseñando (tema, contenido)*, debiendo identificar los contenidos en términos de conceptos, información, vocabulario, procedimientos, destrezas...
- *¿Por qué estamos enseñando (metas / objetivos)?*, (qué deben saber y qué deben saber hacer tras el proceso de aprendizaje). Además de contestar para el grupo clase también

hay que dar una respuesta concreta para todos aquellos que presenten habilidades y características diferentes.

- *¿Cómo vamos a enseñar (métodos / procesos)?*, además de contestar para el grupo clase también hay que dar una respuesta concreta para todos aquellos que presenten habilidades y características diferentes.
- *¿Qué es lo que los escolares ya saben (formación previa; pre-prueba)?*, para poder decidir acerca de las nuevas adquisiciones, es decir, para tomar decisiones respecto de la nueva información y destrezas que deben saber los estudiantes.
- *¿Qué harán los niños (actividades)? ¿Las actividades son apropiadas para todos los estudiantes?* Se deberán crear situaciones en las que todo el alumnado pueda practicar e implicarse en el nuevo aprendizaje para comprenderlo y asimilarlo.
- *¿Cómo vamos a desarrollar la unidad didáctica (incluyendo la organización del espacio físico y el entorno social)?* Respondiendo a la organización física y social del aula, decidiendo sobre cómo agrupar a los escolares y sobre la asignación y reparto de tareas, para motivarles y que cada uno llegue al máximo de participación dentro de sus posibilidades.
- *¿Los estudiantes tienen la oportunidad de trabajar en parejas o pequeños grupos?*
- *¿Cómo vamos a favorecer la memorización de lo que han aprendido (por ejemplo, mediante imágenes)?*
- *¿Cómo vamos a saber si los niños han estado aprendiendo (retroalimentación y evaluación)?*, ¿cómo vamos a saber cuáles han sido sus logros ajustados a los aprendizajes que necesitaban realizar?
- *¿Qué vamos a hacer ahora (reflexión y la planificación futura)?*

Para que la planificación realizada sea efectiva ha de ser registrada en algún modelo o formato que ayude a bosquejar al profesorado el desarrollo de las lecciones, y, a partir de éste, la organización diaria de las mismas. Lo cual le va a permitir, además, saber si el alumnado está aprendiendo lo que se le quiere enseñar, suponiendo una oportunidad para reflexionar sobre lo que se está haciendo, y si hay que realizar algún cambio o propuesta de mejora.

Para finalizar este apartado dedicado a la planificación de la enseñanza, recogemos a continuación una propuesta de orientación para realizar la planificación de las competencias, indicando los ítems a completar (UNESCO, 2004e, 8-9):

- *Objetivos de aprendizaje:*

¿Qué quieren los niños aprender en esta unidad didáctica?

Pensar en el conocimiento, las competencias y las actitudes que quiere que aprendan.

Elegir dos o tres objetivos para centrarse en un tema.

- *Recursos:*

¿Qué recursos se necesitan para desarrollar la unidad didáctica?

¿Qué materiales de aprendizaje son necesarios?

¿Cómo se puede ayudar a los estudiantes a obtener los recursos?

- *Los niños con más necesidades específicas:*

¿Hay niños en el grupo que va a necesitar ayuda extra?

¿Qué tipo de apoyos se les necesita proporcionar?

¿Es necesario ayudarles individualmente?

¿Necesita asegurarse de que están sentados en un lugar apropiado en el aula? (A menudo esto ayuda a tener niños y niñas que necesitan ayuda adicional en la parte delantera del aula donde se puede ayudar).

- *Introducción de la unidad didáctica:*

Trasmitir al alumnado lo que el docente quiere que ellos aprendan en esa unidad didáctica, lo cual puede escribirse en la pizarra o en el lugar habilitado para ello al comienzo de la misma.

Pensar cómo va a dar comienzo la lección.

Recordar y revisar brevemente lo que los estudiantes aprendieron en la lección anterior.

Tratar de comenzar con un problema para resolver, con una pregunta abierta, o con un imagen a discutir que conduzca a las actividades principales.

- *Actividades Principales:*

¿Qué quieren los escolares hacer en la parte principal de la lección?

Asegurarse de que las tareas propuestas les ayudan a conseguir los objetivos de aprendizaje marcados.

Tratar de incluir una variedad de actividades, haciendo que los niños trabajen en parejas o en pequeños grupos.

Decidir cómo van a presentarse y explicarse las tareas.

Decidir el tiempo destinado a cada una de las tareas propuestas, y así considerar los tiempos extra que algunos escolares necesitan para completarla.

- *Conclusión*

Elegir una actividad o discusión al final de la lección que refuerce los objetivos de aprendizaje, comprobando con la misma lo que el alumnado ha aprendido.

- *Auto-Reflexión. Después de que el docente ha enseñado la lección:*

Este espacio se usará para escribir una anotación sobre cómo se ha desarrollado la lección y cómo se podría mejorar la próxima vez, reflexionando acerca de cuestiones tales como: ¿Todos los niños han logrado los objetivos? ¿Han participado todos los niños y niñas? ¿Qué se podría hacer diferente la próxima vez?

Tratado el momento previo al desarrollo del curriculum en el aula, pasamos a fundamentar la forma de hacer del docente en el aula a la hora de llevar a cabo el acto de enseñar y aprender.

5.3.2. Desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje: metodología diferenciada

Para dar una respuesta educativa e inclusiva a las cuestiones planteadas, lo primero de todo es que, los docentes tomen conciencia de la presencia de diferentes modos de aprender en una misma aula, tenerlos en cuenta y entonces diseñar las respuestas con las que queremos desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Aceptar que somos diferentes posibilita *trabajar a nivel y ritmo individual* desarrollando plenamente el propio potencial (Martín y Guerrero, 2013).

Nuestras aulas son muy diferentes en cuanto a los tipos de niños y niñas a los que hay que enseñar y la forma en que éstos aprenden, ya sea debido a factores hereditarios, experiencia, medio ambiente, personalidad... Cada persona, además de ser diferente, tener gustos, preferencias y necesidades distintas, aprende de forma diferente. Por tanto, no se puede entender un modelo homogéneo de enseñanza, una única “lección para todos”, así

deben usarse diversos métodos de enseñanza y actividades que satisfagan las diferentes necesidades de aprendizaje del alumnado.

Sabemos que algunos estudiantes aprenden mejor a través de la lectura y la toma de notas, otros a través de estudio de materiales visuales, y otros a través del movimiento (danza, deportes) o actividades musicales. A algunos les gusta trabajar de forma individual, mientras que a otros les gusta interactuar con sus compañeros para encontrar soluciones a las cuestiones planteadas. Por lo tanto, los escolares aprenden de muchas maneras y a niveles diferentes, es decir, hay diversidad en el aprendizaje. Por ello, si somos capaces de observar o descubrir las muchas maneras mediante las que éstos aprenden en las aulas, podremos ayudarlos a aprender mejor, y obtendremos una mayor satisfacción en el proceso de enseñar, encontrando los diferentes métodos de enseñanza a usar, a fin de que todos los niños y niñas puedan aprender de una manera significativa, especialmente las personas con diversos antecedentes y habilidades, como es el caso del alumnado con TDAH o problemas de atención y/o comportamiento en el aula. Así, estilo de aprendizaje,

no debe confundirse con las habilidades o destrezas que el alumno o alumna posee o dice poseer, sino que se refiere exclusivamente a cómo un alumno o alumna responde cuando tienen ante sí la posibilidad de hacer las cosas de varias maneras diferentes, y a cómo responde ante los diferentes ambientes de aprendizaje a que se ve sometido en la práctica escolar diaria, sin posibilidad de elegir (Galve, 2009, 97).

Nos apoyamos en Galve (2009), para poner de manifiesto la importancia del estilo de enseñanza, de cómo el profesorado y la escuela ofrecen unas condiciones de aula que van a ser determinantes en el desarrollo académico del alumnado y para su forma de aprender, y lo necesario que es poner cara a cara estilo de aprendizaje y de enseñanza, para comprobar qué ambientes y circunstancias se les está ofreciendo al alumnado de un aula y, especialmente, a aquellos que presentan dificultades de aprendizaje. Por tanto, tal y como

advierten Stainback y Stainbach (2001), no se trata solo de que el docente descubra el estilo de aprendizaje de cada escolar, sino de conocer cuáles son sus necesidades, siendo conscientes de que éstas cambian con el tiempo y según la tarea propuesta, para poder adaptar el método de enseñanza y las condiciones que lo hacen posible. Las estrategias de enseñanza aplicadas deben tener la suficiente flexibilidad para permitir una adaptación y cambio continuo en los elementos curriculares (objetivos, contenidos, materiales, actividades...) acorde con las condiciones personales y ambientales de cada momento, y hacer posible una enseñanza diferenciada para cada escolar que así lo requiera.

Generalmente es el docente quién valora el estilo de aprendizaje, a partir de una forma determinada de enseñar, que marca un ambiente instruccional determinado, y que goza de poca flexibilidad para comprobar qué haría su alumno o alumna en otras circunstancias. Por ello, es necesario hacer ver al profesorado que siempre tiene la posibilidad de cambiar las circunstancias de enseñanza, y por tanto los elementos del escenario que ofrece y cómo los ofrece, y probar si dichos cambios mejoran el rendimiento académico del alumno o alumna. Proponemos al docente una serie de cuestiones sobre las que reflexionar, para poder atender al estilo de aprendizaje predominante en el aula, pero también a aquellos que son diferentes, y que hay que atender, potenciar e incluso modificar (Galve 2009, 97):

- “¿Cómo se enfrenta el alumno/a a los procesos generales de enseñanza-aprendizaje?
- ¿Cómo se enfrenta a diversas tareas específicas?
- ¿Cómo se enfrenta a los diferentes tipos de materiales?
- ¿Cómo responde ante los diferentes sistemas de agrupamiento?
- ¿Cómo responde ante las ayudas que se le prestan?”

Dicho esto, muchos de los problemas escolares asociados al alumnado con TDAH, incluido el fracaso escolar y la alta tasa de abandono en los estudios (Lambert y Sandoval, 1980 en Lacosta, 2005), se han asociado a la ineficacia de los estilos de aprendizaje de este colectivo, tal y como apunta Orjales (1992) citando a Campbell, Douglas y Morgenstern (1971). A lo que nosotros añadiríamos, y a la ineficacia de los estilos de enseñanza (estáticos, inflexibles y homogéneos), y la falta de conexión entre éstos y las características

de aquellos (falta de atención, dificultad para controlar los impulsos, problemas de conducta, dificultades para seguir instrucciones y una forma de trabajo irregular (Barkley, 1997).

Dadas las condiciones adecuadas, todos los niños y niñas, pueden aprender de forma efectiva, especialmente cuando *aprenden haciendo* (UNESCO, 2004d, Martín y Guerrero, 2013), de manera activa y participativa, lo cual lleva a la producción de *aprendizajes significativos*. El alumnado ha de aprender la nueva información mediante diferentes métodos de enseñanza y actividades vinculadas a las experiencias de los niños en la práctica cotidiana de la vida. Este vínculo ayuda a comprender y recordar lo aprendido para usarlo en la vida futura. Partiendo de esta premisa, si conocemos las diferentes formas en las que aprenden los niños y niñas de nuestras aulas, podremos desarrollar actividades de aprendizaje que sean significativas para ellos y los docentes, y contribuir a la reducción de la exclusión de alumnado que tradicionalmente se ha visto descartado del desarrollo del aula.

El aprendizaje secuencial de contenidos, practicado actualmente en nuestras aulas, está generando en el alumnado con TDAH barreras perjudiciales muy importantes porque durante la mayoría de los procesos de enseñanza en el aula, se les están presentando los nuevos conceptos o ideas a aprender de una forma demasiado mecanizada que pasa sistemáticamente de un concepto a otro, sin que apenas el docente se percate de si estos escolares han tenido la oportunidad de dominar y automatizar la nueva competencia (González Lajas, 2013b).

Para poder trasladar la teoría a la praxis, es fundamental que los docentes tengan en cuenta que lo más importa no es “lo que sabe” o “no sabe” el alumno, sino la posibilidad abierta de analizar desde que supuestos está afrontando la actividad escolar para conocer cuáles son los factores y variables que le impiden progresar o aquellos que le favorecen tanto individuales como los propios de la disposición del entorno escolar (actividades, tareas, recursos adaptados...) (González Lajas, 2013b).

Los docentes deben gestionar las aulas de manera que aseguren un aprendizaje activo y eficaz de todo el alumnado. Para ello, han de actuar como agentes que

proporcionan el entorno adecuado y oportunidades para que los estudiantes aprendan activamente. Todo el mundo tiene un talento, y estos talentos se pueden utilizar en el trabajo del profesorado y del alumnado. Deben asumir que cada escolar trae algo positivo con lo que contribuir al grupo, y son responsables de descubrirlo y hacerlo ver.

Desde el reconocimiento de las individualidades, cuando los escolares aprenden han de utilizarse diferentes vías para ayudarlos a entender y recordar. Por tanto, es recomendable usar diferentes estrategias de enseñanza que abarquen una combinación de dichas vías, adaptadas a las características naturales del alumnado y a las contextuales. Algunas de las recomendaciones que pueden fomentar la construcción de aprendizajes significativos y la unión entre estilo de enseñanza y de aprendizaje son (UNESCO, 2004d):

- Los contenidos deben estructurarse en torno a "grandes ideas" en lugar de pedazos inconexos de información. De esta forma, facilitamos el enlace entre la nueva información con lo que ya saben. Una gran idea puede ser algo como "el agua es importante para la vida ", y el tema podría ser " hoy vamos a aprender cómo mantener agua limpia".
- Han de tenerse en cuenta las necesidades de desarrollo del niño, los diferentes ritmos de aprendizaje. Algunos escolares necesitarán más tiempo para progresar que otros.
- Los estudiantes deben ser capaces de encontrar la funcionalidad y utilidad del contenido para ellos, lo cual hará que se animen a hacer preguntas y examinar la información, siendo capaces de construir su propia comprensión de la materia. Si una actividad es significativa para el escolar, a pesar de que suponga un esfuerzo, es gratificante y genera compromiso (Martín y Guerrero, 2013).
- Vincular el contexto de desarrollo y el aula. El niño no solo aprende en las aulas también en casa o en su comunidad. Ya sea en la escuela o fuera de ella, los escolares responde ante situaciones nuevas de muchas formas diferentes, y algunas de ellas serán útiles en la escuela. Es responsabilidad de los docentes saber lo que los diferentes alumnos saben ya y las habilidades de las que disponen, para

aprovechar así dichos conocimientos y habilidades en la enseñanza de los nuevos contenidos, vinculando el aprendizaje a sus intereses y vidas cotidianas.

- Construir enlaces para producir nuevos aprendizajes, usando actividades sencillas que conduzcan al éxito del aprendizaje, siendo claro al dar las instrucciones y organizando el aula de forma que se produzca el aprendizaje cooperativo. Por ejemplo si estamos trabajando la introducción de nuevas palabras, comencemos escribiendo una canción sencilla que el alumnado pueda aprender rápidamente en la que insertemos el vocabulario objeto de aprender.
- Hay que hacer buenas preguntas para que los escolares expliquen sus ideas. En lugar de hacer preguntas que requieran un "sí" o un "no" como única respuesta, tenemos que preguntar cuestiones abiertas para permitirles expresar sus puntos de vista, ideas y opiniones, por ejemplo, podemos hacer preguntas que terminan con "¿qué te parece?".

Es positivo también administrar oportunidades en las que los estudiantes que dominen ciertos temas puedan compartir sus conocimientos con el resto de compañeros, de manera que el resto se beneficie y él o ella misma también al resaltar sus cualidades positivas ante el resto.

- Los niños aprenden mejor a través del aprendizaje cooperativo, “podemos hacer esto juntos”, y fomenta la comprensión y la aceptación. Por tanto, en lugar de promover formas competitivas de aprender tenemos que planificar actividades para animar a todos los niños a trabajar en equipo, tales como el trabajo en parejas o en pequeños grupos, integrando en ellos diferentes habilidades, formas de aprender o procedencia cultural. Por otra parte, el aprendizaje cooperativo puede mejorar la disciplina en clase y poner en valor el trabajo conjunto, dándonos tiempo también para apoyar a los niños de forma individual o en pequeños grupos, y hacer que los estudiantes pongan en práctica lo que han aprendido y la evolución de su competencia. Estimular la discusión activa entre los estudiantes hace que éstos se motiven para buscar información, se relacionen con los demás, reciban nueva información, y reflexionen sobre las ideas que se están trabajando, estrategia que ayuda a construir nuevos conocimientos.

5.3.3. Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje

La idea de una evaluación inclusiva significa disponer de los procedimientos necesarios para ajustar la planificación y la práctica educativa con el proceso de construcción que realiza el escolar, con el objetivo de mejorar, atendiendo a las necesidades emergentes de los estudiantes en función de cada una de las individualidades. El paso de una escuela fundamentalmente selectiva, academicista y uniformizadora a una escuela abierta a la diversidad, en la que tengan cabida las capacidades, las experiencias, los intereses y las motivaciones de todos y cada uno de los escolares de un aula, requiere necesariamente una transformación profunda de las prácticas educativas (Coll y Onrubia, 2002).

Para que la evaluación suponga para el docente una herramienta que convierte en eficaz su toma de decisiones respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo y sus resultados, es necesario que el profesor aprenda a conocer su propia práctica con el objetivo de mejorar su quehacer diario y guiar con total garantía al alumnado, en concreto al que presenta TDAH, hacia el aprendizaje tratando de identificar y analizar las dificultades que han de superar en cada momento según los requerimientos, el modo de resolverlas y las estrategias que pone en funcionamiento. Todo ello, para permitirles aprender desde y a partir de la propia evaluación mediante una “corrección constructiva, que ha de ser objetiva, crítica y perceptible, pero nunca nociva, descalificadora o penalizadora” (González Lajas, 2013a).

Además de ser necesaria la reflexión y el trabajo analítico sobre la propia práctica docente, es fundamental que el profesorado transforme la forma de concebir el fracaso o desajuste escolar del alumnado, aceptando que éste puede proceder de sus capacidades personales pero también de factores ambientales, socioculturales o económicos, abandonando así los prejuicios que por las condiciones personales convierte al proceso evaluativo en algo inflexible, rígido y poco coherente y razonable (González Lajas, 2013a).

Una evaluación inclusiva dispone de tres dimensiones básicas, según Coll y Onrubia, (2002):

1. Dimensión formativa.

Referida a la regulación de la enseñanza y el ajuste de la ayuda educativa.

La evaluación en contextos inclusivos tiene una *intención formativa* y debe ser entendida como una *actividad crítica de aprendizaje*, porque su objeto no es clasificar, etiquetar o examinar para calificar, si el de comprometerse con las características personales de todo el alumnado y en particular, en nuestro caso, con las necesidades de los estudiantes con TDAH, con la finalidad de asegurar su participación y minimizar barreras, ya que la “negatividad” de éstos supone uno de los mayores perjuicios para su aprendizaje así como su vulnerabilidad, que en muchas ocasiones los hace posicionarse en situaciones proclives a la exclusión de la participación del saber. En este sentido la evaluación ha de fundamentarse en la “comprensión procesual del rendimiento académico, es decir debe estar orientada a la praxis, ser dinámica, flexible e integral y permanecer inagotablemente al servicio de quienes más lo necesitan” (González Lajas, 2013a).

2. Dimensión formadora.

Referida a la regulación del aprendizaje por parte del estudiante y el desarrollo de capacidades de aprendizaje autónomo.

3. Dimensión orientadora y de apoyo al proceso de transición.

Vinculada con la función acreditativa de la evaluación.

Así, presentamos el proceso de evaluación, por un lado, entendido como herramienta que nos proporciona la información necesaria para realizar una toma de decisiones efectiva en el aula, y por otro, como el instrumento que nos permite comprobar el progreso del estudiante.

Según la UNESCO (2004e), el instrumento que nos va a proporcionar los datos sobre los que reflexionar para adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje al grupo-clase, en un aula inclusiva ha de destacarse por tres características, ser continua, auténtica y activa.

1. Evaluación continua.

La evaluación debe ser continua, lo que significa hacer registros permanentemente para identificar lo que el niño o la niña sabe, entiende, y lo que puede hacer. Estos registros se realizan al principio, al medio y al final del proceso de enseñanza-aprendizaje o incluso con mayor frecuencia.

Al principio, al comienzo del proceso de enseñanza-aprendizaje, está al servicio de la toma de decisiones sobre el tipo y calidad de las ayudas que conviene adoptar para favorecer el aprendizaje de todo el alumnado, para tomar conciencia de lo que éstos saben y de lo que no saben, además de sus propios procesos de aprendizaje. Por tanto ya asume funciones formativas y formadoras. A lo largo del proceso y al final del mismo, la evaluación sirve para tomar decisiones de ajuste y adaptación didáctica sobre los procesos educativos que se están dando o han finalizado. Volviendo a asumir funciones formativas y formadoras, y en última instancia de certificación y acreditación (Coll y Onrubia, 2002)

La evaluación continua se puede lograr mediante observaciones, cuadernos de evaluación, listas de verificación de destrezas, conocimientos y comportamientos, pruebas y cuestionarios, auto-evaluación y diarios de reflexión. Así, los docentes deben aprender a evaluar el aprendizaje usando diferentes instrumentos.

Esta evaluación se asegura de que todos los estudiantes tengan oportunidades para tener éxito en la escuela. Por ello, el docente puede adaptar su planificación y la enseñanza a las necesidades del alumnado, para que todos tengan la oportunidad de aprender y tener éxito. Así, todos los estudiantes pueden demostrar lo que saben y pueden hacer de diferentes formas de acuerdo con sus distintos estilos de aprendizaje. Lo cual introduce modificaciones sustanciales a la hora de entender las actividades y las tareas de evaluación.

La evaluación pasa a concebirse como una tarea conjunta entre profesorado y estudiantes, dejando de ser tarea exclusiva del docente, en la que se secuencian de forma continua una serie de tareas y actividades que deciden en los resultados obtenidos, ya no se ciñe a una última prueba. Así se van a compartir decisiones acerca de: elaborar conjuntamente criterios de corrección y calificación, concebir diferentes tipos de actividades que permitan a provechar de distintas maneras los resultados de la evaluación

(actividades complementarias, detección y análisis de errores...), preparación de diferentes pruebas de evaluación...

Las evaluaciones deben describir los resultados del aprendizaje, es decir, recoger las habilidades, conocimientos y comportamientos que se quieren conseguir mediante una actividad de aprendizaje, tema o unidad curricular, identificados normalmente con los objetivos de aprendizaje marcados. En un aula inclusiva los resultados esperados para una actividad específica deben considerarse en diferentes niveles y grados, de acuerdo a las características y habilidades de los diferentes estudiantes.

Bajo esta concepción de la evaluación como secuencia articulada de tareas que incluye diferentes momentos y tipos de actividades interrelacionadas bajo la responsabilidad compartida de docente y alumnado tiene implicaciones directas en la tarea principal de planificar la evaluación, respecto de flexibilizar y diversificar: formatos y tipos de actividades, lenguajes, condiciones en las que se lleva a cabo, exigencia de resultados..., con el objetivo de conocer lo qué sabe el estudiante y cómo lo sabe, y no tanto de conocer cuánto sabe o lo qué no sabe.

Desde el punto de vista del qué evaluar, según Coll y Onrubia (2002, 6), la planificación de la evaluación debe permitir valorar:

- “El grado de significatividad del aprendizaje realizado por los alumnos.
- La evolución en el tiempo de ese aprendizaje y el progreso personal realizado.
- La funcionalidad del aprendizaje en distintos contextos y situaciones de uso.
- El sentido personal que los alumnos atribuyen a lo que están aprendiendo y al hecho de aprenderlo.
- El grado en el que van adquiriendo autonomía en el uso del conocimiento.
- La capacidad progresiva para autorregular el propio conocimiento, tarea muy significativa de realizar con el alumnado con TDAH, por sus carencias en esta capacidad.
- Tipo de ayudas educativas que han recibido para avanzar en su aprendizaje”

La evaluación continua, además, puede integrar a los padres y madres o cuidadores para tener acceso a una mayor información acerca de las fortalezas y debilidades del

escolar, y vincular así las actividades de clase con los de la casa. Por lo general, los resultados de los exámenes de fin de año o trimestre son escasos para que los padres y madres estén informados del progreso de sus hijos e hijas, y puedan ayudarles.

2. Evaluación auténtica y activa.

Una evaluación auténtica y activa implica involucrar al escolar en la evaluación de sus propios logros:

Ya que quién aprende debe ser tenido en cuenta y escuchado porque tiene mucho que decir sobre lo que aprende y de la forma en que lo hace. Llegar a descubrir la calidad de lo aprendido, el modo en que aprende un escolar, las dificultades que encuentra, la naturaleza de las mismas, la profundidad, la consistencia de su aprendizaje y la capacidad de “aprender a aprender” es un valor añadido a la enseñanza que facilita el aprendizaje significativo y capacita al sujeto para seguir aprendiendo permanentemente ya que es infinitamente más importante la manera en que uno aprende que aquello que aprende (González Lajas, 2013a, 3).

Las cualidades de una evaluación auténtica y activa son: ser realista, basarse en la evaluación del desempeño y los resultados, y ser apropiada a nivel instruccional. Seguidamente pasamos a tratar estas características de manera independiente.

a) La evaluación del desempeño.

Esta valoración puede incluir actividades tales como: investigaciones científicas, resolución de problemas matemáticos utilizando objetos reales, un espectáculo de danza, un juego de rol con una o dos personas, una lectura dramática o sirviendo en un partido de voleibol, entre otros. Para evaluar los productos se pueden incluir: una ilustración o dibujo, un modelo relacionado con un fenómeno de la ciencia, un ensayo o un informe, o una canción que ha sido escrita y compuesta por el niño o la niña.

Con todas estas fórmulas para evaluar el desempeño debemos favorecer en el momento de la evaluación dos aspectos esencialmente: la retroalimentación y la autoevaluación (UNESCO, 2004e):

La retroalimentación es un elemento esencial en la evaluación del aprendizaje. Antes de dar retroalimentación, es importante que exista una relación sana, segura y de confianza entre el docente y el estudiante.

En la evaluación inclusiva la comunicación, el análisis y la valoración conjunta de los resultados por parte del docente y alumnado alcanza una importancia capital. Es el momento idóneo para identificar, subrayar y manifestar los logros alcanzados, así como valorar la adecuación de las ayudas proporcionadas, la significatividad de los aprendizajes o la eficacia de las estrategias practicadas. Por tanto, como señalan Coll y Onrubia (2002), el momento de la comunicación de los resultados va más allá de una mera valoración numérica de cara a los estudiantes y familias, sino que se presenta como un momento idóneo para la reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje seguido y los resultados conseguidos, dotado de una doble dirección, *retroactiva* y *proactiva*.

Las características de una retroalimentación efectiva son las que a continuación se recogen (UNESCO, 2004e, 50-51):

- “Los comentarios son más eficaces si se centran en la tarea, les estimula la corrección de errores y les permite avanzar a buen ritmo.
- Las propuestas de mejora deben actuar como "andamiaje", es decir, los estudiantes deben tener tanta ayuda como sea posible en el uso de sus conocimientos. No se debe dar las soluciones completas, hay que ayudarlos a pensar en las cosas por ellos mismos y paso a paso.
- La calidad de la discusión en la retroalimentación es importante y la investigación indica que la retroalimentación oral es más eficaz que la información por escrito.
- Los estudiantes necesitan tener las habilidades para pedir ayuda y sentirse seguros en el aula para ello”.

Pero en la evaluación inclusiva no solo el docente comunica información acerca del proceso o resultados, sino que los niños y niñas se benefician de las oportunidades de

retroalimentación que les brinda el trabajo en grupo. Cuando este trabajo funciona bien, no solo se recibe información de los resultados obtenidos por parte del docente, sino que también los compañeros están evaluando. El alumno recibe así información acerca de lo que hay que hacer para mejorar, y luego poder discutirlo con su profesor o profesora.

Por su parte la *autoevaluación*, como segundo aspecto definitorio de la *evaluación del desempeño* se lleva a cabo cuando el estudiante describe sus propias habilidades, conocimientos o progresos. Cuando el escolar reflexiona sobre su propio trabajo, recibe ayuda para admitir los problemas generados y dispone de tiempo para solucionarlos, se produce la autoevaluación. Todo esto permite construir el conocimiento y le motiva para aprender.

Cuando una actividad de aprendizaje o unidad de estudio se ha completado, el docente puede pedir a cada alumno que reflexione sobre su progreso. Además, la autoevaluación puede ocurrir en las discusiones con los niños o por escrito, pidiéndole que haga alguna redacción.

Podemos traer a nuestro trabajo, como ejemplares las técnicas o instrumentos que usan para evaluar el proceso de aprendizaje, y por tanto la evaluación del desempeño, en las escuelas (inclusivas) que llevan a cabo el llamado sistema Amara Berri (Martín y Guerrero, 2013):

- *La observación sistemática*, de los procesos que se ponen en marcha cuando el estudiante aprende y no solo de forma individual sino también en grupo. Se trata de observar cómo adquiere los contenidos, cuáles son las actitudes y estrategias usadas... en los distintos contextos de aprendizaje.
- *El seguimiento, la revisión y el análisis* de los trabajos que elabora el alumnado, acciones que solo cobran sentido cuando se le devuelve al estudiante información acerca de tal elaboración, con el objeto de darle las herramientas que le hagan avanzar.
- *La entrevista personal*, llevada a cabo no solo por el tutor sino también por aquellos otros docentes que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante.

- *La autoevaluación y la coevaluación*, configuradas ambas acciones como generadoras de mejora a partir de la crítica constructiva. Lo aprendido, el cómo ha aprendido o cómo se ha sentido aprendiendo, son objeto de reflexión para la mejora.

b) Evaluación del producto.

Esta evaluación no puede reducirse a la fórmula del examen, porque la valoración del resultado no puede limitarse a una valoración meritocrática, porque no todo lo que se enseña en un aula es objeto de evaluación ni todo lo que se aprende es evaluable. La enseñanza orientada al examen condiciona el aprendizaje parcelándolo en partes insignificantes de información que se consideran más o menos importante para ser objeto de evaluación.

Según González Lajas (2013a, 6-7), el examen en el caso del alumnado con TDAH en demasiadas ocasiones, además de lo ya expuesto, supone:

- “Control de comportamientos.
- Control de que han estudiado más que la comprobación de lo que han aprendido.
- Control del programa más que investigación del valor de los contenidos desarrollados.
- Control de la atención prestada en las explicaciones más que verificación de la comprensión y de la asimilación de la información recibida.
- Control de las respuestas del alumnado más que consideración o estimación del valor formativo de las preguntas que se ven obligados a responder”.

Se conseguirá transformar el objeto de la evaluación solo cuando “el tiempo de clase se convierta en tiempo de aprendizaje y la evaluación en parte integrada dentro de las tareas de aprendizaje” (González Lajas, 2013a, 7).

El resultado final para los estudiantes debe estar relacionado con lo que podían hacer *antes* y lo que pueden hacer *ahora*, y no con una prueba estandarizada al final de un año o de un trimestre. De igual modo, un docente, padre y madre o cuidador no deben ver estas pruebas finales como la evaluación más importante en cuanto al progreso del escolar.

Una de las mayores causas de baja autoestima en los niños es el uso de comparaciones, sobre todo en la escuela, a lo que contribuye este tipo de pruebas finales.

La evaluación continua tiene como objetivo la sensibilización del docente, del escolar y de sus padres o cuidadores sobre el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes. Debe también ser utilizada para desarrollar estrategias que permitan realizar nuevos progresos. No debiendo subrayar las deficiencias del escolar o debilidades, sino celebrar lo que ha logrado y decidir cómo podemos ayudarles a aprender aún más.

La práctica de la evaluación, ha de ir más allá de las calificaciones, notas o exámenes que de un modo artificial representan grados o niveles de rendimiento diferenciado, ya que cuando hay estudiantes que no progresan en el aprendizaje, la evaluación es el instrumento que posibilita indagar sobre los motivos que suponen las barreras para la evolución positiva y que frenan el progreso hacia el conocimiento. Una vez identificados los desajustes producidos, causas y razones de su producción, el profesorado está en disposición de orientar, mejorar, estimular y superar las dificultades que obstaculizan la producción de aprendizajes significativos (González Lajas, 2013a).

A partir de aquí, y apoyándonos en Agut (2010), pondremos también los siguientes calificativos a la evaluación inclusiva: *funcional* y *global*, porque debe proveer de información sobre el proceso de enseñanza seguido por el escolar para ajustar la ayuda pedagógica y mejorar la práctica docente llevada a cabo, y *significativa* y *generalizable*, porque ha de conectar las actividades y los procesos de enseñanza y aprendizaje del estudiante de manera contextual y también transversal.

También es importante, como advierten Coll y Onrubia (2002), señalar que el distintivo calificador de la evaluación, ha de emitir juicios de valor basados en una práctica en la que los criterios de valuación así como los indicadores deben ser compartidos, es decir profesorado y alumnado deben conocerlos, comprenderlos y saber las razones de su elección, y sobre todo deben estar al alcance de cualquiera de los estudiantes que integran el aula.

Así, la evaluación auténtica y continua puede identificar lo que los estudiantes están aprendiendo, así como algunas de las razones por las que éstos no avanzan en su aprendizaje (a veces descrito como "aprendizaje vacilante"). Algunas de estas razones pueden ser las siguientes (UNESCO, 2004e, 53-54):

- “Los niños y niñas no han aprendido las habilidades necesarias para realizar la tarea, lo cual puede ser debido a la errónea secuenciación de aprendizajes para resolver la misma con éxito. Muchas tareas de aprendizaje son secuenciales, particularmente en matemáticas e idioma. Por ejemplo, el alumnado tiene que aprender la habilidad de contar hasta 10, antes de que pueda intentar restar números.
- El método de instrucción no es el adecuado para el estudiante.
- El estudiante puede necesitar más tiempo para practicar lo que ha de aprender.
- El alumno o alumna tiene problemas emocionales o físicos que le causan dificultades en el aprendizaje, como es el caso del alumnado con TDAH, que como ya se ha referido anteriormente tienen altas probabilidades de presentar dificultades de aprendizaje”.

Si un escolar tiene dificultades, la evaluación continua aplicada con métodos auténticos pueden revelar estas dificultades, lo cual nos permite diseñar ayudas para hacer avanzar al niño. Debemos entender que no todos los estudiantes aprenden de la misma manera y a la misma velocidad.

Terminamos este apartado dedicado a la evaluación, con la contundencia que González Lajas (2013a, 8), escribe al afirmar que:

Al alumnado con TDAH no le sirve un sistema pedagógico en el cual la recompensa diferida es “la nota”, ya que no guarda relación alguna con la propia actividad de aprender y provoca una infinita desmotivación porque las calificaciones y el conocimiento se excluyen mutuamente y la mayoría de las veces una “nota” no es más que una cosa externa que refleja “un símbolo de adaptación” en un boletín y que guarda muy poca relación con “lo real” a nivel de conocimiento.

Asimismo y a modo de conclusión final, debemos ser conscientes de que es prioritario e imprescindible seguir insistiendo en la necesidad de instaurar, organizar, promover y potenciar una evaluación formativa eficaz y comprometida con el alumnado con TDAH, de carácter continuo, flexible, procesual, participativo y compartido que permita guiar a los docentes hacia el afán de no darle tanto énfasis e importancia a la posibilidad de dónde llega hoy quien con nosotros aprende, sino cuán lejos podrá llegar mañana con el aprendizaje que va construyendo cada día durante su periodo de formación.

Así, los docentes deben saber lo que los alumnos están aprendiendo, el modo en que lo hacen, conocer las estrategias de razonamiento, argumentación y aplicación que utilizan, saber si lo que aprenden está relacionado con lo que está enseñando y de qué modo se pueden encontrar las formas que permitan desarrollar sus potencialidades. De este modo, se pasará a la práctica de una evaluación formativa centrada en lo que el estudiante con TDAH va adquiriendo más que en lo que deja de lado, más en lo que aprende que en lo que no sabe, ignora o simplemente olvida.

5.4. El docente: gestor del aula inclusiva

Para crear escenarios educativos inclusivos y desarrollar prácticas inclusivas, basadas en estrategias y metodologías inclusivas, es necesario crear una cultura escolar preocupada por desarrollar modalidades de trabajo que tiendan a reducir las barreras para la participación que puede experimentar el alumnado. Por tanto, el docente debe analizar y revisar el aula y sus necesidades desde la perspectiva de la diversidad poniendo en valor las diferencias, como tarea previa al desarrollo de una didáctica inclusiva, y debiéndose a una *nueva profesionalidad* (Echeita, 2006, 144), deberá disponer de competencias profesionales tales como (Echeita, 2006): tener una actitud reflexiva y crítica, frente a su propia práctica y frente a la realidad educativa y social en al que la desarrolla, tener curiosidad e iniciativa, para resolver las dificultades con las que se encuentre, trabajar colaborativa o

cooperativamente o aplicar método y orden a su práctica para analizar la información y tomar decisiones.).

Son numerosos los autores que se hacen eco de las propuestas de Ainscow (2008), tales como Barrio (2009) o Echeita (2006), acerca de las características que debe reunir un docente para hacer frente a un aula inclusiva:

- a) *Partir de las prácticas y conocimientos previos.* El profesorado debe poner en marcha mecanismos de reflexión acerca de su propia práctica educativa, para promover una interacción más dinámica entre estudiantes y docentes, que detecte y tenga en cuenta en los conocimientos prácticos existentes para dar paso a procesos creativos de enseñanza-aprendizaje y conectados a la realidad más inmediata.
- b) *Consideración de las diferencias como oportunidades de aprendizaje.* El profesorado debe dar un giro cualitativo de 360° al entender las diferencias que se hayan presentes en un aula. Éstas no suponen obstáculos que hay que saltar o ignorar sin más para seguir con la ruta establecida, sino que son elementos que forman parte del contexto de desarrollo que al ser tenidos en cuenta van a nutrir los procedimientos que en éste se dan afectando de manera positiva a todos sus integrantes.
- c) *Evaluación de las barreras de participación.* “Al analizar las diferentes formas de trabajar con el alumnado se puede investigar si ciertos aspectos de las prácticas educativas pueden ser, en sí mismas, barreras para la participación” (Barrio, 2009, 21). Por ello es determinante que exista una interacción entre profesorado y alumnado e incluir mecanismos de detección de barreras que puedan experimentarse a la hora de aprender, así como la creación de diferentes oportunidades para aprender.
- d) *El uso de los recursos disponibles en apoyo del aprendizaje.* “El uso eficiente de los recursos, especialmente de los recursos humanos, es un elemento fundamental de los procesos orientados a promover contextos más participativos, activos y amistosos” (Barrio, 2009, 21). La cooperación del profesor de aula o tutor con el resto del profesorado, con el alumnado, las familias y con el resto de miembros de la comunidad educativa hace posible la mejora y la optimización de los procesos de aprendizaje que se dan en el aula.

- e) *Desarrollo de un lenguaje de práctica.* Lo cual quiere decir la construcción de una forma de hacer propia de una escuela: técnicas, estrategias, metodologías, sistemas de evaluación..., originada por la puesta en común de ideas, opiniones, experiencias, reflexiones y prácticas diarias, observando, debatiendo o creando redes de recursos comunes, por ejemplo.
- f) *Crear condiciones que animen a correr riesgos.* De la reflexión sobre la propia práctica docente se procura la mejora. De esta forma es importante correr riesgos en el sentido de favorecer nuevas puestas en escena sin temer al fracaso, porque si no se consigue el éxito en ese momento debe considerarse como una oportunidad de mejora en la práctica que el profesor ha llevado a cabo. Eso sí, si la situación es analizada y trabajada para tomar decisiones en pos de la mejora.

La vida académica del aula queda reflejada en la organización del aprendizaje, el espacio, los métodos y los procesos desarrollados. Objetivos y contenidos (elección, grado de concreción y secuenciación) vertebran el proceso de enseñanza-aprendizaje, y los métodos, recursos y apoyos, así como la evaluación o la temporalización de las actividades son los componentes que posibilitan la identificación de lo que aprenden los estudiantes, lo que no aprenden y cómo lo aprenden (Parrilla, 2003).

La búsqueda de una educación inclusiva, requiere de una respuesta a nivel de aula que proponga un curriculum abierto y flexible, capaz de adaptarse y modularse en función de las características individuales y contextuales presentes. La idea del aula como espacio educativo donde aprenden alumnado y profesorado, y donde el aprendizaje se concibe y diseña como experiencia colectiva, comunitaria, y no solo como proceso individual, es inherente a esta filosofía inclusiva, en la que tres momentos son claves para su progreso: el diseño (programación) y el desarrollo curricular (forma en que el alumnado aprende), (León, 2012, Parrilla, 2003), así como la evaluación. Para ello, hay que asumir roles diferentes y dejar atrás el papel de mero “proveedor o proveedora de información”, para ampliarlo al de facilitador, administrador, observador y aprendiz:

- *Facilitador.* Hay que proporcionar oportunidades de aprendizaje apropiadas para los escolares, alentarlos a presentar libremente ideas y hablar sobre temas importantes de

una manera constructiva apoyando a todos los estudiantes. Siendo accesibles a los mismos en cualquier momento, tanto en aprendizajes individuales como colectivos. Hemos de hacer ver lo que saben los diferentes alumnos, de manera que los estudiantes también podrán ser maestros de pares, y aprender los unos de los otros, y no solo del docente

- *Manager.* Para ser un facilitador exitoso, se debe planificar bien y guiar cuidadosamente las discusiones, dando a cada escolar la oportunidad de expresar sus puntos de vista.
- *Observador.* La observación de los niños mientras trabajan en grupo, en parejas, ayudará al profesorado a comprender a los niños y planificar actividades de aprendizaje aún más significativas. Por ejemplo, ¿puede una actividad realizada por un par de niños de manera exitosa ser ampliada a una actividad de grupo?
- *Aprendices.* El profesorado se convierte en aprendiz cuando reflexionan sobre sus clases y el éxito o fracaso del proceso de enseñanza planificado. Por ejemplo, ¿ha sido una actividad eficaz para ayudar al alumnado a entender un tema o concepto difícil?, ¿esta actividad puede ser aplicada a otros temas y conceptos? Es a partir de esta reflexión, cuando se pueden desarrollar formas para hacer aún más significativos los aprendizajes.

A continuación, pasamos a recoger lo concerniente a la organización óptima del aula y el papel que juega el docente en esta disposición óptima y favorecedora de ambientes inclusivos.

5.5. Organización del aula

En las aulas inclusivas se asume que lo más importante es que el escolar realice aprendizajes de calidad, orientados a su incorporación y participación en sociedad. Por ello se insiste en la adquisición de habilidades y destrezas básicas referidas a la selección de la información, de razonamiento, de expresión y resolución de problemas, estrategias para aprender en equipo o para aprender a aprender. La finalidad es que cada uno de los estudiantes alcance el máximo desarrollo de sus capacidades, para lo cual adquiere máxima

relevancia la planificación del aprendizaje, las estrategias empleadas para desarrollarlo, y el ambiente en el que éste se da, y por tanto la organización de la enseñanza (Cerrato, 2012), traducida en una buena organización de los espacios, los tiempos y el uso de los materiales porque favorece la creación de espacios de aprendizaje que minimizan cualquier forma de exclusión académica y social.

Respecto a la organización de los tiempos, hemos de romper con la idea de que todos los estudiantes deban estar haciendo la misma actividad y al mismo y en un tiempo idéntico. Flexibilizar la organización de los tiempos significa ganar en autonomía y responsabilidad del alumnado con respecto al propio aprendizaje, sobre todo en aquellos que presentan un trastorno hiperactivo.

Así mismo los espacios, también deben ser organizados de manera que a la vez los diferentes grupos de escolares puedan trabajar en distintas actividades desarrollándolas en partes diferenciadas diseñadas para ello. De modo que unas dispondrán de recursos tecnológicos, otras materiales manipulativos, simbólicos o artísticos para realizar actividades plásticas o experimentos y otras para trabajar individualmente.

Por otra parte, es fundamental que se permita el movimiento. El alumnado debe ser capaz de moverse libremente entre los grupos de pupitres o sillas, o incluso entre niños que haya sentados en el suelo, sin molestar a los demás. Variar la disposición de los asientos es necesario para que los estudiantes encuentren su lugar, y se favorezca el trabajo en pequeños grupos.

Tener más de una pizarra o cualquier otro tipo de superficie en la que escribir, contemplar rincones de aprendizaje, en los que la curiosidad por el mundo real sea saciada, espacios para realizar muestras de trabajo o disponer de una biblioteca de aula, son elementos que van a favorecer la disposición de un ambiente motivador para favorecer los aprendizajes.

Pero para que la flexibilización de los tiempos y la disposición polivalente de espacios diferenciados conduzca al éxito académico ha de completarse con la dotación de recursos materiales adaptados a las diferentes características de los escolares y a las de las

propias actividades, especialmente ajustados a aquellos que presentan mayor desfase curricular, tratando de que sea un material funcional, conectado con la realidad cotidiana y, por tanto, contextualizado. De esta manera es muy importante recopilar o crear los recursos que son necesarios para desarrollar las actividades propuestas. Estos podrían ser piedras o palos para usarlos como objetos en matemáticas, conchas marinas para su uso en una actividad artística o guisantes para estudiar en ciencias el crecimiento de las plantas.

Además, es determinante, para la gestión eficaz de los tiempos y los espacios, contar con un ambiente seguro, en el que se controlen y manejen todos los tiempos incluidos aquellos que no están recogidos en ningún horario ni programación, las llamadas *transiciones* (Saumell y otros, 2011), ya que pueden ser una fuente generadora de conflictos para aquellos escolares con dificultades para regular su conducta. De ahí que se deba poner especial atención a la planificación de los cambios de actividades y espacios, dotándolos de la máxima organización, en su inicio y fin, así como en el uso de los materiales requeridos, explicando, practicando y recordando los comportamientos adecuados a seguir para reducir los tiempos de cambio y hacerlos con la mayor facilidad posible.

Las aulas del centro público Trabenco, situado en la localidad madrileña de Leganés, se configuran como ejemplo de espacios inclusivos en los que se trabaja en comunidad (González y Víctor, 2013). En éstos se ha probado el éxito de flexibilizar los tiempos, los espacios y los recursos. Los resultados obtenidos han beneficiado al conjunto de escolares, pero especialmente a aquellos con TDAH. Adaptando los tiempos se ha conseguido poder realizar un seguimiento más individualizado y la inclusión de claves visuales que han permitido afrontar barreras de aprendizaje tales como la desorganización o la falta de concienciación de los tiempos. En el caso de los espacios, se habilitan zonas de trabajo en función de las actividades de aprendizaje propuestas, por tanto pueden disponer de espacios que requieren de una mayor concentración y un trabajo más individualizado dentro del mismo aula, y que puedan dar cabida en los momentos requeridos a este tipo de alumnado. Con respecto a los materiales, los apoyos no se limitan a aquellos que presentan mayores dificultades, sino que pueden aplicarse a cualquier escolar que así lo requiera en

cualquier momento. La incorporación de las nuevas tecnologías en el aula y la práctica de distintos agrupamientos han procurado realizar un uso maximizado y óptimo de los recursos disponibles, así como la práctica de una organización de los recursos humanos implicada en el apoyo de los diferentes aprendizajes y la inclusión por parte de todo el profesorado y no solo de los especialistas en Educación Especial.

En el caso del alumnado con TDAH, el factor motivación como ya hemos visto es muy importante a la vez que la práctica de un aprendizaje activo y participativo. Su creatividad y su falta de atención y organización, son características que deben ser atendidas. Para ello, un uso creativo de los recursos contextuales va a ser determinante. Y aunque pueda resultar difícil mantener un aula organizada y estimulante, es necesario para promover la máxima participación escolar del alumnado en general, y en particular del que presenta TDAH. Por ello debemos implicar a las familias y al propio alumnado en la responsabilidad de cuidar los materiales, mantenerlos ordenados, proteger la exposición de trabajos, guardar los materiales más delicados bajo llave en un armario de la clase, o coger materiales para llevar a casa y traerlos de vuelta al día siguiente.

5.5.1. Ambientes de aprendizaje motivantes y seguros

Los docentes con éxito en su profesión mantienen un ambiente de aprendizaje interesante para todo su alumnado con independencia de su edad, sexo, habilidad o demás características. Sus aulas son lugares excitantes y estimulantes en los que aprender. Incluso si los materiales de aprendizaje son escasos y los muebles son pobres, la clase puede estar bien ordenada, limpia, y ser un espacio interesante fabricado con un pensamiento creativo y una disposición abierta para pedir y conseguir ayuda (UNESCO, 2004e).

Seguidamente, recogemos las cuestiones que han de ser planteadas por los docentes para preparar ambientes de aprendizaje facilitadores de la producción de aprendizajes significativos, o tal y como se recoge por la UNESCO (2004d), para crear “Learning-Friendly Classrooms”, ambientes de aprendizaje abiertos a preguntas, identificación de

problemas, iniciar conversaciones y a discutir diferentes soluciones con los diferentes agentes de la comunidad escolar, docentes, amistades y familiares:

- *Motivación.* ¿El tema es significativo y relevante para el alumnado? ¿Están interesados en los contenidos que se van a aprender?

Los escolares aprenden cuando están motivados para aprender, cuando se les da la oportunidad de aprender con eficacia y cuando consideran que las habilidades que tienen les van a llevar hasta el éxito. También aprenden cuando reciben retroalimentación positiva por parte de sus amistades, docentes, y familias.

- *Oportunidades.* ¿Se han dispuesto de las alternativas adecuadas a los diferentes niveles de desarrollo del alumnado?, es decir, ¿la dificultad del contenido de la unidad didáctica propuesto se ha adecuado a los diferentes niveles existentes en el aula?, o ¿las actividades diseñadas son apropiadas para todos los estudiantes, incluidos aquellos que presentan habilidades y antecedentes diferentes?
- *Habilidades.* ¿Todos los escolares tienen las habilidades necesarias para conseguir el resultado esperado?
- *Feed-Back o retroalimentación.* ¿Los comentarios vertidos sobre el proceso y los resultados del aprendizaje, se preceden de la reflexión para aumentar la motivación y seguir aprendiendo?

Por ello, en primer lugar, para que los escolares participen plenamente en el aprendizaje necesitan creer que pueden aprender, tener confianza en sus posibilidades y habilidades, esto especialmente en el alumnado con TDAH por sus características de negatividad y pobre autovaloración positiva. Los niños y niñas desarrollan su autoestima e identidad personal a medida que crecen, y los adultos tenemos un papel muy importante que desempeñar en dicho crecimiento.

Para el alumnado con TDAH o problemas atencionales y/o de comportamiento la baja autoestima se convierte en una barrera para el aprendizaje, ya que reduce la motivación de los mismos para aprender y puede tener efectos perjudiciales sobre su desarrollo cognitivo y social, al igual que para el resto de los estudiantes. Si bien es cierto

que el desarrollo de la autoestima de los TDAH se ve afectada en términos negativos generalmente.

No podemos darles una autoestima positiva, pero si podemos proveerles de un ambiente y condiciones propicias para que se desarrolle de manera efectiva. Este entorno debe caracterizarse por ser un espacio en que el alumnado pueda:

- Sentir que ellos y sus contribuciones son valoradas.
- Sentirse seguros, física y emocionalmente, en su ambiente de aprendizaje.
- Sentir que son únicos y la valía de sus aportaciones.

Un entorno, también, en el que los docentes emiten alabanzas a los escolares cuando tienen éxitos, donde los esfuerzos cuentan tanto como los resultados y en el que el alumnado encuentra los apoyos necesarios para aprender.

En otras palabras, los escolares deben ser valorados por lo que son, debe sentirse seguros, ser capaces de expresar sus puntos de vista, y tener éxito en su aprendizaje. Esto les ayuda a disfrutar del aprendizaje, y el profesorado puede reforzar este disfrute a través de la creación de un aula más alegre, en la que se promocióne la autoestima a través de la alabanza, donde las agrupaciones de cooperación y amistad se animen, y donde los niños y niñas puedan sentir el éxito y divertirse aprendiendo cosas nuevas.

La investigación psicopedagógica está poniendo al descubierto la estrecha relación que existe entre las características emocionales y afectivas del alumnado, los contextos educativos y los procedimientos de enseñanza y aprendizaje que se dan en ellos y el profesorado: organización social del grupo, contenidos, características metodológicas didácticas o sistemas de evaluación (Miras, 2001; Marchesi, 2004), son determinantes para el desarrollo emocional y afectivo, en definitiva para que el escolar se sienta competente respecto del aprendizaje que debe realizar (Solé, 1993), lo cual está relacionado directamente con su autoconcepto general y académico.

En el tercer libro de la UNESCO (2004c, 13-15) se recogen una serie de consejos prácticos dirigidos a los gestores de las aulas escolares, para eliminar las barreras al

aprendizaje, el desarrollo y la participación, relacionadas con el ámbito emocional, motivacional y de autovaloración del alumnado, de los cuales nos hacemos eco, señalando aquellos más afines con las dificultades manifestadas con los TDAH o alumnado con problemas de atención y/o comportamiento en el aula, que bien podemos traer a colación en la creación de ambientes motivadores y generadores de una autoestima positiva:

- “Crear un ambiente en el cual todos los estudiantes se sientan igualmente valorados.
- Los niños deben disponer de tiempo para expresar sus pensamientos y opiniones, y tratar de tener en cuenta sus sugerencias siempre que sea posible. Muchos niños con discapacidades necesitan más tiempo que otros escolares para expresarse.
- Intentar hacer preguntas a los estudiantes (especialmente aquellos que tengan dificultades en el aprendizaje académico) que esté seguro de que será capaz de responder. Esto construirá confianza y motivar los niños a continuar su aprendizaje.
- Ser generoso y honesto cuando se realicen alabanzas. Esto ayudará a los niños a desarrollar la confianza y desarrollar una autoestima saludable.
- Se debe alentar a los niños y las niñas a participar en las actividades curriculares y extra-curriculares, a lo que añadiríamos siempre y cuando se vea conveniente para su desarrollo escolar y personal.
- Si un estudiante, de repente, cambia el comportamiento o actúa de forma diferente, debemos tratar de averiguar por qué.
- Debemos evaluar el desarrollo académico, social, emocional y físico en atención al desarrollo (progreso) de los niños, en lugar de medir su rendimiento en comparación con otros.
- Hacer saber y demostrar que las necesidades de los diferentes niños y niñas son tenidas en cuenta, así como sus cualidades y competencias destacadas.
- Organizar las aulas de forma que se optimicen las oportunidades para la comunicación, la interacción y el aprendizaje para todos los niños, con especial énfasis en aquellos escolares que experimentan barreras para el aprendizaje, el desarrollo y la participación. Trabajar juntos en parejas, pequeños grupos y clusters”.

El profesorado no debe perder de vista que los afectos y las emociones, así como las relaciones sociales que se establecen en el aula juegan un papel determinante en la consecución de los aprendizajes, y que la disposición de estos aspectos van a evolucionar en uno u otro sentido en función de sus decisiones instruccionales, desarrollo de los procesos de enseñanza y sus actitudes (Echeita, 2006).

5.5.2. Gestión del aprendizaje en grupos. Colaboración, apoyo y beneficio para todos.

La organización de un aula inclusiva implica gestionar el aprendizaje no solo de forma individual sino de una manera flexible y dinámica del aula como grupo, implicando a grupos heterogéneos y favoreciendo un aprendizaje cooperativo, además de autónomo, para favorecer la participación de todo el alumnado, la adecuación de la enseñanza a los diferentes intereses, experiencias y capacidades, y motivarlos.

Para ello, el docente debe tener presentes los diferentes métodos de trabajo que pueden aplicarse en el grupo-clase. Combinando los diferentes modos de enseñar en función de los agrupamientos realizados en el aula.

Enseñar a grupos heterogéneos implica estructurar minuciosamente el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los alumnos y alumnas pueden agruparse de muchas maneras diferentes, por ejemplo, por un único nivel escolar, grupos mixtos de niveles, grupos de personas del mismo sexo, grupos de niños y niñas, grupos de distintas capacidades, por tener los mismos intereses sociales o amistades, parejas, tríos o cuartetos. Los estudiantes obtienen muchos beneficios al ser agrupados de diferentes maneras y en diferentes momentos. Pero siempre hay que tener presentes las siguientes cuestiones para planificar y gestionar los agrupamientos de forma eficaz, exitosa e inclusiva (UNESCO, 2004e):

1. Ser flexible.

Mover a los estudiantes entre los grupos. Los estudiantes necesitan tener la oportunidad de sentarse y trabajar con tantos de sus compañeros de clase como sea posible, jóvenes o mayores, así como los que tienen orígenes diversos y habilidades. Esto ayuda a enseñarles paciencia y reconocer el talento de todos los niños de la clase.

Hay que maximizar la variedad de estudiantes. El mero hecho de agrupar a estudiantes con características diferentes no asegura el refuerzo de sus aprendizajes ni el establecimiento de relaciones positivas entre ellos. Por ello, es muy importante valorar las condiciones que determinarán que cada uno de los estudiantes esté en un grupo u otro, siguiendo a Stainback y Stainback (2001): habilidades de comunicación diferentes (habladores, ruidosos, silenciosos...), capacidades diferentes para responder a las exigencias de las tareas (ayudas físicas o asistenciales requeridas, por ejemplo), no aislar a ningún escolar por sus características, y por último siempre favorecer que todos los estudiantes trabajen con todos y cada uno de sus compañeros en algún momento del curso escolar.

2. Especial cuidado de *etiquetar* a los niños como “*niños lentos para el aprendizaje*”.

Algunos escolares pueden ser más lentos que otros en matemáticas, pero pueden ser especialmente brillantes en la plástica o el dibujo o en la realización de proyectos científicos. Tenemos que tener cuidado porque los que se sienten señalados por este motivo a ojos de su maestro, pronto sentirá que en realidad son fracasados. Pueden perder el interés en la escuela, ya que no reciben ningún tipo de recompensas de aprendizaje. Empiezan a creer que simplemente no tienen la capacidad para hacerlo mejor, así que puede ser que también abandonen y opten por ganar dinero para sus familias o ellos mismos.

Por ello es muy importante favorecer la interdependencia positiva (Stainback y Stainback, 2006) entre los componentes del grupo. Es decir éstos deben aprender a depender los unos de los otros, a conseguir objetivos comunes y a ayudarse mutuamente. Para ello el docente puede poner diferentes estrategias en práctica como es recompensar al grupo por desarrollar estrategias de ayuda mutua, recoger información sobre las conductas interpersonales y cooperativas de los alumnos o diseñar la tarea de forma que el trabajo de todos y cada uno de los miembros del grupo resulte necesario.

3. Preparar los materiales para facilitar el trabajo en grupo.

Los juegos, tarjetas, y otros materiales, aunque pueden consumir mucho tiempo para elaborarlos, se pueden utilizar una y otra vez, además los propios estudiantes pueden

contribuir a sus montaje, lo que reducirá la carga de trabajo al tiempo que para ellos supone una valiosa oportunidad de aprendizaje y una forma de contribuir a mayor autoestima.

4. Tener en cuenta la disposición del aula.

Los escolares tendrán que aprender a organizar y re-organizar el aula en función de la actividad. Hay que trabajar con ellos para decidir la mejor disposición de aula para todos.

5. Asegurarse de que las rutinas están firmemente establecidas.

Los estudiantes necesitan una clara comprensión de cómo trabajar en un grupo, cómo empezar, qué hacer cuando han terminado su tarea, etc. Por tanto las rutinas han de establecerse tan pronto como sea posible.

Las actividades regulares en el aula ayudan a los escolares a empezar a trabajar de forma rápida y significativa en el inicio de su jornada escolar. Éstos deben estar de acuerdo con las reglas y rutinas que rigen la clase y, mejor aún, deben estar implicados en su ordenación y organización.

Cuando establecemos con el alumnado las rutinas, es importante explicar y decidir acerca de (UNESCO, 2004e, 3):

- “Lo que hay que hacer.
- Cómo hay que hacerlo.
- Cuando hay que hacerlo.
- ¿Por qué es importante realizar esta actividad de rutina con regularidad?”

A continuación se recogen algunas ideas acerca de las rutinas que pueden establecerse con los estudiantes de un aula (UNESCO, 2004e, 4):

- “El tipo de trabajo secuenciado y distribuido en el tiempo de la jornada escolar.
- Los libros de texto y demás materiales de aprendizaje que han de ser usados y distribuidos, así como su recogida y almacenamiento. Rutina de la que puede responsabilizarse los propios escolares, bien de forma individual o por grupos.
- Cuando el docente no esté disponible, cómo pueden recibir ayuda los estudiantes en caso de que la necesiten.
- Qué hacer cuando se termina una actividad.

- Cómo conseguir la atención del docente de forma no disruptiva.
- Cuáles son los niveles aceptables de ruido en el aula.
- Cómo moverse por el espacio de clase de manera no disruptiva.
- Cómo y cuándo se puede salir de clase.”

Si los estudiantes desarrollan de forma activa algunas de estas normas, es más factible que éstas sean cumplidas, ya que han participado en su establecimiento. Sin embargo, algunas reglas pueden ser no negociables, especialmente cuando están destinadas a proteger a la población escolar. Por ejemplo, las reglas sobre cuándo pueden salir de clase.

6. Las responsabilidades de los estudiantes.

Todos los integrantes del aula deben participar en el cumplimiento de las normas de clase. De esta manera no solo el docente gestiona el aula, sino que se ve ayudado por su propio alumnado, promoviendo la enseñanza de sus responsabilidades. Algunos ejemplos de éstas pueden ser (UNESCO, 2004e, 4-5):

- “Un alumno o alumna asignado en casos en los que otros puedan necesitar ayuda adicional para realizar las tareas de aprendizaje.
- Un líder de grupo o miembro del comité nombrado para tal fin, que se asegura de que una actividad de aprendizaje o de rutina se completa, si ha sido con éxito, e informa de lo nuevo que se ha aprendido.
- Un miembro de un comité de salud que se asegura de que hay agua y jabón para lavarse las manos y agua limpia para beber.
- Comprobar la asistencia y completar su registro.
- Registro de sugerencias y vaciado del buzón de sugerencias de clase”.

La elección de las responsabilidades para asignar a los escolares depende de sus edades y niveles de madurez. Sin embargo, no sólo los más brillantes deben beneficiarse de ser otorgados de responsabilidades reales. TODOS los niños en el aula deben participar, sin importar su el sexo, la capacidad de aprendizaje, o cultura. Por otra parte, tenemos que ser cuidadosos de no reforzar los estereotipos de género pidiendo a las niñas que rieguen las plantas y los niños a mover o colocar los pupitres. Teniendo en cuenta el apoyo adecuado,

todos los niños y niñas puedan participar y beneficiarse de todas las tareas del aula y sus rutinas.

Además todos los niños deben tener la responsabilidad de ser líderes de grupo. Los líderes de grupo tienen un papel clave que desempeñar en ayudar al docente, como la transmisión de instrucciones, distribución de materiales o desarrollo de las actividades asignadas. Es una oportunidad excelente para favorecer el aumento de la autoestima, demostrar lo que se sabe, poner a prueba habilidades sociales y ser tolerantes, entre otras muchas cuestiones. Por tanto todos deben pasar por esa experiencia, en función de las habilidades por las que destaquen.

7. Maximizar los logros individuales (Stainback y Stainbak, 2006).

El docente no solo debe usar la enseñanza en grupo para desarrollar habilidades cooperativas y relaciones positivas, sino que la capacitación del escolar para dominar contenidos y alcanzar las metas individuales ha de estar presente.

El fin supremo de la enseñanza en un grupo heterogéneo consiste en utilizar las diferencias entre los alumnos para reforzar el aprendizaje de cada uno dentro del grupo. (Stainback y Stainbak, 2006, 190).

Para ello el docente al trabajar en grupos: debe minimizar las diferencias entre las características de las tareas, combinando actividades relacionadas entre sí, marcando tiempos similares, y lugares de desarrollo iguales o cercanos, centrarse más en la cooperación que en la competición, enseñar al alumnado a evaluar su aprendizaje o facilitar ayuda para asegurar el éxito individual.

Por otra parte, al desarrollar competencias los docentes deberán seleccionar cuál es la mejor forma de enseñar los conceptos básicos, cómo resolver problemas, cómo afrontar las actividades..., atendiendo además de a los materiales o a la disposición física del aula, al tipo de agrupamiento practicado con los estudiantes.

Los diferentes métodos de enseñanza, atendiendo a la forma de agrupar al alumnado, según la UNESCO (2004e) son:

a) La enseñanza directa a toda la clase.

Este método funciona especialmente bien para introducir temas, siempre y cuando el docente se prepare preguntas dirigidas a todos los niños y niñas, con distintos niveles de conocimiento y diferentes habilidades. Se puede optar por contar una historia a toda la clase o crear una historia junto con los niños, por escribir una canción o un poema, por la resolución de problemas de juegos, o para hacer una encuesta. Puesto que cada clase tiene niños en diferentes etapas de desarrollo, tiene que elegir y ajustar el contenido para que sea adecuado para todos los grados y habilidades que se enseñan.

Alentar a todo el alumnado a participar en todas las actividades de aprendizaje, supone proporcionar diferentes tareas para los distintos grupos de niños. Por ejemplo, se puede encargar el comienzo de los relatos a unos grupos, y su terminación a otros. También es posible dar la misma tarea a todos los estudiantes, pero entonces el docente debe esperar resultados diferentes. Hay que tener presente que no hay dos niños, o grupos de niños, iguales.

b) La enseñanza directa a un grupo.

Mientras que el docente está enseñando a un grupo, los otros grupos trabajan sobre la tarea asignada. La enseñanza entre pares puede ser especialmente útil en este caso.

Al principio, los grupos no han desarrollado las habilidades para ser capaces de trabajar de forma constante sin guía. Con la práctica y con actividades específicas basadas en sus habilidades, pueden aprender a trabajar cooperativamente.

c) La enseñanza individual.

Se da cuando se trabaja con un alumno en base uno-a-uno. Este método es recomendable cuando el escolar necesita ayuda individualizada porque se ha quedado atrás a causa de ausencias, porque tiene dificultades de aprendizaje, o porque es nuevo en la clase.

También puede ser útil para ayudar en la enseñanza individual de estudiantes con altas capacidades y animarlos a hacer tareas que son más difíciles.

Sin embargo, este enfoque de trabajo es recomendable aplicarlo por niño durante espacios de tiempo breves, ya que el resto de estudiantes también pueden necesitar este tipo de atención.

d) La enseñanza en grupos pequeños.

Es una estrategia muy eficaz con la que se divide toda la clase en pequeños grupos para aprender, para lo cual hay que estar bien organizado y bien preparado.

Se puede llevar mucho tiempo en términos de preparación, y los niños también tienen que estar preparados para trabajar juntos. Sin embargo, esta es una manera muy efectiva de satisfacer las necesidades propias de la diversidad presente en el aula.

La colaboración y ayuda entre los propios alumnos es un recurso de primer orden para facilitar el aprendizaje, el desarrollo de habilidades y conductas prosociales y el mantenimiento de un clima de respeto y valoración de las diferencias (Echeita, 2006, 132).

Vistos los condicionamientos que preceden al éxito del aprendizaje trabajando en grupos en el aula, hemos de decir que atender a la diversidad del alumnado con equidad es una tarea que genera múltiples dificultades personales, sociales y profesionales al profesorado encargado de guiar y atender la misma. Para afrontar estas dificultades, la colaboración y ayuda entre los miembros de la comunidad escolar, es una opción con la que salvarlas.

En las escuelas que aplican el sistema de “Amara Berri” (Martín y Guerrero, 2013), se habla de estructuras organizativas del profesorado para referirse a los contextos creados en los que los docentes se forman debatiendo y reflexionando sobre la práctica, posibilitando la innovación, la profundización y la consolidación del proyecto educativo planteado en este tipo de escuelas.

En dichas estructuras se abordan por separado los aspectos funcionales, curriculares y metodológicos, y los referidos al seguimiento y la evaluación del alumnado. Funcionan bajo la estructura de seminario y se organizan por departamentos que comparten materias en los diferentes ciclos y etapas, con lo cual se convierten en una herramienta de apoyo a labor docente para la planificación, desarrollo y evaluación del curriculum generada entre todos a partir de la reflexión de los propios conocimientos y experiencias.

Otra estrategia organizativa que posibilita la aplicación de los principios inclusivos en el aula es la referida a la que permite la estancia de más de un docente a la vez en el aula, como es el caso de la coenseñanza.

La coenseñanza entre docentes es una estrategia didáctica que se da cuando hay dos o más profesores enseñando en un mismo aula, aunque también puede referirse a la presencia de especialistas, voluntarios o padres.

Según Huguet (2006), la coenseñanza puede aplicarse para ayudar a un estudiante en particular, para apoyar a un grupo específico de alumnos y alumnas, para apoyar al gran grupo, para trabajar apoyando a grupos heterogéneos, para combinar el trabajo individual con el trabajo en pequeño o gran grupo... Es una estrategia que multiplica las posibilidades de acción y atención al alumnado de un mismo aula, además de favorecer el aumento de su rendimiento escolar y social (León, 2012).

Para que esta estrategia sea efectiva, ambos deben participar de la planificación de la enseñanza en el aula, repartir funciones y tareas a desarrollar con los diferentes escolares. Aunque es el tutor de aula quien realiza la programación didáctica en atención a los objetivos curriculares, dinamiza la sesión y coordina los tiempos. Y el docente que actúa como asistente, potencia el trabajo en grupo y la ayuda mutua entre los estudiantes.

Por todo ello, para asegurar una enseñanza eficaz y adaptada a las necesidades presentes en un aula, no basta con mezclar a los niños entre sí en grupos heterogéneos sin criterio, sino que hay toda una serie de condiciones que han de ser respetadas y tenidas en cuenta para ello. Además de la puesta en práctica de estrategias de colaboración entre los distintos miembros de la comunidad en los que apoyarse y ayudarse.

5.5.2.1. Aprendizaje cooperativo

La promoción de un aprendizaje cooperativo es determinante en la gestión y desarrollo de las aulas inclusivas. Esta forma de trabajo, en oposición a otras más individualistas y competitivas, estimula tanto el trabajo colaborativo como el individual, considerando el equipo como una herramienta esencial, así como la ayuda mutua. También favorece la interdependencia positiva entre el alumnado, ya que un estudiante solo puede conseguir sus metas si el resto también consiguen las suyas, además de una responsabilidad individual sobre el propio aprendizaje.

Tal y como advierte Cerrato (2012) esta metodología está fundamentada en el entendimiento la diversidad como valor positivo, y en la labor compartida de los procesos de enseñanza-aprendizaje, entre profesorado y alumnado, y se configura en agrupamientos heterogéneos de estudiantes en los que la participación de todos y cada uno de ellos es fundamental para conseguir los objetivos de forma compartida pero con una responsabilidad sobre los propios aprendizajes de cada uno de los componentes de los equipos.

Esta modalidad de trabajo es aplicable a cualquier área curricular, y en cualquier etapa educativa, ya que posibilita el desarrollo de competencias tales como las lingüísticas o las sociales, aprender a aprender o emocionales. Así, los que trabajan con esta organización en el aula mantienen la mejora en el aprendizaje, la motivación y la convivencia (Pujolás, 2001).

El trabajo en grupo cooperativo puede ayudar a todos los estudiantes, aumentando su comprensión de los contenidos y promoviendo el disfrute de aprender, así como actitudes positivas hacia los demás y el propio trabajo (actitudes de escucha activa y positiva, sentimientos de pertenencia al grupo...). Así, siguiendo a Stainback y Stainback (2001), un aprendizaje es eficaz cuando éste es activo y se desarrolla en comunidad, se estudian los problemas y se investigan las posibles soluciones, para lo cual dan las siguientes orientaciones:

- El alumnado aprende de forma más eficaz cuando tiene la oportunidad de aprender dentro de un grupo heterogéneo, ya que su educación adquiere un carácter más individualizado.
- Los estudiantes aprenden mejor en un clima de apoyo, cooperación y estímulo en el que todos son aceptados, y se disminuyen los parámetros de competición y exclusión.
- Al trabajar en conjunto todos se benefician.
- Las oportunidades de aprendizaje son mayores cuanto más significativos son los contenidos y por tanto mayor relación guardan con su comunidad.

El aprendizaje cooperativo se produce cuando el alumnado comparte la responsabilidad y los recursos, así como cuando trabajan hacia la consecución de metas comunes. Para que todos los escolares se beneficien de las actividades de cooperación en grupo, necesitan oportunidades para desarrollar una variedad de competencias y desempeñar diferentes funciones (UNESCO, 2004e).

El desarrollo de las competencias de grupos cooperativos implica tiempo, práctica y refuerzo de comportamientos apropiados, ante lo cual el docente desempeña un papel importante en el establecimiento de un ambiente de apoyo, un entorno en el que los niños sientan que pueden asumir riesgos y en el que sus opiniones son valoradas, para lo que debe disponer de habilidades para la organización y coordinación, saber equilibrar la participación de los miembros de los equipos, dedicar más tiempo a la planificación de la enseñanza y su estructuración o asumir un rol de mediación entre el currículum y el aprendizaje, de orientación y dinamización (León, 2012).

En resumen, la práctica del aprendizaje cooperativo en el aula beneficia al alumnado en tanto en cuanto (UNESCO, 2004e, 22):

- “La cooperación permite a los estudiantes trabajar juntos, así como compartir responsabilidades, materiales, funciones y oportunidades de aprendizaje”.
- “Los grupos pequeños de niños pueden favorecer el reparto de funciones y responsabilidades compartidas”. Por ejemplo, en una actividad de ciencias, un niño puede pesar materiales diferentes, mientras que otro puede registrar los resultados. A mitad de camino a través de la actividad, los niños pueden intercambiar roles. La

cooperación debe ser practicada y los grupos de escolares deben trabajar de forma independiente.

- “En la resolución de problemas, la negociación ayuda a resolver conflictos y tomar decisiones”. Los niños tienen que aprender y practicar el conflicto, para desarrollar la capacidad de gestión, basada en buenas habilidades de comunicación y las actitudes correspondientes a ser paciente.
- “Para aprender a pensar, los estudiantes deben ser animados a ponerse de acuerdo en las metas, evaluar alternativas, tomar decisiones y a darse apoyo entre ellos, así como a concluir las tareas para saber los resultados de sus elecciones”. Todos estos procesos dependen del espíritu de grupo, la comunicación y cooperación.

La tutoría entre iguales, los talleres de aprendizaje, los grupos de investigación o los grupos interactivos, son modalidades que permiten llevar a cabo el trabajo cooperativo, y que deberán ser seleccionadas por el docente en función de los objetivos y contenidos a desarrollar. Este tipo de técnicas de trabajo ya se han puesto en marcha en las escuelas que practica la inclusión con un rotundo éxito reflejado en la mejora de los procesos de aprendizaje de cada uno de los estudiantes así como en los resultados. Este es el caso de las escuelas referidas en el libro titulado “Escuelas Singulares” en el que Martínez González y Gómez Gutiérrez (2013) como muestras de escuelas inclusivas: Colegio Público Amara Berri de Donostia (Martín y Guerrero, 2013), comunidades de aprendizaje como las de Trabenco o Paideuterión, el Centro de Formación Padre Piquer y el Centro Público Rural Agrupado de Ariño.

A continuación recogemos de forma sucinta algunas de las técnicas para trabajar de forma cooperativa:

- La *tutoría entre iguales*, se basa en la creación de parejas de escolares, entre los que se establece una relación didáctica que es guiada por el docente. Esta relación se deriva de diferentes niveles de competencias respecto al contenido a trabajar, uno de ellos asume el papel de tutor y el otro de tutorado. Es beneficioso para ambos, ya que el primero tiene que organizar su pensamiento, tomar conciencia de sus conocimientos y detectar potencialidades y debilidades en el mismo. Y el segundo, accede a un lenguaje más

adecuado y a un mayor clima de confianza, con lo cual la ayuda pedagógica que está recibiendo puede estar más ajustada a sus necesidades. (León, 2012).

- Los *talleres de aprendizaje*, suponen una oportunidad para trabajar un conjunto de actividades cuyo objetivo es adquirir o perfeccionar estrategias y habilidades para el desarrollo de competencias básicas del currículum, de orden instrumental fundamentalmente. El resultado del taller es un trabajo o producto final.
- En el *aprendizaje por proyectos*, el protagonista de la acción es el escolar, en tanto que asume responsabilidades en las distintas fases del trabajo, siempre guiado por el docente: organización, búsqueda de información y análisis, síntesis y evaluación, y presentación del proyecto, lo cual aumenta su grado de participación desde el origen de la acción (elección de tema y objetivos), su motivación e interés por el contenido, su grado de creatividad y autonomía o la disminución de la competencia y los problemas de disciplina (Cerrato, 2012).
- Los *grupos interactivos* (González y Víctor, 2013; Cidoncha y Vázquez, 2013), es una forma de organizar el aula en varios grupos heterogéneos en cuanto a género, origen cultural, intereses o estilos de aprendizaje. A cada grupo de trabajo se le propone una actividad diferente relacionada con un mismo ámbito de conocimiento, relacionadas entre ellas. Cada uno de los grupos deben contar con un adulto que les apoye, dinamice y fomente las interacciones positivas entre ellos (otro docente, voluntario, familiar...). El maestro responsable del aula se responsabiliza de la coordinación y de la coherencia pedagógica de las diferentes actividades que se están llevando a cabo de manera simultánea en el aula. Cuando un estudiante finaliza la actividad en un grupo, pasa a otro, de forma que cada uno de ellos pasa por todas las actividades propuestas.

Los grupos interactivos permiten dar una atención más individualizada a cada estudiante a la vez que favorece la interacción y ayuda entre los participantes de cada grupo, lo que mejora los aprendizajes y el trabajo cooperativo entre escolares con diferentes intereses, estilos de aprendizaje o capacidades.

Por último, para que las distintas técnicas de aprendizaje cooperativo sean efectivas y conduzcan a resultados positivos, es determinante el establecimiento de unas directrices o "reglas básicas", que guíen la participación de todo el alumnado, lo cual ayudará al docente

a organizar las sesiones de discusión con su alumnado. Estas directrices sirven de base para un diálogo abierto, respetuoso y permiten que todos los escolares del aula participen.

La mejor manera de crear reglas de juego es permitir a sus usuarios participar activamente en la generación de dichas reglas. Y para ello, el docente deberá cumplir con las siguientes indicaciones (UNESCO, 2004e, 23)

1. “Escuchar activamente”, respetar a los demás cuando están hablando, sin dejar de participar en la construcción del listado de reglas activamente.
2. “Hablar desde la propia experiencia”, y en primera persona.
3. “No hacer ataques personales”, centrándose en las ideas y no en las personas.

En el listado de reglas generado es muy importante incluir las necesarias para gestionar la participación propiamente dicha. Por ejemplo, para que todos tengan la oportunidad de hablar, el grupo puede utilizar un "micrófono mágico." Esto puede ser una concha o piedra que se pasa alrededor, y cuando alguien recibe el objeto, significa que es su turno para hablar.

Es necesario repasar las reglas de participación y adaptarlas si así se considera, según las actividades o tareas a realizar y, preguntar, si al alumnado le gustaría añadir nuevas normas o modificar las antiguas.

Definido el concepto de aprendizaje cooperativo y expuestas las habilidades interpersonales que el docente debe practicar para aplicar eficazmente este tipo de aprendizaje, así como la reseña de la importancia de marcar normas que lo regulen, advertimos de la importancia de informar a las familias de la aplicación del aprendizaje cooperativo, manifestando los cambios en los procesos de enseñanza y los enfoques de aprendizaje, pues la fórmula para enseñar y aprender que prevalece y se acepta es el que proviene exclusivamente del docente en la mayoría de las culturas.

Pero no basta con informar a las familias, sino que hay que fomentar su implicación, ayudando con la producción de materiales visuales o juegos, por ejemplo, para que entiendan lo que el docente está tratando de hacer y compartan metas con la comunidad. Para ello existen metodologías de trabajo, basadas en el aprendizaje cooperativo y

dialógico, en las que no solo el alumnado forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje sino también la comunidad escolar (familias, voluntarios...), en concreto nos referimos a las *Comunidades de Aprendizaje*. Fórmulas de trabajo muy recomendadas en la práctica educativa inclusiva, para evitar la exclusión social, académica y laboral de aquellos colectivos que se hayan en riesgo, tal y como es el caso del alumnado con TDAH.

Los estudiantes con TDAH pueden aprender siempre y cuando cambie el funcionamiento tradicional del aula, la actuación educativa del profesorado, se conecten los aprendizajes entre sí y se implique la comunidad en su conjunto. El alumnado con TDAH forma parte de las aulas tradicionales en las que destacan por no acabar sus tareas, por trabajar menos que el resto, porque están distraídos, poco motivados..., lo cual conduce a su etiquetado y descalificación por parte de sus iguales y docente. Además de abrir más la brecha entre los alumnos más destacados y los menos de un mismo grupo homogéneo (Flecha, 2002). Por ello,

... es sumamente importante el planteamiento de pasar de lo compensatorio a lo enriquecedor, el centrarse en las posibilidades y no en los déficits, el establecimiento de los objetivos máximos, en lugar de los mínimos y poner todos los medios para alcanzarlos. El objetivo final es el éxito en el aprendizaje del alumno, el poner el énfasis en los contenidos de aprendizaje instrumental a través no solo del profesorado sino también de los familiares, voluntariado y agentes de formación. (Díaz, 2005, 249).

El fracaso escolar es elevado en estos niños y la causa no se puede buscar en ellos mismos, ni en la familia ni en el entorno, es la escuela la que debe transformarse y las Comunidades de Aprendizaje realizan un planteamiento de esta transformación con garantías de éxito en el aprendizaje (Díaz, 2005, 254).

Por tanto las Comunidades de Aprendizaje, basadas en el aprendizaje dialógico y la formación de grupos interactivos (Flecha, 2002), se configuran como una alternativa

óptima para producir la total participación del alumnado con TDAH o problemas de atención y/o conducta en el aula, al abogar por la conexión entre los diferentes contextos de aprendizaje del escolar y la participación de todos los miembros de la comunidad, considerando así no solo al niño sino también los contextos, enriqueciéndolos y formándolos, siguiendo a Díaz (2005). La reflexión de los procesos que se desarrollan en el quehacer educativo, es el motor que produce la continua mejora de los mismos, así profesorado, familias, voluntarios... y alumnado se ven beneficiados, mejorando la autoestima y reduciendo la desconfianza, aspectos ambos carentes en el alumnado con TDAH. También la necesidad de una atención superior que el resto propia de los TDAH, es cubierta al verse implicado en un mismo contexto no solo el docente sino que confluyen varias personas.

Concluyendo, el aprendizaje cooperativo se postula como una herramienta en la organización del aula y la planificación de la enseñanza excelente para promover la igualdad educativa y superar el fracaso escolar, como base de la práctica de metodologías inclusivas.

5.5.3. Manejo del comportamiento en el aula inclusiva

Los escolares pueden portarse mal por muy diversas razones: por falta de cuidados, por necesitar atención (sobre todo si no están recibiendo la atención adecuada), o bien, entre otras, por presentar comportamientos disruptivos asociados a algún tipo de trastorno conductual u otros, como puede ser el caso del alumnado con TDAH o con problemas de comportamiento. Así, las dificultades conductuales, al igual que las sociales y las emocionales, pueden deberse a complejas dificultades crónicas que pongan en riesgo de exclusión social y escolar a aquellos menores que las presenten, dificultades que suelen aparecer con frecuencia unidas al TDAH. Si bien es cierto que el desarrollo social, emocional y conductual de los escolares que presentan NEE, va a depender de manera muy significativa de cómo sus necesidades sean abordadas por familia y profesorado.

La explicación de los comportamientos problemáticos han venido fundamentándose en las características propias del escolar que los presentaban, sobre todo de aquellos que manifestaban estas conductas asociadas a algún tipo de discapacidad. Pero actualmente, los factores ambientales antecedentes o consecuentes que influyen en la producción, modulación, perpetuación o extinción de estas conductas adquieren un protagonismo importante a la hora de planificar las intervenciones, ya que se convierten en condiciones modificables (Montero, 2012).

En este apartado planteamos un modo de gestionar el mal comportamiento en el aula desde un enfoque de disciplina positivo e inclusivo, que aplicado grupalmente tenga en cuenta las individualidades y las características contextuales.

Los adultos podemos desaprobamos ciertos comportamientos, pero esto no debe significar la desaprobación del niño o niña en sí como persona. Es muy importante separar el comportamiento del estudiante de su valoración personal.

A menudo, cuando el estudiante presenta comportamientos disruptivos se atribuyen a sus características, obviando así la capacidad de la influencia del entorno escolar e infravalorando las posibilidades de aprendizaje y adaptación que puedan tener.

La población escolar con problemas de conducta tiene dificultades para controlar su propio comportamiento e impulsividad, presentando comportamientos impredecibles e incluso agresivos, pero no por ello deben ser considerados, ni por familia ni por docentes, como niños que desafían y provocan por voluntad propia. Además de presentar comportamientos no deseados, las dificultades sociales y emocionales van a aparecer como consecuencia de dichos comportamientos, entre otras causas. De manera que a nivel social, el alumnado con TDAH o con problemas de comportamiento significativos, van a experimentar barreras importantes a la hora de interaccionar con el resto de sus iguales ya sea en el juego o en otras situaciones, además de tener que enfrentarse a sus propios sentimientos (miedos, soledad, tristeza, estados de ánimo depresivos...), lo que va a repercutir en su desarrollo académico además de en el social. Sin embargo,

Estos chicos tienen muchas más cosas en común con los demás niños que elementos que los diferencien de ellos. Necesitan ser aceptados y reconocidos, ser ayudados y estimulados. Quieren sentirse bien, crecer y aprender, como los demás. Aquello que los diferencia es tan solo un proceso más lento de aprendizaje social y una dificultad para comunicarse y relacionarse que otros no tienen. Este tipo de creencias no estimula la curiosidad, ni el acercamiento ni prejuicios, ni tampoco la confianza en la propia capacidad de los docentes.... (Saumell y otros, 2011, 11).

Seguidamente recogemos algunas de las estrategias que van a permitir al profesorado manejar el mal comportamiento del alumnado y atender a las dificultades sociales y emocionales derivadas del mismo, convertidas en barreras para su aprendizaje, desde un punto de vista inclusivo, con independencia de que éstas vayan asociadas o no, a un trastorno hiperactivo. En esta ocasión, no se incluyen aquellos comportamientos que sean destructivos, negativos o coarten la libertad de los demás, para ello consultar: Aprendizaje-Friendly Classroom. (UNESCO Bangkok. (2007) Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive Learning-Friendly Environments Specialized Booklet 1 – Positive Discipline in the Inclusive, Learning –Friendly Classroom. Bangkok: UNESCO). Dichas estrategias son las siguientes y tienen que ver con la modificación del ambiente (UNESCO, 2004c y 2004e):

1. Controlar el entorno físico e interpersonal.

Para ello, hay que realizar las adaptaciones que provean de un entorno que reduzca las conductas problemáticas. Actuar sobre las fuentes de estimulación y los antecedentes de la conducta problemática es la prevención de determinados comportamientos impulsivos o hiperactivos dentro del aula. Así el dejar tiempo para organizar los materiales, el disponer de un espacio reducido de estímulos, colocar al escolar cerca del docente o permitir el movimiento en el aula son estrategias que pueden impedir el desencadenamiento de una conducta disruptiva determinada (Montanero, 2012).

2. Crear un ambiente donde los niños y niñas estén activamente comprometidos y motivados.

Esto implica no solo al docente, en la solución de los problemas, sino también al alumnado, padres y madres y otros docentes.

El ambiente deberá caracterizarse también por ser tranquilo y cálido, en tanto en cuanto se favorecen las relaciones positivas entre sus componentes. El docente y el propio alumnado son modelos para enseñar comportamientos adecuados, por ello el establecimiento de una comunicación basada en la confianza y la estimulación positiva es fundamental.

La tarea principal del profesorado es prevenir y ser proactivos para poder motivar y conseguir comportamientos adecuados, así como facilitar al alumnado unos hábitos y rutinas que den estabilidad al contexto de desarrollo, siempre adaptados a su proceso evolutivo, incluyendo actividades y procedimientos de prevención, organización y cooperación, teniendo siempre presente la participación de las familias (Saumell y otros, 2011).

3. Proporcionar actividades adaptadas (intelectual, social, emocional y físicamente) a los diferentes escolares de acuerdo a sus capacidades individuales.

Si persistentemente se dan tareas a los niños que son demasiado complicadas para controlar, o demasiado fáciles, aburridas o irrelevantes para su vida, algunos pueden reaccionar "portándose mal" para provocar una respuesta, llamar la atención o crear una distracción debido a sus sentimientos de "fracaso".

La manipulación de las variables instruccionales, se ha mostrado eficaz en el tratamiento de las conductas problemáticas en el aula (Munk y Karsh, 2000). En el caso del alumnado con TDAH es fundamental diseñar periodos de descanso más frecuentes que para el resto del grupo clase, evitar tareas extensas o bien dividir las en subtareas más cortas, ofrecer varias para que puedan elegir, dotar los contenidos de funcionalidad y practicidad, y permitir el movimiento de un modo positivo y estructurado, por ejemplo dejando que se acerquen a la mesa del docente cuando necesiten ayuda (Montanero, 2012).

4. Usar materiales significativos.

Si creamos un plan de estudios interesante con materiales que son significativos para los escolares, entonces estarán interesados y se involucrarán en el proceso de aprendizaje.

5. Practicar el aprendizaje cooperativo.

La práctica del *aprendizaje cooperativo*, es una buena oportunidad para brindar experiencias de entrenamiento y de modelaje para este alumnado.

6. Averiguar por qué el escolar experimenta dificultades.

Es importante responder sobre la base de una evaluación informada de la situación, realizando una buena observación, hablando con el estudiante, su familia y en su caso, profesionales externos que estén interviniendo para diseñar una estrategia de actuación conjunta.

Lo más importante en el docente es que tenga curiosidad por conocer al estudiante (Saumell y otros, 2011), por saber cómo aprende, desear enseñarle y saber adecuarse a sus necesidades, y no tanto por etiquetarlo (agresivo, irritante, desafiante...), porque esto no es suficiente para ayudarlo y enseñarlo.

Recogemos a continuación una forma de analizar los comportamientos problemáticos, para plantear las propuestas de resolución de los mismos y su evaluación de forma reflexiva e inclusiva (UNESCO, 2004e, 31-32), que implica al escolar, familias, profesorado y resto de profesionales externos que puedan estar involucrados, además de la información proveniente de dentro del aula, incluida su disposición física, las interacciones sociales, entorno educativo y de las condiciones de fuera del aula. En definitiva, se trata de realizar un análisis funcional de la conducta:

“1º. Elegir sólo un niño o niña que preocupe debido a su inadecuado comportamiento, y anotar aquello que nos inquieta. ¿Es que interrumpe la lección? ¿Afecta el aprendizaje de otros compañeros? ¿Está el comportamiento relacionado con un momento particular del día, día de la semana, o una actividad curricular en particular? ¿Cómo es la situación en el hogar para el niño o la niña? ¿Cuáles son sus características?

2°. Comenzar a realizar un estudio del escolar, de modo que identifiquemos los factores que podrían afectar el comportamiento del escolar. El profesorado tiene que observar su comportamiento, y hacer registros sistemáticos para poder extraer patrones de conducta que puedan ser observados. Y una vez realizado este paso, daremos respuesta a las siguientes cuestiones:

3°. ¿Qué acciones pueden proponerse respecto al escolar, a sus compañeros, a sus padres y madres, dentro del aula para ayudar al escolar a cambiar su comportamiento?

4°. Una vez propuestas las acciones, han de ser llevadas a cabo cada una de ellas, y volver a plantear, ¿qué acciones han ayudado al estudiante?, para ello ha de mantenerse un registro de éxito de acciones. Es posible que los necesitemos de nuevo con otros niños y niñas.”

Todo ello posibilitará la creación de un aula más segura y más cooperativa, en la que es probable que los problemas de comportamiento disminuyan.

7. Asegurarse de que todos los niños se sientan apreciados y valorados.

Con independencia de sus habilidades, discapacidades o demás características. Si los niños o niñas se sienten ignorados, algunos pueden "portarse mal" para llamar la atención.

Las siguientes características personales del docente serán palancas de apoyo para que el escolar se sienta aceptado tal y como es (Saumell y otros, 2011, 129-130):

- “Estar disponible.
- Estar abierto a las aportaciones y acciones del escolar.
- Escuchar, intentar comprender y captar con eficiencia los mensajes.
- Tenerle presente, procurar que el niño pueda participar activamente en todas las situaciones escolares.
- Ser sensible, al esfuerzo que debe hacer el niño para establecer relaciones mejores con las personas de su entorno.
- Sentirse próximo, pues es beneficioso para todos que el maestro sienta que está haciendo algo positivo para el niño”.

De esta manera, el profesorado conseguirá un entorno liberado de frustraciones innecesarias y producirá una disminución en los niveles de tensión y hostilidad, con lo cual las relaciones mejoraran y el diálogo siempre será posible en medio de situaciones frustrantes (Saumell y otros, 2011).

8. Explicar claramente las consecuencias que tienen diferentes comportamientos no aceptados.

Así, la responsabilidad para con el comportamiento se transfiere de padres y docentes a los propios niños, ya que tendrán que experimentar las consecuencias de sus acciones. La respuesta debe ser medida y de acuerdo con la información que los niños y niñas recibieron antes de decidir actuar de una cierta manera.

9. Las aulas necesitan una regla principal, a saber: respetar al otro.

Sin prejuicio de que la dotación de reglas de clase debe ser adaptada a los diferentes niveles de auto-control existentes en el aula, y disciplina en función de las habilidades para controlar el comportamiento de cada uno de los alumnos o alumnas que presenten este tipo de dificultades.

Puestas de manifiesto algunas de las estrategias que pueden ayudar a manejar el mal comportamiento en el aula, pasamos a considerar la práctica de un tipo de disciplina *positiva* que ayude a minimizar la perpetuación de conductas indeseadas en la misma.

5.5.3.1. La disciplina positiva en la gestión del mal comportamiento en el aula

El aula es un escenario donde actúan los docentes, cada uno con su personalidad, experiencias y convicciones respecto a la labor que se espera de ellos y el alumnado, conformando un contexto diverso, determinado por las relaciones que se establezcan entre docente y escolar, y estudiantes entre sí.

Las formas habituales de enfrentar las conductas perturbadoras por parte de los docentes, son las regañinas, los consejos normalizadores, las quejas a las familias, el enfrentamiento con el alumnado, las sanciones, las expulsiones o el rechazo, dando lugar a

la práctica habitual de una disciplina negativa, basada en el castigo, la amenaza y centrada en la mala conducta del escolar.

Hay momentos en los que la disciplina es necesaria. Pero la pregunta es, "¿qué tipo de disciplina es la mejor? La motivación, el autocontrol, el desarrollo de habilidades de atención y concentración, de razonamiento y de reacción mesurada en situaciones conflictivas son aspectos que pueden sustituir la práctica docente de una disciplina negativa por una positiva. Hemos de recordar que el objetivo de la disciplina no es controlar a los escolares y hacerles obedecer. Más bien, se usa para darles habilidades para tomar decisiones, ganando en autocontrol, y en responsabilidad de su propio comportamiento. Además, hay que tener presente que la mala conducta es una oportunidad para enseñar nuevos comportamientos positivos.

Al reflexionar sobre la propia práctica disciplinaria y confrontarla, es posible que se descubran las áreas en las que podrían adoptarse acciones alternativas, así como los áreas en las que se está usando una disciplina positiva.

Seguidamente recogemos una actividad reflexiva que puede ayudar al profesorado a plantearse el tipo de disciplina que está practicando ante los problemas de comportamiento en el aula. Se trata de leer cada una de las casillas de la tabla 6 y poner una cruz en el cajetín que se cree que es más probable que se utilice, siendo lo más honesto posible. Esta tabla se usa para explorar el tipo de disciplina y al mantenimiento del orden en el aula, que se practica.

Tabla 7. Acciones disciplinarias positivas y negativas

Fuente: UNESCO (2004e, 32-33), basado en: Alternatives to Corporal Punishment: The Learning Experience. (2000) Department of Education, Ministry of Education, Pretoria, South Africa.

MEDIDAS NEGATIVAS DISCIPLINARIAS	MARQUE SI	MEDIDAS POSITIVAS DISCIPLINARIAS	MARQUE SI
Le digo a los estudiantes lo que NO hay que hacer, comenzando a menudo con una declaración negativa.		Les presento a los niños y niñas las posibles alternativas y se centran en sus extremos positivo comportamientos.	
Castigo de su mal comportamiento, centrando la gratificación en el mismo.		Me concentro en recompensar a los estudiantes por sus esfuerzos, así como el buen comportamiento.	
Mi alumnado sigue mis reglas por miedo, amenazas o sobornos.		Mi alumnado acata las reglas porque ellos han participado en ellas y se han puesto de acuerdo para pactarlas.	
Las consecuencias de romper una regla suelen ser punitivas, ilógicas y sin relación con la conducta del alumno o alumna.		Las consecuencias de romper una regla están directamente relacionadas con la conducta del alumno o alumna.	
Cuando uso el "tiempo fuera", es para aislar y desterrar a un estudiante por un periodo de tiempo determinado.		Cuando uso el "tiempo fuera", está abierto y administrado para el alumno o alumna. El o ella determina su voluntad de ganar auto-control y regresar a la clase.	
Yo no tengo en cuenta las necesidades y circunstancias de los educandos.		Baso mis acciones sobre la empatía y comprendiendo al escolar y sus necesidades, habilidades, circunstancias y etapas de desarrollo.	
Considero que los niños con problemas de comportamiento necesitan de control externo, por ejemplo proveniente de mi mismo/a, el director/a o los padres del niño/a.		Reconozco que los niños y niñas tienen un sentido innato de la autodisciplina y puede ser auto-dirigido. Pudiendo ser guiados para aprender autocontrol sobre su propia conducta.	
Incluso ante los pequeños problemas o errores, constantemente reprendo o castigo a mis estudiantes.		Considero los errores como una oportunidad para que mis chicos y chicas, y yo mismo/a aprendamos. Yo los trato con empatía y les doy la oportunidad de arrepentirse sinceramente de su comportamiento.	
Yo critico al alumno o alumna por su comportamiento.		Me concentro en el comportamiento, no en el alumno o alumna, y en ayudarlo a cambiar de una manera positiva y constructiva.	

Las premisas con las que debe contar un docente que pretenda desarrollar una acción positiva al manejar los comportamientos disruptivos en el aula, según Saumell y otros (2011), además de planificar las intervenciones, desde una comunicación fluida entre todos los que intervienen en la educación del estudiante, y así plantear acciones coherentes y optimistas, son:

- *La personalidad del docente, es determinante para el logro de los objetivos.* Para Geddes (2008) las escuelas marcan la diferencia cuando consiguen que coincidan los objetivos educativos con las necesidades emocionales y evolutivas del escolar. Para lograrlo el docente debe estar *alfabetizado emocionalmente*. Es decir, el docente no solo debe preocuparse por los objetivos curriculares (de contenido, materiales, evaluación...), sino también los que tienen que ver con los sentimientos que también están presentes cuando se aprende.
- Un docente que *dispone de una mirada inclusiva*, le permitirá tolerar a escolares con dificultades de comportamiento, ya que su predisposición para con ellos se basará en la cercanía, el respeto y la confianza en su labor de acompañamiento y enseñanza de alternativas que le permitan resolver de forma positiva los conflictos.
- Un docente que *crea en las posibilidades de apoyo que puede darle la familia* en su proceso de enseñanza y mejora de los comportamientos, mantendrá una relación más proactiva con la familia y marcará objetivos de mejora de forma conjunta así como un plan de intervención originado en la reflexión compartida.
- Un docente que *pida ayuda a sus colegas, expertos u otros profesionales*, con el fin de buscar consenso sobre los procedimientos y respuestas educativas, podrá proteger y controlar las reacciones de aquellos estudiantes que las manifiesten de una forma más problemática.

Una vez reflexionado sobre las características que debe reunir el docente para intervenir en el aula con escolares con comportamientos difíciles, pasamos a recoger algunas estrategias con las que crear una cultura para la enseñanza y el aprendizaje basada en el enfoque disciplinario positivo, que venimos defendiendo (UNESCO, 2004e, Saumell y otros, 2011):

1. Adoptar un enfoque de toda la escuela y asegurarse de que el aula dispone de una disciplina que refleja las políticas de la escuela.
2. Establecer reglas básicas en el aula y conseguir que el alumnado participe en la creación de las mismas.

Así como establecer protocolos de actuación ante acciones que puedan suponer un desencadenante para la producción de conductas disruptivas. Sin dejar de incluir en las actividades de aula, la enseñanza de procedimientos para aprender hábitos y rutinas de aprendizaje y de normas.

3. Ser serios y consistentes en la ejecución de estas reglas. Debemos conocer a los estudiantes y centrarnos en el desarrollo de relaciones positivas con ellos.
4. Gestionar el proceso de aprendizaje y el entorno de aprendizaje con entusiasmo y profesionalidad. Siempre un paso por delante a través de una buena planificación. Por ejemplo, anticipar que algunos niños y niñas pueden terminar su trabajo antes que los demás, y tener algo que hacer para ellos mientras esperan. Y ser autocrítico. Si algo no funciona, hay que considerar todas las razones para que esto sea así, considerando que tal vez podría haberse hecho algo diferente.
5. Desarrollar materiales de aprendizaje, métodos de enseñanza y prácticas en el aula que incluyan la gestión de conflictos, solución de problemas, la tolerancia, la lucha contra el racismo o cuestiones de género, entre otras.
6. Ser incluyente y respetar la singularidad de cada estudiante. No entender y atender las necesidades y las circunstancias de los diferentes niños y niñas del aula, puede excluirlos. Dar a los estudiantes la oportunidad de tener éxito y que se sientan bien consigo mismos hará alumnos y alumnas mejores. Hay que favorecer los recursos propios de cada estudiante y ponerlos en valor.
7. Reconocer al estudiante como persona desde la cooperación y la responsabilidad. Para ello se le proporcionará oportunidades para ello, ya sea respecto a la forma en que se comportan en clase, a la ejecución de un proyecto comunitario, en el cuidado de una mascota de la clase, o en rellenar la hoja de asistencia a clase.
8. Dar atención a aquellos que lo que requieren. ¡Atención! Incluso si un estudiante busca constantemente la atención a través de la mala conducta, hay que encontrar la manera

de contactar de manera positiva con él o ella, aunque sea a través de simples estrategias como darles una tarea que hacer, enviándolos a hacer un recado, durante pocos minutos, fuera del aula, dándoles la responsabilidad sobre alguna tarea, o cualquier otra cosa que se les reconozca.

9. Ser un modelo. Los niños y niñas siempre imitan a los adultos en sus vidas. Lo harán de manera ejemplar, el tono de voz, lenguaje y acciones, tanto los apropiados como los inapropiados. La técnica de enseñanza más poderosa que podemos practicar es representar el modelo de comportamiento que se espera del niño o niña. Dar un buen ejemplo es crítico en la enseñanza.
10. Centrarse en las soluciones en vez de en las consecuencias. Muchos docentes tratan de disfrazar el castigo llamándolo: “consecuencia lógica”. En vez de aplicar castigo como una consecuencia lógica del comportamiento, el docente debe procurar involucrar al niño o niña afectado en la búsqueda de soluciones relacionadas con el problema planteado, de una forma respetuosa y razonable.
11. Hablar con respeto. La comunicación con el escolar no se puede hacer eficazmente desde la distancia. Hay que dedicar tiempo a hablar con él o ella y establecer contacto visual. Esta es la forma de dedicar un tiempo de calidad. Muchos docentes han notado un cambio significativo en un "niño problema", después de pasar cinco minutos simplemente compartiendo lo que tanto le gusta y le divierte.

Un maestro comunicativo y receptivo, que ofrece seguridad y afectividad, que se posicione adecuadamente, con autoridad pero con cercanía, ayuda al alumnado a formarse una imagen positiva de sí mismo, hace que crea en sus posibilidades, tanto para consolidar su aprendizaje como para adquirir nuevos retos (Saumell y otros , 2011, 126).

12. Decirles lo que quieren. Los estudiantes responden mejor si se le dice lo que deben hacer en lugar de lo que no se debe hacer, por ejemplo, en lugar de decir: "Deja de patear la mesa", decir, "Por favor, mantén los pies en el suelo."

13. Dar opciones. Darle a un niño o niña opciones, estimula la toma de decisiones, incide en el desarrollo de su temperamento y fomenta su autonomía. Las opciones ofrecidas deben estar dentro de unos límites aceptables. Y las consecuencias de sus elecciones deben ser asumidas. Cuando los estudiantes crecen, se puede ofrecer una mayor variedad de opciones.
14. Utilizar la ayuda profesional. Si hay alumnado que presenta dificultades especiales en el aula, y sobre todo si se trata de acoso o de otro tipo de comportamientos agresivos, hay que buscar la ayuda de otros profesores y, en caso necesario, de los profesionales, como psicólogos u otros.

Finalizamos este apartado dedicado al tratamiento de las conductas disruptivas dentro de un aula, abogando por esta forma de hacer disciplina de manera integrada en la metodología del docente, sea cual sea el grupo escolar en el que éste se desarrolla.

6. ESTRATEGIAS ORGANIZATIVAS Y CURRICULARES PARA POTENCIAR EL DESARROLLO DEL APRENDIZAJE DEL ALUMNADO CON TDAH

En este apartado abordamos las estrategias didácticas inclusivas que potencian la atención, desarrollan la autorregulación y el aprendizaje, y regulan la motivación y las emociones de los escolares con TDAH en las aulas. Son estas las áreas susceptibles de intervención y actuación por parte del docente, por ser las manifestaciones más características del TDAH cuyas repercusiones negativas se trasladan a nivel académico y comportamental, en relación a las demandas escolares, que como ya hemos señalado en el apartado anterior quedan resumidas en el contexto escolar en:



Figura 9. Dificultades específicas del TDAH, aplicadas al contexto escolar, a partir del Modelo de Autorregulación de Barkley (1997).

Fuente: Elaboración propia.

El aula exige muchas demandas a los alumnos para que sigan normas, interactúen adecuadamente con sus compañeros y profesores, participen en actividades instruccionales, aprendan lo que se les está enseñando y respeten el aprendizaje y las actividades de los otros alumnos. El cumplimiento de estas exigencias es especialmente complejo para los niños con TDAH que encuentran este contexto especialmente adverso. El resultado para la mayoría de estos estudiantes es una variedad de problemas que afectan de forma cualitativa y cuantitativa al logro académico, al desempeño escolar, al comportamiento, a las relaciones con los iguales y al autoconcepto (Siegenthaler y Presentación, 2011, 1).

Las carencias académicas derivadas de las dificultades presentadas por los escolares con TDAH al respecto de su capacidad de aprender y de autorregular su conducta, se convierten en necesidades educativas al no permitirles responder de manera adecuada ante las exigencias del aula, por lo que el docente debe atenderlas y cubrirlas dentro de su aula con las herramientas que están a su alcance: currículum, organización de los espacios y los grupos, recursos materiales y humanos o metodologías de enseñanza, entre otras.

Basándonos en la propuesta de Siegenthaler y Presentación, (2011), abordamos las adaptaciones organizativas y curriculares, que desde una perspectiva inclusiva, deben adoptar los docentes para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje que se establece de manera general con el alumnado con trastorno por déficit de atención con o sin

hiperactividad. Adaptaciones, que siendo beneficiosas para regular y favorecer el aprendizaje de este colectivo también lo son para el resto del grupo clase.

Así, nuestra propuesta se desarrolla en atención a las exigencias escolares, las dificultades propias del alumnado con TDAH ante éstas y la estrategias inclusivas, que a nivel organizativo y curricular, el docente puede aplicar para potenciar la atención, promover la autorregulación cognitiva y conductual, y así optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje que se establece de manera general con el alumnado con trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad.

Todas las adaptaciones que recogemos se complementan entre sí. Es decir, no porque estén incardinadas en un aspecto deficitario o en otro, pertenecen en exclusiva al mismo, sino que todas favorecen el desarrollo adecuado integral de las carencias escolares que se asocian al TDAH.

6.1. Estrategias organizativas y metodológicas para potenciar la atención

En el siguiente gráfico recogemos las medidas que a nivel organizativo y curricular pueden aplicar los docentes en sus aulas para potenciar la atención y que dan respuesta a las necesidades específicas de apoyo educativo surgidas por la interacción entre las dificultades propias del alumnado con TDAH y las demandas exigidas por el contexto escolar.

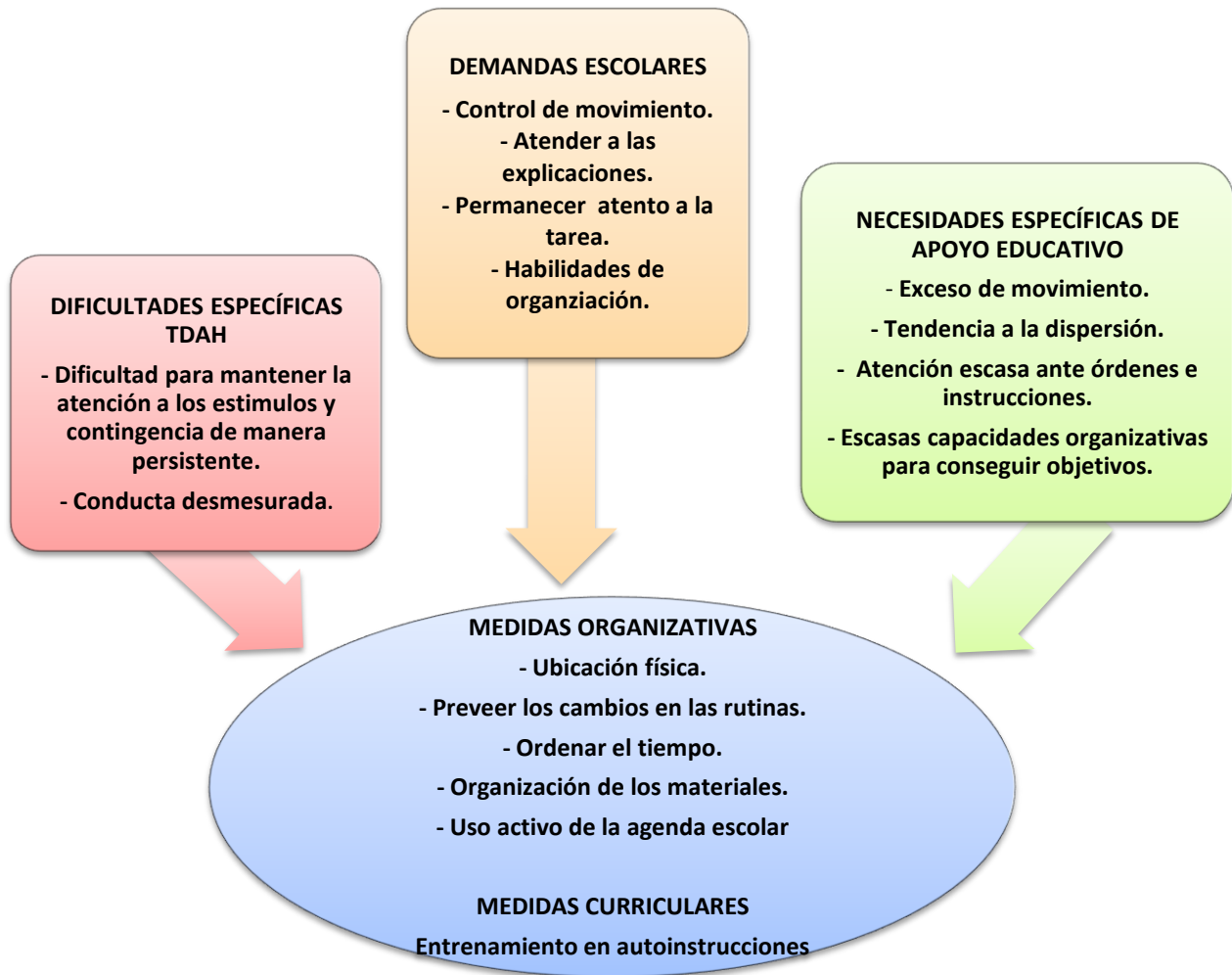


Figura 10. Necesidades educativas específicas de apoyo educativo de los estudiantes con TDAH en relación a la atención y a la conducta desmesurada y su respuesta didáctica.

Fuente: Elaboración propia.

1. Estrategias ORGANIZATIVAS.

- a) Frente a las características de inquietud y las dificultades que presentan estos escolares para estar sentados durante periodos largos de tiempo, así como su desatención y desorganización, se hace necesario *seleccionar su ubicación en el aula y planificar la disposición física de la misma*, de manera que se pueda incorporar el movimiento en

forma de juego, y practicar la flexibilidad en los agrupamientos u otras respuestas curriculares. Siguiendo a Carbone (2001), González Carro (2011) y Still (2013), las estrategias que proponemos respecto a su *ubicación se relacionan a continuación*:

- Colocar el pupitre en primera fila con el fin de evitar distracciones, alejado de papeleras o ventanas.
- Colocar el pupitre cerca de la mesa del docente. Así, se reducirán las posibilidades de que el alumno no pida ayuda cuando experimente dificultades, así mismo se deberá proporcionar una retroalimentación inmediata y hacerle un estrecho seguimiento.
- Colocar a los lados compañeros que favorezcan las interacciones positivas, por su carácter, buen comportamiento y aplicación académica.
- Habilitar una zona en la clase en la que se evite cualquier forma de estimulación visual o auditiva a fin de reducir la sobrecarga de estímulos que en un momento dado pueda estar percibiendo el escolar, y así favorecer la concentración y atención o incluso permitir su movimiento para permitir su “desahogo”.
- Incorporar el movimiento al aula. Ésta debe proveerse de espacios que permitan la realización de actividades activas y dinámicas. Permitiendo así que los niños y niñas con TDAH se muevan mientras aprenden. Muchos de estos escolares necesitan estar en movimiento mientras escuchan. Si se les exige quedarse quietos mientras aprenden, van a utilizar toda su concentración en mantenerse quietos y muy poco (o nada) en aprender. (Carol’s Web Corner, 2008; Watterdal y Tokhai, 2008).

b) Respecto a la falta de *habilidades organizativas*.

Potenciar una buena organización es un elemento clave en la instrucción al alumnado con TDAH (Siegenthaler y Presentación, 2011), para incidir en su capacidad de autorregulación académica y comportamental, así como minimizar los efectos propios de la falta de habilidades de planificación, secuenciación y ofrecimiento de una respuesta escolar adecuada, marcada por una falta de organización que precede al fracaso en la consecución

existosa de las tareas (Siegenthaler y Presentación, 2011, Still, 2013, Troyano, 2011, Ocampo, 2013, González Carro, 2011):

- El *orden, disposición y aplicación de los materiales en el aula* va a influir de forma significativa para paliar los efectos que la desorganización produce en el alumnado con TDAH o problemas de atención y/o comportamiento.

Las estrategias generales que pueden ayudar a los docentes a gestionar el aula de una forma inclusiva y atenta a las necesidades específicas de estos escolares son:

- Respecto de la organización de los materiales han de tener una ubicación predecible, así como etiquetar los materiales del aula
- Usar códigos de colores, contenedores para materiales portátiles, textos y trabajos de los estudiantes.
- Hay que prestar especial atención al uso de los materiales necesarios para realizar las tareas escolares. Para ello, una de las estrategias que el docente puede llevar a cabo es revisar regularmente el sitio donde el estudiante mantiene sus materiales con el fin de asegurarse que los tenga organizados y no sean una fuente de distracción, así como su mochila o el tiempo que ha de dedicarse a cada tarea.
- Para cada una de las materias el estudiante usará libretas de colores diferentes, no archivador con hojas sueltas. Y en la portada de cada libreta se pegará una pegatina en la que se anotará el nombre de la asignatura a la que haga referencia
- Necesitan de una supervisión constante para que persistan en la tarea, organizarse y en definitiva, para que el resultado del trabajo sea exitoso. También se les puede recomendar que tenga un juego de materiales en clase y otro en casa, para evitar pérdidas u olvidos, y así asegurar de la disposición de los materiales necesarios en ambos contextos para la realización de las tareas.

- *Prever los cambios en las rutinas.*

Si van a producirse cambios en las rutinas del aula, es necesario como medida preventiva explicarlas con antelación, con el fin de evitar que se produzcan reacciones agresivas o disruptivas.

- *Ordenar el tiempo.*

Por otra parte el orden del tiempo es muy importante, estableciendo rutinas que impidan la falta de previsión de estos escolares. Así, establecer un horario sistemático y plantear procedimientos para que los escolares lo tengan presente de manera continua, por ejemplo mediante carteles, señales sonoras o pegándolo detrás de la portada de cada una de sus libretas reducirá la dispersión y por tanto la falta de organización. Incluso introduciendo recompensas por el cumplimiento de los tiempos.

En la medida de lo posible, es recomendable trabajar a primera hora de la mañana las actividades académicas que requieren de un mayor esfuerzo. Debiendo diseñarse el horario teniendo en cuenta que todas las asignaturas más complejas, que demandan mayores recursos cognitivos por parte del estudiante, no deben impartirse seguidas. Se aconseja alternar asignaturas complejas, que deben impartirse al comienzo de la jornada escolar, con asignaturas más sencillas.

Por otra parte y debido al problema que las personas con TDAH tienen con el sentido del tiempo, este ha de hacerse patente de forma física. Para ello, se puede hacer uso de un reloj de pulsera, despertador, cronómetro o similar, que le sirva para saber en cada momento lo que queda para terminar una tarea, un examen o un trabajo en grupo.

- *Uso activo de la agenda escolar.*

Respecto a la información que se genera a diario en la jornada escolar: tareas, exámenes, lecturas..., es necesario que sea accesible al estudiante con TDAH en todo momento, para reducir olvidos, falta de materiales o aumentar la probabilidad de éxito. Además reservar un espacio en la pizarra, en un lugar visible, para anotar fechas de controles, entregas de trabajos y tareas diarias, debe realizarse un uso activo de la agenda escolar. Siendo recomendable que el docente supervise la agenda tanto a la ida a casa como a la vuelta, dedicándole un espacio de tiempo diario a ello, y dejando un tiempo previo al

alumno para que anote la información necesaria en ella. Hay que considerar que el manejo de la agenda no es tarea fácil para el alumnado con TDAH, por lo que el docente debe dedicar diariamente un tiempo a su supervisión y por tanto, a enseñar a manejar la misma.

La agenda es muy aconsejable para que se produzca algo esencial para el escolar y los padres y es permitirles el acceso a ambos a la información de las tareas diarias pendientes, las fechas de los exámenes con suficiente antelación, el contenido que abarcará, las fechas previstas para la entrega de trabajos y lo que deberán contener, así como los libros que deben leer y las fechas límites para la entrega, con el fin de que haya una buena planificación de los tiempos de estudio y la supervisión necesaria.

Aunque estas estrategias nos pueden ser útiles, no se constituyen en sí mismas como garantías de éxito definitivas, ni recetas únicas, en la reducción de los efectos característicos producidos por algunos de los principales rasgos hiperactivos. Autores relevantes, advierten de la precaución que ha de tenerse contra la aparición del “efecto luna de miel”, Barkley y Benton (1998) o Carbone (2001), es decir el efecto pasajero y breve que supone la introducción de cambios sensoriales en su entorno que se convierten en elementos permanentes. En el caso del alumnado con TDAH, son especialmente receptivos a estos cambios, pero igualmente tienden a retornar a sus comportamientos originales. Por ello, los docentes no deben acomodarse ante una única implantación de medidas adaptativas sino que desde una evaluación continua, deben de actualizar las respuestas estructurales que han de implantarse a medida que vaya avanzando el curso escolar.

2. Estrategias CURRICULARES. *Entrenamiento en autoinstrucciones* (Meinchembaum, 1977).

Para paliar los efectos de la falta de ordenación cognitiva de la información y la posterior elaboración de una respuesta eficaz, los docentes deben enseñar al alumnado a planificar, desde tareas simples como es la preparación del material antes de comenzar una tarea, hasta aspectos más complejos como es la resolución de problemas, enseñándoles los pasos a seguir.

Algo que puede conseguirse mediante el uso de la técnica de las autoinstrucciones. El uso de esta herramienta hace posible la generación de estrategias necesarias para resolver las situaciones planteadas, ya que analizar verbalmente las mismas ayudan a su resolución.

El entrenamiento en auto-instrucciones consiste en modificar las verbalizaciones internas (que los escolares con TDAH no las generan o las generan mal) por otras que sean apropiadas y/o necesarias para lograr el éxito de una tarea. El objetivo es enseñar el lenguaje como auto-guía para la resolución de problemas. No se trata de enseñar al escolar qué tiene que pensar, sino cómo ha de hacerlo. El niño debe aprender a hacerse las siguientes preguntas porque no las genera espontáneamente y utilizarlas en el momento preciso y de forma adecuada, (Still, 2013, 25):

1. “¿Cuál es mi problema/tarea? ¿Qué es lo que tengo que hacer?”
2. ¿Cómo puedo hacerlo? ¿Cuál es mi plan? Esta es la pregunta más importante y difícil ya que implica generar alternativas distintas y seleccionar las más eficaces.
3. ¿Estoy siguiendo mi plan? Proceso de auto-observación y rectificación en el
4. caso de errores.
5. ¿Cómo lo he hecho? Proceso de auto-evaluación y auto-reforzamiento.”

Esta técnica puede trabajarse en el aula o individualmente. Para conseguir que generen el lenguaje interno antes se deberá trabajar las verbalizaciones de manera oral. Pudiendo apoyarse con el uso de claves visuales y/o auditivas que indiquen las fases de las tareas.

Hay que intentar que el tiempo previo a la ejecución de cada tarea se vea incrementado, de tal forma que el escolar pare y reflexione sobre lo que debe hacer, antes de que se ponga a hacerlo. Para ello, se debe acostumbrar al estudiante a utilizar autoinstrucciones o guías de pensamiento para las tareas en las que sea necesario. Algunos ejemplos de guías para hacer un examen o u llevar a cabo una tarea escrita, se muestran en las siguientes tablas (Tablas 8 y 9):

Tabla 8. Guía de Pensamiento para la realización de un examen.

Fuente: Lavigne y Romero (2013, 6).

PASOS IMPORTANTES A TENER EN CUENTA A LA HORA DE HACER UN EXAMEN				
1º) Poner encima de la mesa todo lo necesario para hacer el examen: lápiz, goma, bolígrafo, calculadora,...	2º) Escribir el nombre en la parte superior de la hoja y recordar que el orden y la limpieza a la hora de hacer un examen es fundamental.	3º) Leer todas las preguntas, pensando en: qué me preguntan, cómo voy a contestar.	4º) Contestar primero las que me sé mejor. Si son preguntas largas, antes de contestarlas, hacer un pequeño guión sobre las ideas más importantes que quiero desarrollar.	5º) Contestar después las que me sé regular.
6º) Pensar en las preguntas que quedan e intentar poner algo que recuerde.	7º) Repasar el examen comprobando si me he equivocado en algo y corrigiéndolo.	8º) Repasar y corregir los fallos en la ortografía y en la forma de presentación.	9º) Entregar el examen.	10º) Pensar y comentar con otros compañeros, con el profesor o con mis padres cómo me ha salido.

Tabla 9. Guía de Pensamiento para la Composición Escrita.

Fuente: Lavigne y Romero (2013, 7).

PASOS IMPORTANTES A TENER EN CUENTA A LA HORA DE LLEVAR A CABO UNA COMPOSICIÓN ESCRITA			
1º) ¿Para quién voy a escribir este texto? esto nos va a permitir pensar en el lector del texto y perfilar las preferencias de ese lector.	2º) ¿Qué sé sobre el tema que he de escribir?	3º) ¿Qué ideas se me ocurren que debería escribir? 1..... 2..... 3..... 4.....	4º) De lo que he pensado, ¿cuáles son las ideas más importantes y cuáles menos?. Colorea de rojo las menos importantes, de azul las que sean regular de importantes y de verde las más importantes.
5º) Pensar en la mejor forma de escribir las ideas. Organizo las ideas que he valorado antes, por ejemplo: voy a escribir tres párrafos y voy a señalar las ideas que van a ir en el primer párrafo, las del segundo y las del tercero.	6º) Escribir el texto.	7º) Repasar lo que he hecho y corregir los errores.	8º) Pensar en lo que he hecho y reflexionar sobre qué me ha resultado más fácil y más difícil.

6.2. Estrategias organizativas y metodológicas para potenciar la autorregulación cognitiva y motivacional.

Para dar respuesta a las necesidades específicas de apoyo educativo surgidas por las dificultades de los estudiantes con TDAH para seguir instrucciones y las demandas escolares, recomendamos una serie de medidas organizativas y curriculares, que quedan recogidas en el siguiente gráfico.



Figura 11. Necesidades educativas específicas de apoyo educativo de los estudiantes con TDAH en relación a la autorregulación cognitiva y emocional y su respuesta didáctica.

Fuente: Elaboración propia.

A continuación se recogen algunas de las *estrategias curriculares* aplicables en el aula, beneficiosas para el grupo clase en general y en particular para el alumnado con TDAH (ADAHIgi, AHIDA Y ANADAHI, 2006; González Carro, 2011; Siegenthaler y Presentación, 2011; Still, 2013; Troyano, 2011; Carol's Web Corner, 2008 y por los autores Watterdal y Tokhai 2008; Lavigne y Romero, CREENA, 2012, Lavigne y Romero, 2013), en torno a la organización y desarrollo de las sesiones atendiendo a la presentación de los contenidos, a las tareas y las evaluaciones, con el objeto de mejorar la autorregulación cognitiva y mejorar su motivación para aprender.

a) Adecuaciones en los *contenidos*.

El docente debe presentar los contenidos llamando la atención del escolar sobre lo más importante, para lo cual puede seguir las siguientes recomendaciones:

- *Presentar* los temas de forma clara y sencilla.
- Proveer de *guías* que incluyan los aspectos más relevantes que el docente va a exponer.
- Mantener el *contacto ocular* de manera frecuente con el estudiante y emplear señales no verbales para redirigir su atención.
- Promover la *participación activa* del estudiante, convirtiéndolo así en parte de la instrucción, haciéndole escribir palabras o ideas clave en la pizarra, motivándolo para que elabore imágenes mentales de los conceptos no conocidos o realizando juegos de roles dirigidos para aprender conocimientos nuevos.
- Usar *recursos y materiales atractivos* que apoyen las imágenes mentales sobre los conceptos.

b) Adecuaciones en las *tareas*.

La presentación de los contenidos se apoya con la realización de tareas con las que favorecer la comprensión y la asimilación de los mismos. Pues bien tanto el diseño de las mismas, como su presentación y desarrollo son susceptibles de adecuación dadas las características de desorganización e inatención del alumnado con TDAH. De igual modo el

docente ha de preguntarse por los recursos necesarios para la ejecución de las mismas, para que cumplan con los requisitos de las tareas y respondan a sus necesidades educativas.

A continuación secuenciamos las estrategias a seguir para una *organización y ejecución adaptada de las tareas*.

1ª. *Previo al inicio de la realización de las tareas*. Atendemos a los diferentes momentos que se producen previamente a la ejecución de las actividades.

1. Recogemos la *planificación y diseño* de las tareas como primera estrategia a utilizar.

Acción que para que resulte efectiva en tanto en cuanto éstas se adapten a las necesidades asociadas al TDAH de inatención y desorganización, el docente debe:

- Seleccionar actividades que conecten con los intereses y experiencias previas de los estudiantes con TDAH.
- Añadir novedad en la presentación de las mismas, utilizando colores, pegatinas o dibujos, entre otros.
- Seleccionar diferentes actividades, para darles a elegir, favoreciendo así su implicación y reduciendo la distracción, además de ganar en motivación. Y mezclando actividades de alto y bajo interés, siendo conveniente empezar por las menos atractivas, intercalándolas, o bien dejando las más entretenidas para el final.
- Planificación de tareas cortas. Es mejor segmentar las tareas largas y complejas, marcando un tiempo para concluir cada fase. Siendo positivo, realizar una labor de acompañamiento en las tareas, haciéndoles preguntas frecuentes y secuenciadas con marcadores temporales, por ejemplo: ¿por dónde empezamos?, ¿después de estos que viene?
- Especificar actividades a realizar en el día y el refuerzo que se obtendrá una vez hechas. En el caso de tener que enfrentarse a tareas muy extensas, como el resumen de un libro, además de organizarse el tiempo, toda la planificación de la tarea, también ha de plasmarse físicamente en un cartel, agenda o libreta, en la que quede claramente especificado lo que debe hacer cada día, en qué momento del día lo debe hacer y el refuerzo que obtendrá por ello, en su caso.

- Planificar las variaciones de las tareas para evitar distracciones. Es decir, reducir los imprevistos que puedan favorecer el desorden y la inatención.
- Es mejor que realice menos ejercicios y bien hechos que no muchos y mal, debido a su falta de atención y concentración sostenida en el tiempo.

2. *Presentación* de las tareas. A la hora de presentar las tareas:

- Recordar tantas veces como sea necesario cuales son los objetivos y la secuenciación correcta para realizar con éxito la tarea.
- Las instrucciones para que realicen las actividades deben darse de forma breve y directa, usando un lenguaje claro y sencillo, además de presentarlas de forma oral y escrita. Una vez emitidas es útil pedirle al escolar con TDAH que las repita, aunque ya haya comenzado la tarea, y entablar un diálogo con éste para que el docente se asegure de que ha entendido:
 - o Lo que tiene que hacer de forma correcta
 - o Cómo lo tiene que hacer
 - o Cuándo el trabajo se considera que está bien hecho
 - o Cómo será evaluado
- Ser positivo en las explicaciones, es decir, que verbalice y transmita aquello que quiere que el estudiante haga y no lo que no quiere que haga. E incluso les puede dejar de forma permanente un esquema, en algún sitio visible (por ejemplo, pegado en el pupitre) de los pasos generales de las instrucciones tanto concretas de la tarea como las generales (planificar, corregir, repasar ...).
- Regular la dificultad de las tareas, aumentando de forma progresiva su nivel de dificultad.

3. *Requisitos y resolución* de las tareas. También facilitarán la comprensión de los requisitos de la tarea y su resolución a través de las siguientes estrategias:

- Proveer de hojas de trabajo con formato simple, con pocos dibujos y pocas actividades

- Los enunciados de las tareas, deben ser breves, cortos, claros y sencillos, y marcar las palabras clave subrayándolas o coloreándolas, lo cual favorecerá la focalización de su atención.
- Utilizar tinta oscura y dejar suficiente espacio en blanco para que el estudiante pueda realizar su trabajo.
- Resaltar las partes de las instrucciones que se deseen enfatizar
- No obligar al estudiante a copiar los enunciados de las tareas, ya que presentan dificultades en la composición escrita y el tiempo de realización de la misma puede triplicarse.
- Proveerles de experiencias positivas conducentes al éxito académico para favorecer la creación de una autoimagen positiva.
- Una vez completadas las tareas, los *requisitos de las respuestas*, también deben sufrir adaptaciones si queremos favorecer el éxito en la resolución de los ejercicios.

Para ello:

- Establecer periodos de tiempo para realizar las tareas reales y adaptados a las posibilidades de cada estudiante, reforzando y aumentando gradualmente su progreso atencional.
- Aceptarse diferentes alternativas de respuestas, incluyendo respuestas creativas y activas (no escritas), ajustando la exigencia de resultados en cantidad y requisitos para darlos por buenos.

4. *Materiales*. Respecto a los materiales necesarios para hacer las tareas:

- Apoyar el orden en los materiales propios. Para reducir los efectos de su desorganización, el docente le ayudará a ordenar los propios materiales de trabajo que le requiere la tarea, con el fin de que disponga de lo necesario antes de su inicio.
- Favorecer la manipulación de materiales. Es conveniente también y debido a la dificultad que tienen para abstraer conceptos matemáticos, dar la posibilidad de manipular material para la resolución de los problemas (un ábaco, lápices de colores, subrayar en diferentes colores los enunciados, poder hacer dibujos gráficos, etc.). Y usar en la medida de lo posible materiales informáticos de aprendizaje.

- Proponer actividades que incluyan todos los sentidos. El alumnado no solo aprende “escuchando”, sino que también es muy importante que aprendan haciendo y viendo. Cuando llegan al aula buscan a su profesor o profesora y a sus compañeros con la vista, lo escuchan y ven lo que hace, por tanto es necesario planificar actividades teniendo en cuenta los sentidos de la vista, el sonido y el movimiento. Así, ha de tenerse en cuenta el uso de materiales visuales (carteles, dibujos...), para llevar a cabo tareas que impliquen discusión (oír y escuchar), y proporcionar oportunidades para el movimiento, por ejemplo a través del teatro o la danza. De esta forma se incorporan al repertorio de tareas, actividades visuales o espaciales, en las que el arte, la pintura o el dibujo predominan; corporales, en las que el movimiento, el juego o el drama son protagonistas; y musicales o rítmicas, en las que aprendan a través de los sonidos, el ritmo y la repetición, para favorecer aprendizajes activos y participativos.

2ª. *Durante la realización de las tareas.* Recogemos las diferentes estrategias a usar en el aula ordinaria en el momento en el que las actividades se están realizando.

- Supervisar continuamente el trabajo realizado. Durante la realización de actividades y evaluaciones es recomendable que el docente compruebe frecuentemente que el estudiante está realizando correctamente los ejercicios y le proporcione retroalimentación. Sustituyendo las típicas órdenes de “no te distraigas con el lápiz” o “estás en las nubes” por preguntas tales como “¿has terminado ya tu trabajo?”, dándole claves verbales así que le hagan reflexionar sobre su hacer.
- Enseñar a usar la técnica de las autoinstrucciones (Meinchembaum, 1977). Para ayudar a los niños y niñas con TDAH a asumir responsabilidades y poder rendir cuentas de las mismas, necesitan de instrumentos que les hagan previsibles los acontecimientos, es decir lo que va a ocurrir a continuación. Para ello es muy importante enseñar y motivar al estudiante para que aplique. Por ejemplo se les puede dar a los estudiantes una lista de verificación de las cosas que necesitan hacer todos los días. El disponer de esta clase de herramientas les procura una gran

satisfacción y un sentido del logro cuando pueden marcar la casilla correspondiente a cada asignación, ya que es señal de que esa responsabilidad se ha completado.

- Uso de sistemas de reforzamiento. Debido a sus dificultades de demora de las recompensas, las contingencias que el alumnado con TDAH necesita para conseguir resultados, generalmente deben ser más poderosas que las planteadas para el resto, por ello es recomendable introducir técnicas de modificación de conducta potentes, como el contrato de conducta o el programa de economía de fichas, además de poder conseguir las en menor tiempo que el resto de estudiantes.
- Establecer periodos de descanso. Es conveniente que entre tarea y tarea se les permita descansar o variar de actividad (beber un vaso de agua, preparar el material para la siguiente tarea, abrir o cerrar las ventanas...), estableciendo así periodos de descanso frecuentes teniendo en cuenta sus dificultades para mantener durante largos periodos la atención. Así como permitir tiempo extra para completar los trabajos asignados.
- Proporcionar un refuerzo positivo al finalizar la tarea, aunque solo sea por haberla terminado.
- Incentivar el trabajo en grupo, ya que es un excelente método para brindar experiencias de éxito así como modelos saludables de trabajo y comportamiento. Así, respecto a la organización del grupo clase:
 - Rodearlos de compañeros que constituyan modelos apropiados y les puedan ayudar a realizar sus tareas, aplicando así la estrategia organizativa de la tutorización entre iguales. Pero igual de importante es facilitarles la posibilidad de ejercer tareas de tutorización con estudiantes que tengan dificultades donde ellos no las tienen. Explicar los temas y actividades a otros, supone además de ayudar al que lo necesita ayudarse a si mismo, ya que favorece la consolidación de los propios aprendizajes. Por último apuntar que esta fórmula de trabajo en pareja favorece no solo el aprendizaje y consolidación de aspectos académicos sino también sociales.
 - La disposición de la clase debe permitir el trabajo cooperativo bien en parejas bien en pequeños grupos, asegurando su participación. Para ello, el

escolar deberá integrarse en los grupos en función de las características del trabajo que se requiera y de los integrantes del mismo, evitando en cualquier caso que siempre se coloque en el mismo grupo

- Aplicar las distintas modalidades que se agrupan en la denominación de “comunidades de ayuda entre compañeros/as” (Parrilla, 2003, 138), con las que crear espacios inclusivos incidentes en el carácter social del aula, que se expanden al resto de la escuela, volviendo a recurrir al potencial de la actuación entre alumnos y alumnas, de entre las que destacamos las redes de apoyo entre compañeros, sistemas de compañeros y amigos y grupos de colaboración entre compañeros

3ª. Al finalizar las tareas, el docente deberá comprobar:

- Si se ha aplicado una estrategia, que ésta haya sido revisada y valorada.
- Si se ha enseñado algo nuevo, que se han comprendido y aprendido los aspectos fundamentales.
- Si se han mandado tareas para casa, que se han apuntado correctamente.

c) Deberes y tareas.

Respecto a la carga académica que el alumnado debe asumir, en forma de deberes y tareas, tanto dentro como fuera del aula, debe ser ajustada a sus características.

- Reducir el volumen de deberes para casa. Necesitan más tiempo y más supervisión que sus compañeros para ejecutarlos bien. De esta manera, se garantiza que el alumnado los pueda completar y presentar cuando se le pide. Hay que tener en cuenta que los estudiantes con TDAH tienen muy poco tiempo libre; generalmente, además del tiempo que dedican al estudio y a hacer los deberes, asisten a clases de refuerzo y/o psicoterapia. A menudo, sobretodo en sus primeros años de escolaridad, se llevan a casa todas las tareas que no han finalizado en la escuela, por lo tanto será complicado que puedan realizarlas y, además, hacer los deberes.

Reducir la carga de trabajo para el alumnado con TDAH supone un aumento de la calidad y asimilación de los conceptos. El exceso de tareas académicas genera un aumento en el nivel de estrés familiar así como de conductas de evitación del escolar ante el trabajo, difícil de manejar por las familias.

- Facilitar al escolar esquemas, cuestionarios y guías para estudiar en casa les ayudará a estructurarse y a programar el estudio. Es decir que es necesario seguir trabajando en el entrenamiento de las autoinstrucciones para la realización de las tareas y dotarles de los instrumentos necesarios para ello no solo en clase sino también fuera de la misma, ya que los requisitos para la ejecución de las mismas y las características personales permanecen en ambos contextos: escolar y familiar.

d) Adecuaciones en los exámenes y evaluaciones.

El docente ha de asegurarse que el estudiante ha adquirido los conocimientos requeridos. Por tanto, no se trata de valorar su habilidad para afrontar un examen, sino lo que saben y el esfuerzo realizado. Seguidamente recogemos las estrategias a usar por parte del docente en cada uno de los momentos de la evaluación.

1ª. Planificación de las evaluaciones.

Para crear entornos seguros de aprendizaje para el alumnado con TDAH, el docente comenzará por disponer de un *calendario de exámenes* que comparta con los estudiantes con suficiente antelación. Al distribuir los exámenes en este calendario cuidará los siguientes aspectos:

- Si es posible, programar un máximo de 2 exámenes a la semana.
- Evaluar a las primeras horas del día.
- No realizar más de un examen de evaluación al día, principalmente si son globales.
- Es preferible realizar exámenes cortos y frecuentes para que los puedan realizar de manera óptima.

2ª. *Diseño* de las pruebas. En el diseño de los formatos de los exámenes deberá contemplar no solo exámenes escritos sino también otras formas de evaluar, por ejemplo de forma oral o a través de un juego. En caso de que la prueba sea escrita, cuidará los siguientes aspectos:

- Diseñar exámenes con los enunciados escritos (a ordenador, a mano,...), reducir el número de preguntas por hoja, con preguntas cortas, con pocos apartados en cada pregunta, no muy extensos.
- Combinar el empleo de exámenes de preguntas cortas, con exámenes tipo test y/o con exámenes orales
- Combinar diferentes formatos de pregunta en una misma prueba: de desarrollo, verdadero/falso, completar un esquema, definiciones, opción múltiple, frases para completar; en matemáticas combinar problemas con operaciones, etc.
- Previo al control, hacer ensayos con muestras similares al formato de examen.

3ª. *Presentación* de las pruebas. Una vez presentado el examen, debe asegurarse de que el estudiante ha entendido las preguntas y lo que se le pide. Y permitirles que durante la realización del mismo puedan levantarse para resolver alguna duda con el profesor, así como tener delante una *guía de pensamiento o las autoinstrucciones* necesarias.

4ª. Usar *apoyos técnicos*. También es importante, dada su falta de conciencia del tiempo, durante la realización de la prueba ayudarles físicamente, utilizando un *reloj*, cronómetro o similar, a controlarles el tiempo mientras realizan el examen, de tal forma, que sepan el tiempo aproximado que deben emplear para cada actividad, el tiempo que ya han empleado y el tiempo que les queda para la entrega. Siendo recomendable considerar el tiempo que el alumnado requiere para responder, ya que a veces pueden tardar más en dar solución a una tarea que el resto.

5ª. Realizar un *seguimiento* de las evaluaciones, aplicando por ejemplo, los siguientes recursos:

- Una vez terminada la prueba, recordar al alumnado que revise el examen antes de entregarlo. Algunos trabajan muy despacio y otros se precipitan y anticipan a las respuestas.

- Disponer de un sistema de recompensas para estimular la consecución exitosa de las pruebas, usando técnicas de modificación de conducta, aplicando consecuencias positivas para el estudiante con el objetivo de incrementar las conductas deseadas, poniendo en marchas estrategias tales como la atención positiva, el contacto físico, las alabanzas, refuerzos y privilegios.
- Facilitar una copia de los exámenes a los padres y/o profesorado de apoyo para poder detectar errores y trabajar reforzando e incidiendo en aquellos aspectos dónde tienen más dificultad.

6ª. Usar *de sistemas de reforzamiento*. Para combatir el pobre interés por aprender de este alumnado es recomendable el empleo de un sistema de autorreforzamiento tanto individual como colectivo en el aula para aumentar su motivación e interés por el aprendizaje. Además es determinante el proporcionar un feedback continuo, ya que éste necesita conocer los efectos de su actuación mientras aprende. Y por último, es importante brindarle experiencias de éxito, dándole la oportunidad de acabar las actividades con algo que le salga bien o contemplar aquellas en las que ellos puedan ayudar a los demás a resolver por su dominio.

6.3. Estrategias organizativas y metodológicas para potenciar la autorregulación de la conducta

Frente a las dificultades de aprendizaje y sociales que genera la falta de ajuste entre la conducta del alumnado con TDAH y las demandas del aula, proponemos una serie de medidas organizativas y metodológicas con las que aumentar la calidad de las relaciones sociales en el contexto escolar.

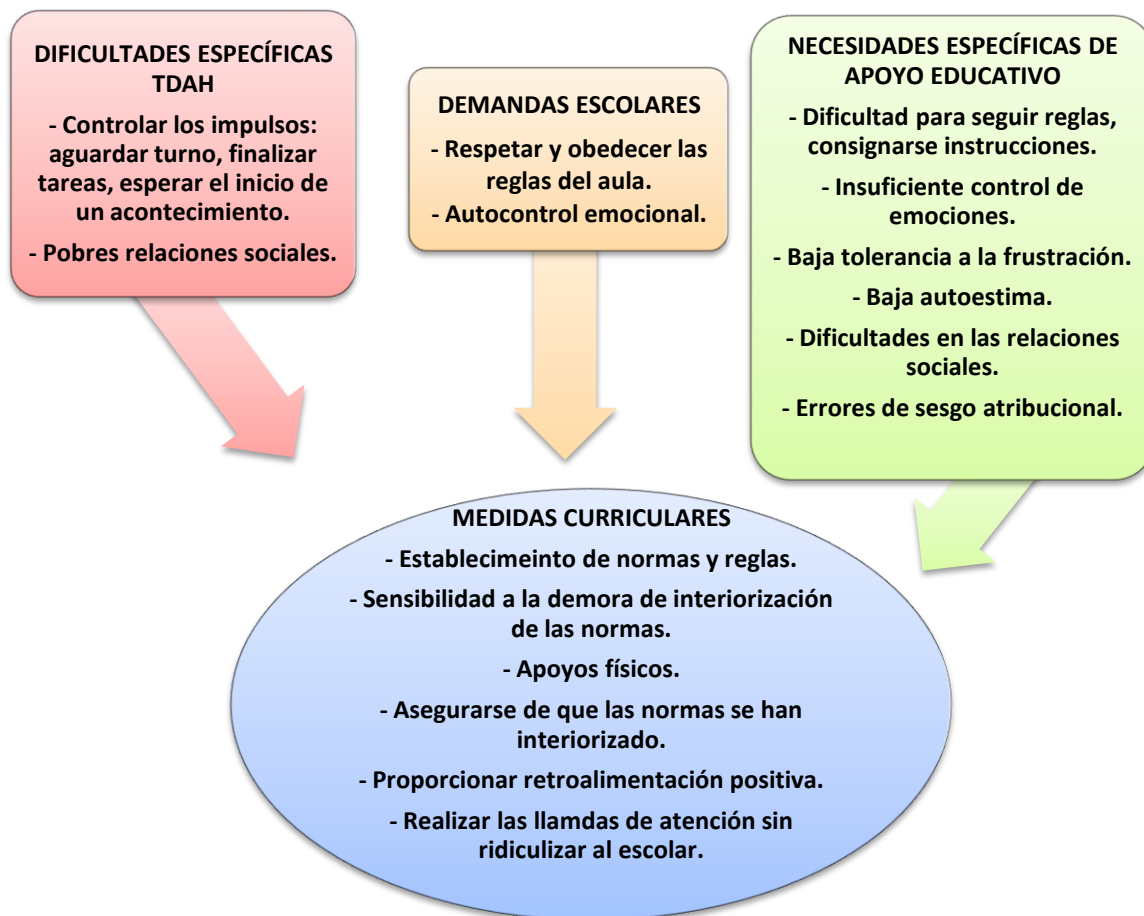


Figura 12. Necesidades educativas específicas de apoyo educativo de los estudiantes con TDHA en relación a la falta de inhibición conductual, y su respuesta didáctica.

Fuente: Elaboración propia.

Los comportamientos propios de la población con TDAH, caracterizados por su impulsividad y falta de autocontrol, también se refleja en el aula. Conducta rebelde ante la intervención de terceros, continuo enfrentamiento con la autoridad y rechazo al colegio por no encontrar relación entre el mundo real y el ofrecido en las aulas, son algunos de los rasgos que se agravan con la edad, y que podemos destacar en el alumnado hiperactivo.

Para afrontar en las aulas el manejo de estos comportamientos, además de las estrategias generales recogidas en el apartado anterior, concretamos acciones metodológicas inclusivas y propias de las técnicas de modificación de conducta, que aún no siendo éstas últimas objeto de nuestro trabajo no podemos dar la espalda por ser ayudas técnicas efectivas para promover una mejora en el comportamiento del alumnado.

Para conformar nuestra *propuesta de actuación curricular y organizativa* nos apoyamos en Ocampo, (2013), ADAHIgi, AHIDA Y ANADAHI, 2006, Fundación CADAH (2009), Sieghentaler y Presentación, (2011), CREENA, (2012), Still, (2013), en la Guía Práctica para centros educativos realizada por la Asociación Balear de Padres de niños con TDAH (STILL, 2013) y en la Guía de actuación en la escuela de la Federación Española de Asociaciones para la Ayuda al Déficit de Atención e Hiperactividad (f.e.a.a. DAH, 2013), manteniendo el mismo propósito, que es el ejercicio de una disciplina positiva por parte de los docentes, que ayude al alumnado con TDAH a alcanzar los máximos de inclusión escolar, social y profesional. Las estrategias recogidas son las siguientes:

1ª. *Establecer normas y reglas, con límites claros.*

a) Implicar al alumnado en la elaboración de las reglas y normas.

Las dificultades relacionadas con el comportamiento deben abordarse comenzando con el establecimiento de normas y reglas que regulen el funcionamiento de la clase, involucrando al alumnado en ello de una forma activa y participativa, ya que con ello se consigue (CREENA, 2012, 20):

- “Favorecer una acción coherente y coordinada con el equipo docente
- Establecer un ambiente estructurado.
- Fomentar un mayor autocontrol.
- Determinar de forma consensuada las consecuencias del incumplimiento de la norma.
- Establecer consecuencias naturales.”

El establecimiento de normas y reglas ayuda a conformar un aula estructurada y organizada.

- b) Ser sensible a la demora en la interiorización de las normas.

Al alumnado con dificultades de comportamiento le costará mucho más interiorizar la normativa de la regulación de la clase, por consiguiente, el docente debe ser sensible a esta demora en la integración en las normas, puesto que éstos necesitan entenderlas para comprender que con su cumplimiento se benefician ellos y todos los demás miembros de la comunidad escolar, practicarlas e incorporarlas a su repertorio conductual mediante el apoyo y refuerzo positivo (Saumell y otros, 2011).

- c) Usar soportes físicos para apoyar la continuidad de las normas.

Las reglas, órdenes o instrucciones que se le den al estudiante, deben ser sencillas, claras, concretas y a ser posible, deben presentarse físicamente haciendo uso de formatos visuales a través de carteles, tarjetas, post-it, póster..., que se pongan a su alrededor – encima de la pizarra, en la pizarra, pegadas en el pupitre del niño, en un corcho en la pared,...- para que en todo momento las recuerde. Se deberá buscar una metodología adecuada, razonar y descubrir su funcionalidad, y repetirlas tantas veces como sea necesario hasta su incorporación, y compartirlas con las familias buscando su apoyo y colaboración (Saumell y otros, 2011).

- d) Asegurarse de que el escolar ha interiorizado las normas.

El docente debe asegurarse de que el estudiante las retiene y las mantiene presentes, para ello puede pedir al estudiante que explique las reglas correctas de situaciones concretas. Previo a la salida al recreo o realizar alguna actividad extraescolar, puede pedir al escolar que verbalice las reglas de juego con los compañeros y compañeras, ya que al salir a un espacio menos controlado y estructurado, y aumentar las posibilidades de interacción social es fácil que se produzcan situaciones de pérdida de control y por tanto, de infracción de las reglas.

- e) Las consecuencias del incumplimiento de las normas han de ser predecibles por el escolar con TDAH. Para ello, el docente debe:

- Brindar consecuencias positivas por el comportamiento deseado en mayor proporción que al resto del grupo clase.
- Reconocer los avances positivos del escolar de manera concreta y no de forma global.
- Es recomendable aplicar consecuencias negativas solamente como complemento en el uso de las positivas.
- Ser consistente en la aplicación de las consecuencias, adoptando una actitud firme a la hora de hacer cumplir las normas. Esta actitud debe caracterizarse por la claridad, y formularse siempre de forma respetuosa, abierta y efectiva.
- Evitar actuar emocionalmente al aplicar las consecuencias negativas.
- No debe ligar la consecuencia de *comportamiento disruptivo* a las notas, ya que éstas, lo que reflejan para el alumno, es el *rendimiento académico*. Así, es conveniente que la consecuencia no se relacione a trabajos de tipo académico (ej. más deberes), o bien directamente al rendimiento académico de éste (ej. menos nota). Hacerlo iría en contra del trabajo que se pueda estar llevando a cabo de forma paralela para mejorar su autoestima y motivación ante el estudio. Así, bajar la nota no es efectivo para mejorar el comportamiento, pero si aumenta las barreras para mejorar su rendimiento académico ya que, por sus características, se puede comportar mal con mayor frecuencia que sus compañeros.

2ª. Planificar las situaciones problemáticas.

Algunas de las siguientes fórmulas serán de utilidad para ello: repasar las reglas, pidiéndoles que las repitan, creando un ambiente en el que se fomente la comunicación y disponiendo de patrones de actuación para afrontar situaciones de enfado, frustración o incluso agresión.

Es conveniente recordar que el adulto/profesor es su modelo. Es quien puede enseñarle la opción correcta generando alternativas positivas a sus comportamientos erróneos.

3º. *Evitar actitudes permisivas* (falta de firmeza y constancia) y *dominantes* (promueven la hostilidad y el ambiente negativo), que son menos efectivas.

El respeto entre ambas es fundamental en las relaciones dentro y fuera del aula.

4ª. *Aplicar técnicas de modificación de conducta* para aumentar las conductas deseadas y reducir las no deseadas: refuerzo positivo, extinción, coste de respuesta (pérdida de privilegios), tiempo-fuera.

A continuación (tabla 9), se recogen las técnicas de uso frecuente en las aulas.

Tabla 10. Técnicas de Modificación de Conducta. Procedimientos para aumentar las conductas deseables.

Fuente: Still (2013, 48-49).

TÉCNICA	DESCRIPCIÓN	EJEMPLO
Refuerzo Positivo (aplicar reforzadores)	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar reforzadores positivos y, por tanto, agradables, después de realizada la conducta. • Una vez que se ha realizado la conducta deseada, pueden utilizarse reforzadores de tipo social (sonrisa, aprobación, una alabanza...), sobre todo con los adolescentes. • Es la técnica más eficaz para reforzar conductas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Si acabas los deberes (voy a estar muy contento/a), podrás elegir la siguiente actividad. • Si tienes el pupitre ordenado ya puedes salir al patio. • Si anota todas las actividades en la agenda se le dará la enhorabuena por realizar esa conducta (refuerzo social)
Refuerzo negativo (retirar reforzadores)	<ul style="list-style-type: none"> • Retirar reforzadores desagradables tras la realización de la conducta deseada. • Recompensamos el esfuerzo retirando algo desagradable para el escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Si haces bien los tres primeros ejercicios, no tendrás que hacer los dos últimos. • Si apruebas el examen oral no harás el escrito. • Si apruebas todas las evaluaciones, no harás el global. • Si me entregas el trabajo a tiempo el día de entrega no importa que desarrolles el último punto.
Economía de fichas	<ul style="list-style-type: none"> • Se basa en el principio de recompensas secundarias (las fichas), que se cambiarán por determinadas recompensas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Si acabamos las tareas de clase, pondremos un punto, y cuando hayáis conseguido 15 puntos iremos de excursión. • Cada día que traigas las tareas hechas tendrás un punto y cuando tengas 5 te subiré ½ punto en el examen.
Coste de Respuesta	<ul style="list-style-type: none"> • Retirar reforzadores positivos (agradables) tras la realización de la conducta que queremos eliminar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Si el pupitre no está ordenado, te quedarás cinco minutos del patio para ordenarlo.
Tiempo fuera	<ul style="list-style-type: none"> • Consiste en aislar al estudiante en un lugar carente de estímulos para que no obtenga los reforzadores positivos (atención, risas, etc. de los demás o de determinados compañeros...), con el fin de que esa conducta desaparezca. Se aplicará inmediatamente después de la conducta inadecuada. • Se puede aplicar de manera total (fuera del aula) o parcial (en un rincón del aula), y no debe sobrepasar los 10 minutos), se aplicará aproximadamente un minuto por año de edad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Si gritas en clase, saldrás cinco minutos fuera. • Cada vez que hagas un chiste en voz alta saldrás cinco minutos fuera. • Cada vez que molestes te sentarás a mi lado el resto de la clase (Tiempo fuera parcial).
Extinción	<ul style="list-style-type: none"> • Consiste en dejar de recompensar conductas con el objetivo de que disminuyan y desaparezcan. • Se deja de aplicar el reforzador (recompensa positiva) que mantiene esa conducta. Se requiere ser constante y firme. • Para ello se ignora una conducta, sin mirarle, ni razonar con él ni hacer gestos o "caras". Se puede recompensar otra conducta deseable o compatible. 	<ul style="list-style-type: none"> • Si el alumno demanda la atención del profesor de manera inadecuada (gritando, con lenguaje despectivo,...), se le ignorará. • Si se da una falta de autoridad al profesor no se dará atención verbal ni

En este apartado el docente debe saber que:

- a) El *castigo* no es lo más recomendable, pues es una técnica que sólo enseña al estudiante lo que NO debe hacer, no lo que SI debe hacer.

No le permite enfrentarse y rectificar las consecuencias de sus errores, mientras que puede generar conductas de evitación, huida, rabia, mentiras, frustración, negación y deseos de venganza.

La consecuencia ante un comportamiento inadecuado debe ser proporcionada a la falta cometida.

- b) Como clave de una buena disciplina, *reconocer, reforzar y recompensar la buena conducta.*

Cuando el estudiante se porte bien hay que decírselo, preferentemente en el momento que lo está haciendo. Es muy positivo y eficaz estar atento para identificar estas buenas conductas, que en el resto del grupo nos parecerán “normales”, pero que al alumnado con TDAH le puede resultar más trabajoso realizarlas por las propias dificultades del trastorno. Es importante el refuerzo positivo de pequeñas conductas adecuadas, ya que así se enseña al escolar el camino a seguir, y a aprender la conducta adecuada.

Por otra parte, si su conducta no es la esperada, lo adecuado es evitar criticarlo delante de los demás.

- c) Ante una conducta desafiante *debe utilizar las técnicas de extinción y el tiempo fuera*(esperar a que pase el momento de arrebatos): no moralizar, no juzgar, no enfrentarse, no atacar, no entrar en luchas de poder; mantenerse firme y ofrecer alternativas de solución.

5ª. *Proporcionar retroalimentación, prevaleciendo lo positivo y la alabanza.* Para ello, recogemos las siguientes recomendaciones:

- a) Establecer una *comunicación positiva* con el estudiante. Además de cuidar las relaciones sociales con sus iguales, deben cuidarse las propias con el estudiante, es decir las que se dan entre profesor y alumno, para lo cual aquel debe dedicar tiempo a

conocer a éste, para poder establecer una relación afectiva adecuada, caracterizada por ser tranquila y relajada y basada en la comprensión, la confianza y la empatía y no en el enjuiciamiento y la crítica.

El docente debe ser positivo y explicar con un lenguaje sencillo lo que desea que realice el estudiante, no lo que no debe hacer, prevaleciendo la notoriedad de lo positivo y la alabanza sobre los logros alcanzados diariamente, en detrimento de la atención sobre las conductas inadecuadas y perturbadoras.

- b) Una vez producidas las situaciones de pérdida de control o de pobre frustración, se les ha de *proporcionar feedback* acerca de las manifestaciones de las propias emociones para que reflexionen sobre sus consecuencias.
- Para ello es importante sustituir el verbo “ser” por el verbo “estar”. De esta forma no ataca su autoestima y le muestra la conducta correcta (ej. “eres un desordenado”, es mejor decir “tú pupitre está desordenado”).
 - Realizar las llamadas de atención desde la cercanía física. Si es necesario llamar la atención a un estudiante hay que hacerlo desde la cercanía física y manteniendo el contacto visual, alejándose de patrones de comunicación negativos, con el fin de que éste no se sienta acusado ni criticado. Es mejor utilizar “mensajes yo”, mensajes en los que el docente le hace saber al estudiante como se siente ante una situación, sin culpabilizar o rotular al estudiante con quién está hablando. Además de evitar hacerle preguntas cuando no esté atendiendo para no ridiculizarlo, además de situaciones continuas frustrantes: actividades que no pueda realizar, situaciones cotidianas que le supongan una dificultad.
- c) Debe ayudarles a aceptar y expresar sus sentimientos de frustración, malestar, desánimo, tristeza... de manera apropiada, previniendo las situaciones sociales, ensañándole a interpretar los códigos que las rigen y a actuar en consecuencia.

6^a. *Acompañar y orientar al escolar mediante la acción tutorial individualizada* (Saumell y otros, 2011). Existen algunas estrategias tutoriales individuales muy útiles y eficaces para reducir la producción de comportamientos no deseados, estrategias que se deben incorporar a la acción de un plan individualizado con el escolar que así lo requiera. Éstas tienen su

fortaleza en el contacto diario con el estudiante, en la aceptación del otro, en el trato cordial y en la consistencia del adulto. Siguiendo la propuesta de Saumell y otros (2011) recogemos las siguientes:

a) Procedimientos o rutinas de acogida y despedida.

Al inicio del día, se trata de que el tutor dedique un tiempo extra e individual con el objetivo de repasar las tareas diarias, anticipando las diferentes situaciones que surgirán durante la jornada escolar, y al finalizar, revisar su trabajo y conversar sobre el desarrollo del día.

Es un procedimiento sencillo, que no requiere de mucho tiempo, pero que tiene su fortaleza en la reiteración diaria y en brindar múltiples oportunidades para crear vínculos de confianza. Requiere de constancia y de un trabajo sistematizado.

Las rutinas de acogida y despedida pueden acompañarse del uso de *tarjetas de seguimiento* con objetivos de conducta, pudiendo ser diarias o semanales, y complementándose con algún *sistema de estrellas*, que lo doten de recompensas por el comportamiento positivo (Turecky y Torner, 2003). Para ganar en su efectividad, se debe compartir con las familias para acordar objetivos y sistema de recompensas, y así dar continuidad en el contexto familiar a los esfuerzos y logros que se planteen en el ámbito escolar.

b) Refugio antes o después de una situación eventualmente conflictiva.

Su propósito es conducir al escolar hacia una actuación adecuada y competente en su entorno ante una situación que le genera una ansiedad desmesurada, un cambio de humor, miedo...

Si se produce antes, anticiparemos al escolar lo que sucederá a continuación, enfocando la conversación a la conducta presente y no a la histórica, sin sermonearlo ni enjuiciándolo, con el objetivo de ayudarlo a crear un plan práctico de acción que le lleve al éxito, que debe ser fruto de un esfuerzo cooperativo, dándole seguridad emocional ante una situación difícil que se le avecina.

En caso de que se de a posteriori, esta técnica sirve para dar serenidad y calma al escolar, además de valorar las características de su conducta, las reacciones o las presiones del grupo, sin favorecer los sentimientos de culpabilidad y celo, y ayudarlo a encontrar soluciones para evitar que vuelva a ocurrir.

c) *Rutina de seguridad: gestión de la agresividad y la ira* (Geddes, 2010).

Ante reacciones agresivas que puedan poner en peligro la integridad física del mismo que las produce o cualquiera que esté en su entorno, el docente no puede permanecer como un mero espectador, sino que su intervención es precisa e imperiosa ante la necesidad de proteger al escolar, a sus compañeros y a uno mismo.

Para que la intervención del docente sea efectiva es necesario comprender lo que sucede y prepararse de forma anticipada para ello, manteniendo la calma y detectando las señales previas que advierten de la aparición del comportamiento agresivo. La rutina de actuación a llevar a cabo debe de considerar los siguientes pasos:

- 1º. Detectar las señales verbales y/o corporales que anteceden al comportamiento reactivo.
- 2º. Distanciar al escolar de la situación generadora de estrés, bien psicológicamente, ofreciéndole una alternativa a su comportamiento a modo de resolución del conflicto, bien físicamente situándolo en otro espacio.
- 3º. Si es necesario, llevar al estudiante a un lugar tranquilo y seguro, al llamado espacio de seguridad, libre de objetos que puedan ser lesivos y que invite a la relajación.
- 4º. Permitir que el escolar recupere la compostura antes de incorporarse de nuevo a la rutina de clase, evitando los sermones y las recriminaciones y explicándole de forma sencilla lo ocurrido, para terminar con la propuesta de otras actividades.

En Saumell y otros (2011, 193-200) puede encontrarse una *Guía de Actuación* con la que obtener instrumentos que facilitan la práctica de las estrategias recogidas.

Vistas las estrategias didácticas que pueden ponerse en práctica de forma general en el aula ordinaria, pasemos a recoger las medidas que pueden llevarse a cabo desde la legislación que nos ampara en el ámbito educativo, acercándonos al tratamiento que la

Administración Educativa da a las adaptaciones curriculares como instrumento de adecuación con condición sin ecua non de la etiqueta o diagnóstico del escolar de turno.

6.4. Las Adaptaciones Curriculares Individualizadas

Para obtener resultados exitosos en el ámbito escolar, de carácter académico y en consecuencia social y emocional, se hace necesario entender el currículo ordinario de forma abierta, susceptible de concretarse y acomodarse a distintos niveles (centro, ciclo, aula, estudiante) y componentes (objetivos, contenidos, metodología, evaluación y elementos de acceso) y en cualquier periodo educativo.

La intervención educativa, en el aula ordinaria, que venimos proponiendo nace de la interacción entre las necesidades específicas del estudiante, poniendo en valor sus aspectos positivos y el contexto escolar. Estas necesidades serán atendidas desde las más ordinarias hasta las más específicas, dependiendo de las características que presente el estudiante (de conducta o aprendizaje). Para ello se pondrán en marcha las adaptaciones que afectarán en menor o mayor grado a la disposición ambiental y curricular del aula, y que apuntarán al estudiante en concreto pero también al grupo en su conjunto.

Nuestro planteamiento para atender a la diversidad en las escuelas obedece a una forma de enseñar acorde con los planteamientos inclusivos que promueven la intervención grupal, respetando y atendiendo las individualidades de cada uno de sus integrantes, basada en la promoción de la igualdad en educación y participación ciudadana. Por tanto, las adecuaciones metodológicas, organizativas y ambientales, recogidas en el apartado anterior son susceptibles de aplicación, no de forma aislada para un alumno que tiene unas necesidades específicas de apoyo educativo o NEE así lo requiere, sino de una forma contextualizada, en un escenario de clase en el que se atiende de a los diferentes tipos de aprendizaje, se planifica la diferenciación, se crean ambientes facilitadores de aprendizajes significativos, se trabaja el aprendizaje cooperativo y autónomo, y se gestiona el mal comportamiento con una disciplina positiva.

A partir de aquí, reconocemos que en algunos casos el alumnado con TDAH requiere de adaptaciones curriculares individualizadas (ACI¹⁵). Se trata de adaptaciones que le permiten el acceso al currículo ordinario, y por tanto a generar los aprendizajes requeridos en cada nivel escolar, tal y como se ha recogido en el apartado anterior. Estas adaptaciones pueden ser significativas o no significativas, siendo las más comunes éstas últimas en el caso de los escolares con TDAH. A continuación recogemos esta opción de forma escueta, por primar en nuestro trabajo las adaptaciones generales en el sistema de enseñanza, aunque creemos que deben ser al menos referenciadas.

En el caso de Andalucía, según la Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado, los tipos de programas de adaptación curricular y apoyos son:

1. *Adaptación curricular no significativa.* Se dará cuando el desfase de competencia curricular con respecto al grupo de edad no sea significativo. Las adecuaciones que se realicen afectarán a la metodología y a los contenidos, pero no a los objetivos ni criterios de evaluación propios de la etapa educativa.

En lo que respecta al alumnado con TDAH, en este tipo de adaptaciones tendrán cabida las propuestas en el apartado anterior, referidas a la potenciación de la atención, la motivación y las emociones, y al desarrollo del aprendizaje y la autorregulación.

Estas adaptaciones pueden ser grupales, cuando se trate de un grupo clase que presente una competencia curricular similar, o individuales, siendo necesarias para conseguir un rendimiento óptimo en el estudiante y contemplar una atención individualizada, en la medida de lo posible.

Las adaptaciones curriculares serán propuestas y elaboradas por el equipo docente, bajo la coordinación del profesor o profesora tutor y con el asesoramiento del equipo o departamento de orientación. En dichas adaptaciones constarán las áreas o materias en las que se va a aplicar, la metodología, la organización de los contenidos, los criterios de evaluación y la organización de tiempos y espacios.

¹⁵ ACI: en adelante estas siglas se usarán para referirnos a la Adaptación Curricular Individualizada.

Las adaptaciones curriculares individuales podrán ser propuestas, asimismo, por el docente del área o materia en la que el alumnado tenga el desfase curricular, que será responsable de su elaboración y aplicación, con el asesoramiento del equipo o departamento de orientación.

2. *Adaptaciones curriculares significativas.* En estas adaptaciones se ven afectados los objetivos y los criterios de evaluación, elementos del currículo que se ven alterados cuando tratamos con alumnado con NEE. En el caso de aquellos que presentan TDAH, este tipo de adaptación se realiza cuando el TDAH se ve asociado a algún trastorno del aprendizaje (dislexia, discalculalia...), que produce un desfase significativo con respecto a su grupo de edad, procediéndose a modificación o eliminación.

Las modificaciones curriculares realizadas buscarán el máximo de desarrollo de la competencia curricular básica, y la promoción y evaluación del escolar estará en función de los criterios de evaluación marcados en dichas adaptaciones.

Para realizar estas adaptaciones es necesaria una evaluación psicopedagógica previa. Serán los equipos o departamentos de orientación, en colaboración con el equipo docente que atiende al estudiante, quienes la realizarán. Mientras que el responsable de la elaboración de la ACI significativa será el profesorado especialista en educación especial, en colaboración con el docente responsable del área o materia encargado de impartirla, contando con el asesoramiento del departamento o equipo de orientación.

Los docentes del área o materia correspondiente, con la colaboración del profesorado de Educación Especial y el asesoramiento del equipo o departamento de orientación son los responsables de la aplicación de las ACI significativas, con la colaboración del equipo docente del alumno (incluidos los especialistas de los equipos de apoyo) y el responsable de la orientación del centro (orientador propio del centro, equipo de orientación), debiendo ser aprobadas por la Inspección Educativa.

El contenido de las adaptaciones curriculares significativas se recogerá en un formato propio de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía en el que se contemplan los siguientes apartados:

- a) Informe de evaluación psicopedagógica.
- b) Propuesta curricular por áreas o materias, en la que se recoja la modificación de los objetivos, metodología, contenidos, criterios de evaluación y organización del espacio y del tiempo.
- c) Adaptación de los criterios de promoción y titulación, de acuerdo con los objetivos de la propuesta curricular.
- d) Organización de los apoyos educativos.
- e) Seguimiento y valoración de los progresos realizados por el estudiante, con información al mismo y a la familia.

La evaluación de las áreas o materias será responsabilidad del profesorado que las imparta, o en su caso, del profesorado de apoyo. Por último las decisiones sobre la evaluación de la ACI significativa, la promoción y la titulación del alumnado se realizará acorde con los objetivos recogidos en la misma, por el equipo docente, oído el equipo o departamento de orientación.

En cualquier caso, tal y como advierte Echeita (2006) la ACI no debe convertirse en una barrera más para el alumnado con dificultades de aprendizaje, ya que ésta por el grado de formalización y burocratización excesivo a la que se ve sometida, pierde su sentido y su funcionalidad. Además, para la mayoría del profesorado en general:

Adaptación es sinónimo de reducción, simplificación o eliminación de contenidos u objetivos educativos. Y aunque ciertamente esto puede y debe ser así en algunos casos, también es cierto que no debería serlo sin antes haber intentado agotar la vía del enriquecimiento de las condiciones escolares que van a interactuar con el alumnado en cuestión (Echeita, 2006, 126).

Por tanto, estamos de acuerdo con Echeita (2006), al decir que la primera opción debería ser siempre *enriquecer* las condiciones contextuales y curriculares diseñadas para el grupo clase, y en concreto para el escolar con necesidades educativas particulares y diferentes que requieren de una adecuación de dichas condiciones. Este es el enfoque del que goza nuestro trabajo y así lo queremos dejar constar.

7. RELACIONES ESCUELA Y FAMILIAS DE ESTUDIANTES CON TDAH

En la sociedad actual, muchas familias encuentran dificultades para educar a sus hijos e hijas. Son cuantiosos los estímulos de los distintos entornos de desarrollo los que condicionan dicha educación, difícilmente controlables por los progenitores, lo cual genera muchas inseguridades en ellos, especialmente en los que tienen hijos con dificultades para su adaptación social o a los que les cuesta mucho esfuerzo aprender. Características éstas que pueden aparecer muy fácilmente en el alumnado con TDAH.

Las familias necesitan una escuela que comparta sus sentimientos de inseguridad respecto a la crianza de sus hijos, a pesar de que respecto a su educación mantienen funciones diferentes (Saumell y otros, 2011).

Así, uno de los condicionantes que facilita el tránsito hacia una escuela inclusiva es la forma en la que escuela y familia se relacionan. Tal y como señala Giné (2001, 7), esta relación debe anclarse en tres pilares, desde las escuelas:

- “Fortalecimiento de la comunicación con las familias.
- Fortalecimientos de las vías de participación de los padres en la toma de decisiones.
- Desarrollo de contactos formales e informales.”

Hay numerosos testimonios de familias que califican los encuentros con el profesorado de sus hijos de “desencuentros” (ANSHDA, 2005), destacando fundamentalmente la limitada preparación de éste para atender las demandas de sus hijos e hijas y la escasa sensibilidad hacia sus limitaciones cognitivas y de inhibición motora, unido a las pobres expectativas que tienen respecto al progreso y logro académico de los TDAH y al sobre esfuerzo que el trabajo escolar les supone con ellos, y la culpabilización

automática de los problemas que ocurren en clase entre los compañeros, entre otros aspectos. Por tanto profesorado y familias han de aunar esfuerzos y cooperar para lograr que los estudiantes mejoren en su desarrollo integral, pero si se trata de alumnado con TDAH aún más determinante es la unión de esfuerzos, si queremos conseguir mejoras en su rendimiento académico, progresos en su autoestima y adaptación e integración social entre sus iguales y en su comportamiento (Moreno, 2008; Miranda, 2011). Por su parte la escuela debe abandonar el pensamiento de que los padres y madres son molestos, que no ayudan y por tanto hay que mantenerlos alejados, y apoyarse en la familia aceptando su presencia y participación como algo indispensable y cooperar con ella, centrándose en las soluciones y no en los problemas; de las familias es necesario el apoyo al profesorado, mediante muestras de apoyo al centro, al tutor y a todo aquel personal que trabaje con el escolar (Bernal, 2013).

De esta forma, familia y escuela necesitan potenciar una comunicación fluida que permita la apertura de nuevas vías alternativas de comunicación, propiciando encuentros que gocen de las siguientes condiciones (Saumell y otros, 2011):



Figura 13. Condiciones que facilitan una comunicación fluida entre familia y escuela.

Fuente: Saumell y otros (2011).

Estas condiciones ayudarán a los docentes a crear un clima de confianza y respeto basado en una realidad compartida, porque se manifiestan los diferentes puntos de vista así como los roles y responsabilidades de cada una de las partes, se reflexiona con la familia, se proponen actuaciones conjuntas para mejorar o cambiar la situación actual, y se comparten los resultados conseguidos, creando así sentimientos de corresponsabilidad para avanzar hacia la mejora.

En los casos de escolares con dificultades de comportamiento y adaptación social, el trabajar desde este clima de cooperación entre familia y escuela, multiplica los beneficios para ellos, en tanto en cuanto que (Saumell y otros, 2011):

- Existe un trabajo coordinado entre familia y docente.
- Se mantiene una relación positiva con la familia, lo cual evita entrar en una espiral de desencuentros y reproches.
- El establecimiento de reglas y normas originan un entorno seguro para todos.
- Si el estudiante se siente aceptado, es más fácil que entienda sus comportamientos inadecuados.
- Se alcanza un mayor éxito respecto de los objetivos propuestos.

Ciñéndonos al alumnado con TDAH, Miranda (2011), y Siegenthaler y Presentación (2011) advierten de la necesidad ineludible de la colaboración familia-escuela, mediante reuniones periódicas y contactos frecuentes, por varias razones:

- En el caso del alumnado medicado, la información del profesorado va a permitir ajustar la dosis más adecuada en cada caso.
- Dado el impacto que el TDAH tiene en el contexto familiar (relaciones con los padres y madres y hermanos, sentimientos de los padres y madres...), es necesario que el profesorado este informado del mismo para poder tenerlo en cuenta a la hora de orientar sus actuaciones.
- Las familias deben estar informadas del desarrollo del estudiante en el contexto escolar para potenciar sus actuaciones y aprendizajes.

Mantener contactos frecuentes y estimular una relación de confianza mutua, constituye el primer paso para avanzar en una relación que tiene como objetivo último la progresión y éxito escolar del alumnado con TDAH. El principio de una colaboración eficaz es una comunicación ajustada a las necesidades de las familias, es decir el profesorado también deberá realizar adaptaciones en la comunicación con los padres y madres, partiendo de un posicionamiento ante el TDAH inclusivo y desde la perspectiva de las Necesidades Educativas Especiales (Ocampo, enero 2013):

- a) Demostrar un interés genuino por ayudar al estudiante.
- b) Demostrar comprensión por las dificultades del estudiante.
- c) Comunicar los aspectos positivos y las fortalezas del estudiante.

- d) Proveer recomendaciones prácticas que los padres puedan aplicar en casa, en especial en la realización de las tareas escolares.
- e) Mantener y supervisar el uso de una agenda.
- f) Utilizar la agenda para enviar informes diarios o semanales a casa, tanto positivos como de las dificultades que presenta.

Así, los encuentros entre el profesorado y las familias, no deben dejarse al azar ni a la espera de ver y escuchar lo que hace y dice el uno para responder y hacer en función de lo que haga el otro. Por ello, los encuentros periódicos entre ambos han de tener en cuenta una planificación guiada por las siguientes premisas (Moreno, 2001):

- Además de poner de manifiesto las conductas problemáticas y deficiencias académicas del estudiante el profesorado debe destacar y subrayar las conductas positivas de clases, puntos fuertes, habilidades y recursos. De igual manera los padres deben manifestar interés no solo por lo negativo de sus hijos sino también por los aspectos en los que destacan.
- Las familias deben manifestar su apoyo al profesorado e interesarse por lo que pueden hacer ellos en casa para maximizar el trabajo académico.
- Es muy útil, acordar los sistemas de refuerzo que serán aplicados en casa en función de las conquistas escolares, marcadas y planificadas previamente de manera conjunta, de las cuales serán informados diariamente a través de la agenda o cualquier otro medio de comunicación disponible en el centro. Al compartir información y actuar de manera coordinada en los dos ámbitos más determinantes para el estudiante, el familiar y el escolar, se logran cambios en la conducta y el desempeño académico, además de conseguir una mayor implicación por ambas partes y una actuación enriquecida por el intercambio de información y opiniones.
- Realizar un seguimiento del progreso académico y una orientación continua acerca de su continuidad en casa.

El estudio llevado a cabo por Rogers y otros (2009), pone de relieve las dificultades en la práctica del apoyo académico por parte de las familias en casa. Este estudio se realizó en Canadá con un total de 101 padres de niños con edades comprendidas entre los ocho y los doce años, 53 padres de niños con TDAH y 48

padres de niños sin TDAH, en el que se examinó la participación de los padres en el aprendizaje de los niños. Los padres del alumnado con TDAH informaron de una menor autoeficacia a la hora de ayudar a sus hijos, además de sentirse menos apoyados por las escuelas y los docentes de sus hijos. Así mismo sus interacciones con los hijos resultaban ser más coercitivas y sancionadoras que las que profesaban las familias de los hijos sin TDAH.

- Sistematizar los métodos de comunicación para intercambiar información o impresiones sobre el progreso y logros del estudiante, frecuencia, verificación de la información y soporte.
- Programar un calendario de encuentros formales, es decir tutorías con el fin de hacer un seguimiento de los logros y obstáculos encontrados, y programar las actuaciones de manera conjunta.

Para terminar, recogemos una batería de preguntas que puede guiar al docente a la hora de valorar si realmente tienen en cuenta a las familias y para planificar su relación y encuentros con las mismas, desde una perspectiva inclusiva, ayudándonos del Manual para la inclusión ¡A punto para Aprender! Del Proyecto Comenius (2013):

- ¿Incluyo a los padres, abuelos, tutores?
- ¿Valoro la opinión de los padres?
- ¿Están las familias de los alumnos/as bien informadas de mi práctica docente?
- ¿Doy la oportunidad a las familias de los alumnos de participar en actividades dentro y fuera del aula?
- ¿Saben los padres y madres del alumnado lo que pueden hacer para apoyar a sus hijos e hijas?
- ¿Los padres y madres tienen la percepción de que sus hijos e hijas son valorados por la escuela?
- ¿Los padres y madres piensan que sus preocupaciones se toman en serio?
- ¿Ayudo a los padres y madres a hacer una buena planificación de futuro para sus hijo?

La reflexión acerca de estas cuestiones facilitará que docente y familia establezcan una comunicación óptima y por tanto favorable a la consecución de las máximas posibilidades de participación del alumnado con TDAH, finalidad que venimos argumentando en todo nuestro trabajo.

CAPITULO V.
METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓN



CONTENIDOS

1. Introducción.
2. Población de estudio.
3. Muestra y muestreo.
 - 3.1. Proceso muestral.
 - 3.2. Caracterización de la muestra.
4. El cuestionario como instrumento de recogida de información.
 - 4.1. Proceso de construcción y administración del instrumento de recogida de información.
 - 4.2. Análisis bibliográfico y de instrumentos utilizados en otras investigaciones similares.
 - 4.2..1. Elaboración del cuestionario.
 - 4.2..2. Validación del cuestionario mediante juicio de expertos.
5. Análisis de datos. Procedimientos.

1. INTRODUCCIÓN

La necesidad de investigar en Educación nace desde la curiosidad, desde el momento que nos cuestionamos el funcionamiento de las cosas, los comportamientos de las personas y de las instituciones educativas, los efectos que produce la práctica educativa o nos planteamos cómo mejorar los resultados (Martínez González, 2007). Es decir, en el momento que nos interesa conocer mejor el funcionamiento de una situación educativa determinada con cierto rigor y profundidad, en nuestro caso las condiciones organizativas y curriculares que se dan en las aulas de la etapa de la Educación Primaria para responder al proceso de aprendizaje del alumnado con trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad, y nos preocupamos por mejorarla, la investigación educativa es el instrumento que nos permite (Martínez González, 2007):

- Incrementar el conocimiento sobre el hecho que se estudia.
- Extraer conclusiones sobre la realidad, los fenómenos y los hechos que observamos.
- Analizar las relaciones que se establecen entre los hechos que configuran dicha situación educativa.
- A tomar decisiones sobre cómo intervenir en dicha situación para mejorarla.

Así, investigar en Educación es, entre otras cosas, "analizar con rigurosidad y objetividad una situación educativa entendida en sentido amplio" (Martínez González, 2007, 17). Dado que la investigación científica requiere de rigurosidad y objetividad, es necesario usar un *método científico*, es decir aplicar un orden al proceder que nos permita alcanzar el fin pretendido. Por tanto usamos un método u otro, en función del objeto de estudio y el problema planteado. Así hablamos de *método científico* para referirnos al conjunto de procedimientos que se vale de los instrumentos o técnicas necesarias para abordar y solucionar un problema o conjunto de problemas (Bunge, 1985), o como dicen Colas y otros (1997, 6) "al conjunto de procedimientos que permiten abordar un problema de investigación con el fin de lograr unos objetivos determinados".

Hasta el momento, se ha venido identificando el método científico con la investigación experimental, realizada en contextos artificiales con gran validez interna (condiciones de aleatorización, manipulación y control), dejando para la investigación

descriptiva atribuciones de procedimientos subjetivos y asistemáticos, como es el caso de la investigación observacional realizada en contextos naturales (condiciones de control interno mínimo y busca la descripción más completa del fenómeno observado). Situándonos en un punto intermedio de ambos extremos, consideramos que si hay rigor y sistematicidad a la hora de aplicar un procedimiento que ayude a dar respuesta a un problema, lo podríamos tildar de método de científico (Colas y otros, 1997).

En nuestro trabajo, ajustándonos al criterio de selección del método de estudio en base al problema a investigar, al tipo de información a recoger y a las circunstancias económicas y de ahorro de tiempo, optamos por una investigación por encuesta basada en un diseño no experimental, que creemos que se situaba en este punto intermedio, ya que aunque las condiciones de estudio obedecían a un contexto natural en el que no se controlaban las variables que podían estar condicionando la respuesta del encuestado, se estableció un control fundamentalmente estadístico cuyos resultados pretendían representar un universo determinado, analizando una muestra representativa del mismo (Colas y otros, 1997). A su vez, se precedió de una recogida de información sistemática, según un diseño previamente establecido, y nos permitió dar respuesta al planteamiento de nuestro problema tanto en términos descriptivos de las condiciones existentes en el contexto de estudio como en términos de relación de variables, a partir de las comparaciones realizadas entre dichas condiciones.

En definitiva, nos encontramos ante un estudio por encuesta cuya naturaleza es:

- Según la finalidad del mismo, de tipo analítico, ya que nuestro objetivo es evaluar una presunta relación causal entre factores;
- Según el control de la asignación, es un estudio observacional, al limitarnos a medir y analizar los datos recogidos de una realidad determinada, no controlando el factor de estudio; y por último,
- Según el seguimiento, se trata de un estudio transversal, por recoger información una sola vez en el tiempo y de una población definida.

2. POBLACIÓN DE ESTUDIO

En el diseño de una investigación, un paso fundamental es la determinación de la población con la que se va a llevar a cabo el estudio, ya que a partir de ésta se precisará la muestra del mismo.

Nuestra investigación se ha llevado a cabo en la provincia de Cádiz. En concreto con el profesorado de educación Primaria que pertenece a los centros educativos en los que se imparte Educación Primaria, de entidad pública y en un ámbito rural, comarca de “Campo de Gibraltar” (Cádiz).

Para conocer la población de centros y profesorado, acudimos a los datos recogidos por la Consejería de Educación, Cultura y Deporte (Consejería de Educación Junta de Andalucía, 2015a). Las cifras al respecto del número de centros que imparten la enseñanza de Educación Primaria en Cádiz y provincia, así como su carácter público o privado y ubicación urbana o rural, se detallan a continuación:

- 367 centros de Cádiz, de los cuales 279 son públicos y 88 privados.
- De los 367 centros, 267 imparten Educación Primaria con posibilidad de impartir también E. Infantil, y 70 Educación Primaria con ESO y con posibilidad de impartir E. Infantil.
- De los 367 centros, 253 son públicos que impartan Educación primaria (también pueden impartir E. Infantil) y 26 Educación Primaria y ESO (también pueden impartir E. Infantil). Son privados que impartan Educación primaria (con posibilidad de impartir E. Infantil), 14, y 44 Educación Primaria y ESO (con posibilidad de impartir E. Infantil).
- 29 centros se encuentran en un entorno urbano y el resto en entorno rural.

Por su parte el número de docentes que imparten docencia en la etapa de Educación Primaria en Cádiz y provincia es de 6396 en el curso 2012-2013 (recogido en dicho curso escolar por ser el dato más actualizado) (Consejería de Educación Junta de Andalucía, 2015b), siendo 5077 docentes vinculados a 279 centros públicos los que ejercen en el ámbito rural.

Una vez presentados los datos generales de la provincia de Cádiz, pasamos a recoger los específicos de los centros escolares, de carácter público, que han participado en nuestro estudio, circunscritos a una zona rural concreta de la provincia conocida como “Campo de Gibraltar”. En esta zona hay un total de 31 centros en los que ejercen 710 docentes.

Pero finalmente la población de nuestro estudio queda delimitada a la inclusión de todos los docentes de los colegios a los que teníamos acceso (debido a relaciones laborales) que se localizan en los municipios pertenecientes a “Campo de Gibraltar”. Por tanto, se ha contado con la participación de **27 centros** escolares, en los que ejerce un total de **677 profesores** y profesoras, 166 hombres y 511 mujeres, de los que han colaborado 283.

Los centros escolares participantes, en los que se imparte la Educación Primaria, de titularidad pública, pertenecen a los siguientes municipios:

- Jimena de la Frontera.
 - o San Pablo de Buceite (pedanía de Jimena de la Frontera).
 - o Estación de Jimena (pedanía de Jimena de la Frontera).
- Castellar de la Frontera.
- San Roque.
 - o Estación de San Roque (pedanía de San Roque).
- La Línea de la Concepción.
- Puerto Real.
- Chiclana de la Frontera.

En el anexo I recogemos, en una tabla, los centros que han participado, asociándolos a la población a la que pertenecen y describiendo las etapas educativas que acogen, reiterando la exclusiva participación de profesores y profesoras que imparten docencia en la etapa de Educación Primaria. La elaboración de esta tabla se ha realizado usando los datos cedidos por la Delegación Provincial de Cádiz, previa petición por escrito, referentes al profesorado, así como los recogidos en la propia página web (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2015c), referidos a la oferta educativa, y los aportados por la propia dirección del colegio.

3. MUESTREO Y MUESTRA

El muestreo es un elemento clave en la metodología de la investigación ya que implica seleccionar al grupo de elementos que se van a utilizar para dirigir un estudio, siendo indispensable determinarlos de manera efectiva con la finalidad de que refleje con exactitud las características de la población sometida al estudio, ya que no siempre es posible tomar a todos los elementos que conforman la población (Cantoni, 2009), como es nuestro caso, estando ante lo que se denomina *muestra*. Entendiendo por muestra, “*el subconjunto de la población, seleccionado por algún método de muestreo, sobre el cual se realizan las observaciones y se recogen los datos*” (Bisquerra, 1996, 81).

3.1. Proceso muestral

La elección de un método u otro para seleccionar las unidades muestrales y el tamaño de la muestra se justifica en atención al planteamiento del problema, la población, los objetivos y el propósito de la investigación, y a la viabilidad del mismo.

En nuestro caso, la técnica aplicada para seleccionar la muestra de profesores se enmarcó en la modalidad de muestreo probabilístico, en el que todos y cada uno de los elementos de la población de estudio tenían la misma probabilidad de participar y así formar parte de la muestra. En particular, se realizó un muestreo por conglomerados, donde cada conglomerado correspondía a cada colegio que participó en las encuestas.

El acceso a los centros escolares y sus docentes ha sido posible gracias a la relación laboral que mantenemos con éstos. La participación fue voluntaria, y de los 29 centros a los que teníamos acceso solo dos no participaron del proyecto.

La primera toma de contacto con los colegios se realizó a través de un correo electrónico, en el que se presentaba el estudio y se daban las instrucciones para su participación (Anexo II). Dicho correo iba dirigido a los directores y directoras de los centros (Anexo III). Mediante la presentación se les informaba del objeto del estudio y se solicitaba su colaboración para que distribuyesen el correo a todos los docentes de su centro educativo, pues el cuestionario era autoadministrado telemáticamente, haciendo hincapié en

que tal envío solo debía llevar adjunto el archivo de las instrucciones de participación, con el objeto de reducir sesgos en las respuestas.

El índice de participación en este formato fue muy bajo, lo cual nos hizo cambiar la estrategia en la distribución del cuestionario. Se optó por la entrega en mano de las encuestas a los directores y directoras, solicitándole nuevamente y personalmente su colaboración en la distribución de las mismas entre el profesorado (encuesta docentes, anexo IV). Pasado un mes aproximadamente, volveríamos a pasar a recoger las completadas.

En total se han recogido 283 encuestas, lo que representa un 39,86% de la población (710 docentes) para lo cual se han repartido aproximadamente 800 copias. El reparto comenzó en septiembre del año 2014 y finalizó en el mes de marzo de 2015.

3.2. Caracterización de la muestra

A continuación, se recoge la distribución obtenida para cada una de las variables descriptivas recogidas en el apartado I del cuestionario: “Datos de Identificación”, correspondientes a la muestra.

Destacamos que no hay valores perdidos, ya que los cuestionarios recogidos a través de la plataforma LIMSURVEY solo eran aceptados si todas los ítems estaban completos, si no el encuestado no podía continuar. Aquellos que no se rellenaron por completo y correctamente, tanto en plataforma digital como los recogidos a mano, se descartaron directamente. Por tanto, el valor total de referencia siempre es 283 (número de cuestionarios correctos y completos, recogidos).

Por otra parte, recordar que las variables “centro escolar”, ámbito geográfico” y “provincia en la que desarrolla su labor docente” coinciden en el valor 283, representando un 100% de la muestra en todos los casos, ya que, como se ha referido, el estudio quedó acotado a docentes que desempeñaban su labor docente en la provincia de Cádiz, en un ámbito rural y en centros escolares de titularidad pública.

Por último, señalar que la variable correspondiente a “ciclos escolares” no ha sido tenido en cuenta en la interpretación de los datos, ya que debía haber sido una pregunta de respuesta múltiple, es decir, una pregunta en la que se pudiera marcar más de una respuesta y no fue así, aunque en la tabla 1, se ha recogido la frecuencia obtenida tal cual se planteó la cuestión.

Pasamos a recoger la frecuencia y el porcentaje de las variables incluidas en el apartado “Datos de Identificación” en la tabla 1, con el objeto de caracterizar la muestra participante en este estudio.

Tabla 1:

Frecuencia y porcentaje de las variable incluidas en el apartado “Datos de Identificación”

Variables	Opciones	Frecuencia	Porcentaje %
Edad	22-30 años	69	24,4
	30-40 años	113	39,9
	Más de 40 años	101	35,7
Género	Femenino	162	57,2
	Masculino	121	42,8
Titulación	Diplomatura	203	71,7
	Licenciatura	56	19,8
	Estudios de Postgrado	24	8,5
Categoría profesional	Tutor	116	41,0
	Docente	137	48,4
	Docente de Apoyo	30	10,6
Experiencia en la docencia	Menos de 5 años	90	31,8
	De 5 a 10 años	82	29,0
	De 10 a 20 años	36	12,7
	Más de 20 años	75	26,5
Centro escolar	Público	283	100
Ámbito geográfico	Ámbito rural	283	100
Provincia donde se desarrolla su labor docente	Cádiz	283	100

	Primero	91	32,2
Ciclos escolares	Segundo	87	30,7
	Tercero	105	37,1
	Total	283	100
	Matemáticas	120	22,6
	Lengua Cast. Y Literatura	114	21,4
	Conocimiento del medio	99	18,6
Materias que imparte	Educación Física	48	9,0
	Idiomas	52	9,8
	Otras	99	18,6
	Total	532	100
	Si	138	48,8
Formación complementaria para atender a la diversidad	No	145	51,2
	Total	346	100
	Discapacidades	125	30,0
Presencia en el aula de alumnado con NEE	TDAH	140	33,7
	Otros Trastornos	151	36,3
	Total	416	100

Seguidamente redactamos las características más relevantes de los participantes en este trabajo de investigación, atendiendo a cada una de las variables integradas, acompañando dicha redacción de una representación gráfica que facilite su interpretación.

1. Edad

Como podemos apreciar en el gráfico 1, la edad más representativa de los participantes de nuestro estudio se enmarca entre los treinta y cuarenta años (39,9%). Estando cerca en porcentaje aquellos encuestados que tienen más de 40 años (35.70%). Los que han participado en menor grado (24.40%), han sido los más jóvenes.

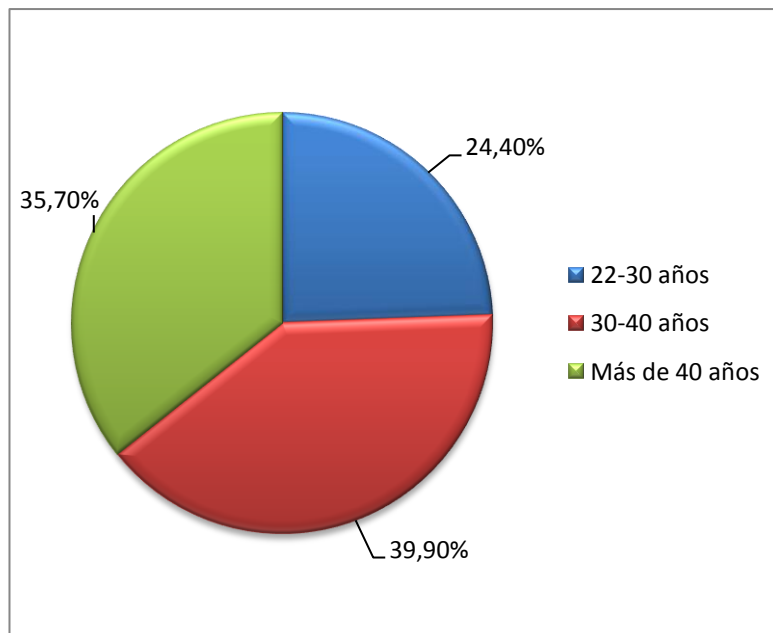


Gráfico 1. Edad

2. Género

En cuanto al género, las mujeres han participado en mayor grado (57,2%). Si bien es destacable, que respecto de la población total: 677 profesores y profesoras, 166 hombres (24.52%) y 511 mujeres (75.48%), la participación masculina (42,8%) representa un índice de colaboración superior, doblando prácticamente su representación.

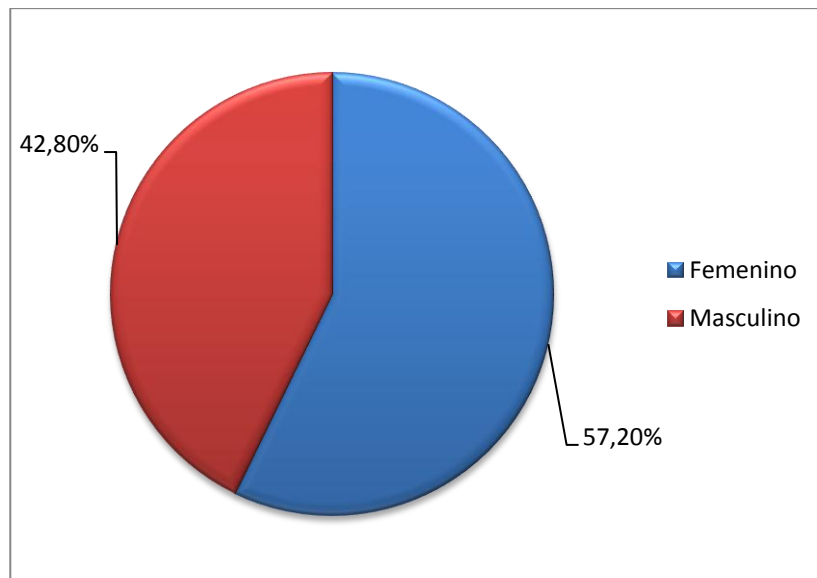


Gráfico 2. Género

3. Titulación

Los participantes Diplomados son los que ostentan un mayor porcentaje de colaboración (71,70%), coincidiendo este dato en los estudios requeridos para ejercer la docencia en la etapa de Educación Primaria. Siendo destacable que un 28.3% del total de la muestra posee estudios superiores a los requeridos.

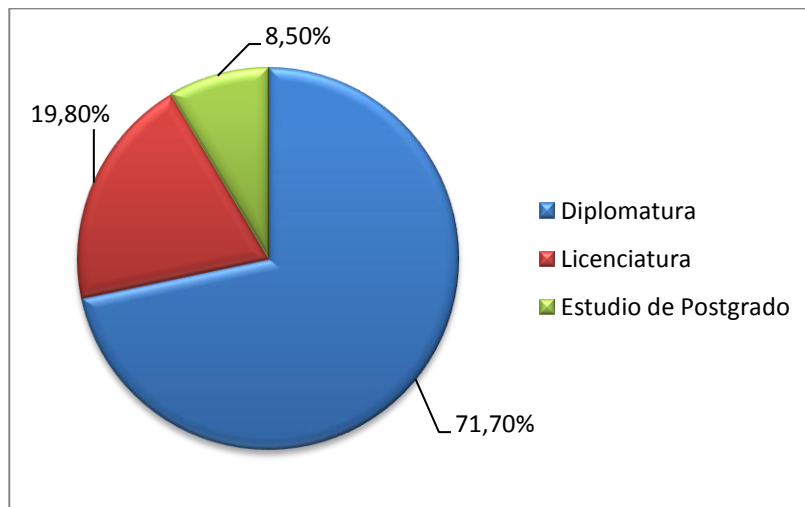


Gráfico 3. Titulación

4. Categoría profesional

Prácticamente la mitad de los integrantes de la muestra son docentes (48,40%), seguidos de cerca por aquellos que ejercen como tutores y tutoras de algún curso escolar (41%). Llama la atención la participación de los docentes de apoyo (10,60%) ya que entendemos que han manifestado un alto grado de colaboración (30 docentes de apoyo), pues contamos con 27 centros, que disponen de aulas de apoyo a la integración (teniendo asignadas como mínimo un docente de apoyo), lo cual pone de manifiesto una mayor sensibilización hacia cuestiones relacionadas con la respuesta escolar que se da a las necesidades educativas del alumnado.

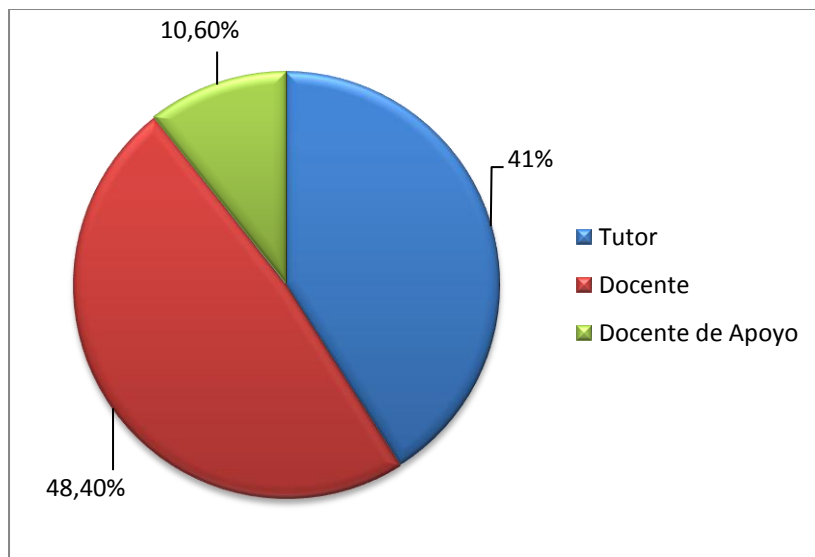


Gráfico 4. Categoría profesional

5. Experiencia en la docencia

Las personas que han participado en nuestro estudio manifiestan un perfil principalmente, respecto de la experiencia docente, inferior a los 5 años (31,80%) y entre los 5 y los 10 años (29%). En menor medida participan aquellos que llevan trabajando en la docencia entre 10 y 20 años (12,70%).

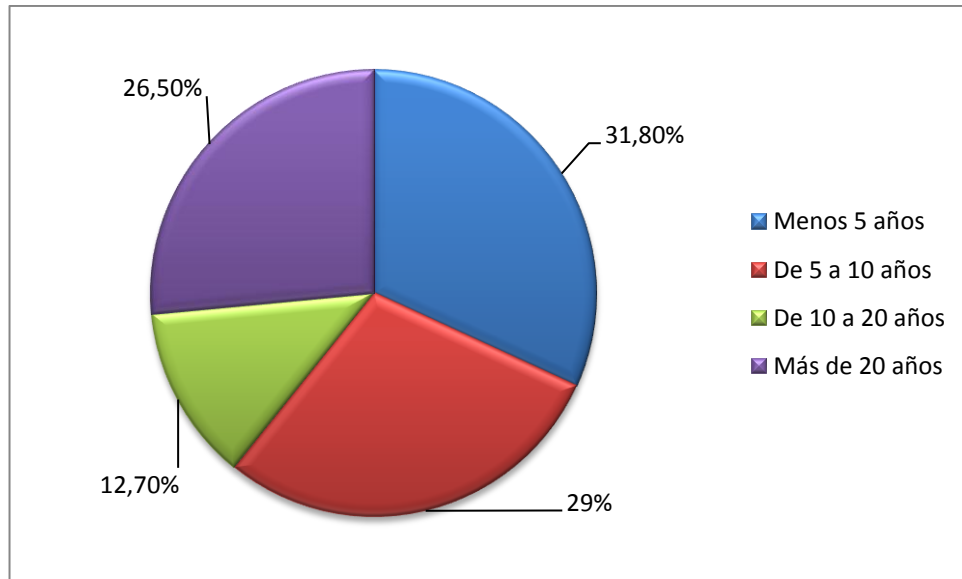


Gráfico 5. Experiencia en la docencia

6. Ciclos escolares

Los ciclos escolares se han representado sin grandes diferencias entre sí (entre el 30 y 40%), siendo el más representativo el tercero (37,10%).

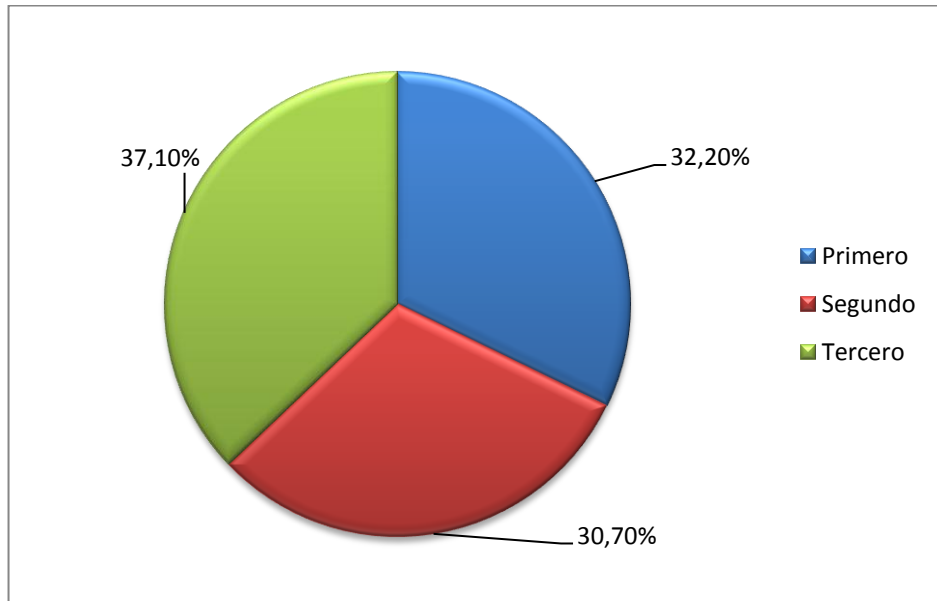


Gráfico 6. Ciclos escolares

7. Materias que imparte

En el siguiente gráfico puede apreciarse como los docentes que han participado en el estudio, que imparten las materias de idioma, (9,80%) y de Educación física (9%), representan el menor porcentaje. Por el contrario, el profesorado que imparte las materias de matemáticas (22,60%) y Lengua y literatura (21,40%), es el que mayor representación manifiesta.

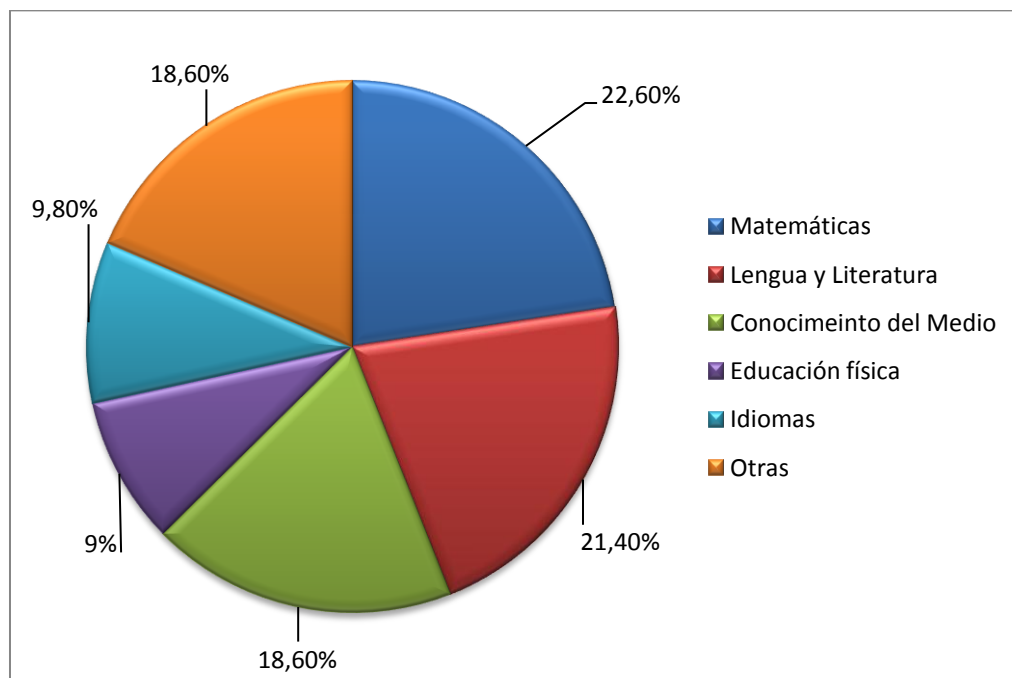


Gráfico 7. Materias que imparte

8. Formación complementaria

Algo más del 50% de los encuestados manifiestan tener formación complementaria en atención a la diversidad (52%). Con lo que hay otro tanto igual que afronta su respuesta escolar ante la diversidad con su formación inicial.

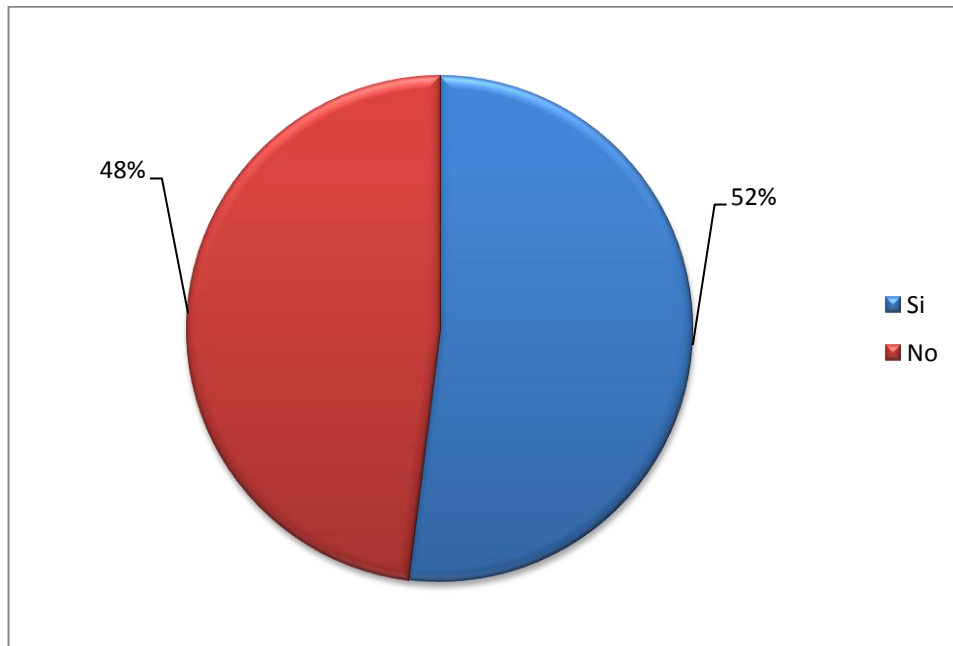


Gráfico 8. Formación complementaria

9. Presencia en el aula de alumnado con NEE

Respecto a la presencia de alumnado con NEE, las opciones de respuesta mostraron porcentajes similares: discapacidades (30%), TDAH (33.7%) y otros trastornos (36.3%), si bien es cierto que la opción TDAH representa un solo trastorno y muestra el mismo nivel de porcentaje que los restantes que enmarcaban varios en una única categoría, lo cual es muy significativo. Lo cual nos indica, que efectivamente nos encontramos ante un trastorno con un alto índice de prevalencia en las aulas.

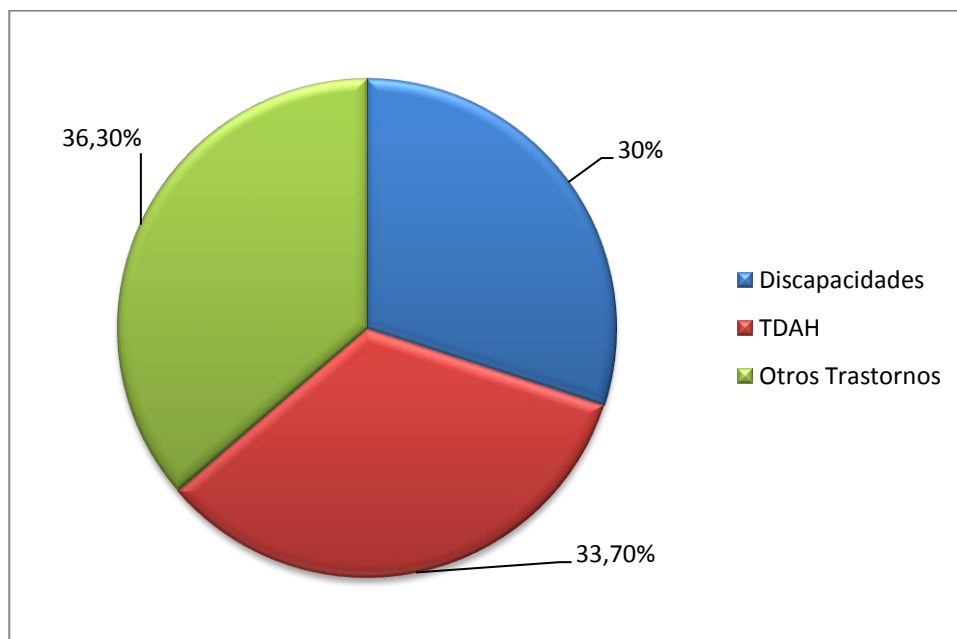


Gráfico 9. Presencia de alumnado con NEE

La caracterización de nuestra muestra queda completada en este apartado dedicado al análisis descriptivo, con la recogida de los cruces de variables de este bloque de preguntas de identificación, realizados mediante un análisis inferencial de los datos, que nos han ayudado a profundizar en el conocimiento de los participantes en el estudio, y a dar respuesta al primer objetivo de nuestro trabajo.

Los cruces de variables realizados han sido los siguientes:

- a) Variable “Edad” con la variable “Formación complementaria para atender a la diversidad”.
- b) Variable “Experiencia de la docencia” y la variable “Formación complementaria para atender a la diversidad”.
- c) Variable “Categoría profesional” con la variable “Formación complementaria para atender a la diversidad”.
- d) Variable “Categoría profesional” con la variable “Formación complementaria para atender a la diversidad” y con la variable “Presencia en el aula de alumnado con NEE”.

1º. Cruce de la variable “Edad” con la variable “Formación complementaria para atender a la diversidad”.

Detectamos una relación significativa entre la edad del profesorado y su formación complementaria para atender a la diversidad ($\chi^2(2)=14.215$, $p=0.001$; Tabla 2), donde aquellos que han tenido formación complementaria tienen principalmente edades comprendidas entre los 30 y 40 años (50.7%), mientras que la mayoría de los que no presentan formación tienen más de 40 años (44.10%).

Tabla 2:

Frecuencia del cruce de la variable “Edad” con la variable “Formación complementaria para atender a la diversidad”.

		Formación complementaria para atender a la diversidad			
		Si		No	
		Nº de docentes	Porcentaje respecto a N	Nº de docentes	Porcentaje respecto a N
Edad	22-30 años	31	22,5%	38	26,2%
	30-40 años	70	50,7%	43	29,7%
	Más de 40 años	37	26,8%	64	44,1%

2°. Cruce de variable “Experiencia de la docencia” y la variable “Formación complementaria para atender a la diversidad”.

No se ha encontrado una relación significativa entre la experiencia docente y su formación complementaria para atender a la diversidad ($X^2(3)=4.508$, $p=0.212$; tabla 3). Los docentes con menos de 5 años de experiencia (33,3%) y aquellos que presentan entre 5 y 10 años (32,6%) han afirmado tener formación complementaria para atender a la diversidad, en similares porcentajes de frecuencia, siendo los más destacados. Mientras que la población de más de 20 años de experiencia profesional, manifiestan no tener este tipo de formación en un 31,7%, seguida de los que tienen menos de 5 años (30,3%), también en porcentajes similares.

Tabla 3:

Frecuencia del cruce de la variable “Experiencia en la docencia” y la variable “Formación complementaria para atender a la diversidad”.

		Formación complementaria para atender a la diversidad			
		Si		No	
		Nº de docentes	Porcentaje respecto a N	Nº de docentes	Porcentaje respecto a N
Experiencia en la docencia	Menos de 5 años	46	33,3%	44	30,3%
	De 5 a 10 años	45	32,6%	37	25,5%
	De 10 a 20 años	18	13,0%	18	12,4%
	Más de 20 años	29	21,0%	46	31,7%

3°. Cruce de la variable “Categoría profesional” con la variable “Formación complementaria para atender a la diversidad”.

Se ha detectado una relación significativa entre la categoría profesional del profesorado y su formación complementaria para atender a la diversidad ($X^2(2)=6.230$, $p=0.044$; tabla 4). Cabe destacar el bajo porcentaje de docentes de apoyo con formación

complementaria en NEE (6.5%). Por otra parte, no ha habido diferencias significativas entre los tutores (46,4%) y los docentes generalistas (47,1%) que disponen de dicha formación. Sin embargo, los docentes recogen un mayor porcentaje cuando manifiestan no tener formación complementaria para atender a la diversidad (49,7%) que los tutores (35,9%).

Tabla 4:

Frecuencia del cruce de la variable “Categoría profesional” con la variable “Formación complementaria para atender a la diversidad”

		Formación complementaria para atender a la diversidad			
		Si		No	
		Nº de docentes	Porcentaje respecto a N	Nº de docentes	Porcentaje respecto a N
Categoría profesional	Tutor	64	46,4%	52	35,9%
	Docente	65	47,1%	72	49,7%
	Docente de Apoyo	9	6,5%	21	14,5%

4º. Cruce de la variable “Categoría profesional” con la variable “Formación complementaria para atender a la diversidad” y con la variable “Presencia en el aula de alumnado con NEE”.

En ninguna de las categorías profesionales se encuentra relación significativa entre la presencia en el aula de alumnado con NEE y la formación complementaria del profesorado para atender a la diversidad ($X^2(3)=2.668$, $p=0.446$, para tutores; $X^2(3)=5.187$, $p=0.159$, para docentes; $X^2(3)=5.253$, $p=.154$, para docentes de apoyo; tabla 5). El alumnado con TDAH se encuentra presente en las aulas de los participantes en un porcentaje superior al 48,9%, con independencia de la categoría profesional y con independencia de si los profesionales presentan o no formación complementaria.

Tabla 5:

Frecuencia del cruce de la variable “Categoría profesional” con la variable “Formación complementaria para atender a la diversidad” y con la variable “Presencia en el aula de alumnado con NEE”

				Formación complementaria para atender a la diversidad			
				Si		No	
				Nº de docentes	Porcentaje respecto a N	Nº de docentes	Porcentaje respecto a N
Categoría profesional	Tutor	Presencia en el aula de alumnado con NEE	Discapacidades	26	45,6%	15	31,9%
			TDAH	30	52,6%	23	48,9%
			Otros	30	52,6%	28	59,6%
			Trastornos				
	Docente	Presencia en el aula de alumnado con NEE	Discapacidades	37	58,7%	29	42,0%
			TDAH	33	52,4%	34	49,3%
			Otros	31	49,2%	41	59,4%
			Trastornos				
	Docente de Apoyo	Presencia en el aula de alumnado con NEE	Discapacidades	8	88,9%	10	47,6%
			TDAH	7	77,8%	13	61,9%
			Otros	6	66,7%	15	71,4%
			Trastornos				

A partir de este cruce de variables, podemos afirmar que la muestra que ha participado en nuestro estudio, por un lado, dispone de formación complementaria fundamentalmente cuando presentan edades comprendidas entre los 30 y 40 años, con lo que podemos deducir que los más jóvenes no buscan la formación porque la inicial es muy reciente y los que superan los 40 años deben sensibilizarse con la necesidad de atender a una formación continua que mejore sus prácticas educativas en aulas heterogéneas; y, por otro lado, que es el profesorado que responde a la categoría de docente de apoyo el que registra en menor porcentaje una formación complementaria para atender a la diversidad, explicable debido a su perfil formativo y profesional.

4. EL CUESTIONARIO COMO INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

El cuestionario es un procedimiento considerado clásico en las Ciencias Sociales para la obtención y registro de datos. Consiste en un conjunto de preguntas preparado sistemática y cuidadosamente, sobre los hechos y aspectos que interesan en una investigación o evaluación (Pérez, 1991, García, 1996), que permite abarcar aspectos cuantitativos y cualitativos, así como el registro de una información proveniente de una población amplia, de forma rápida y económica. Si bien es cierto que es un instrumento más impersonal y menos profundo, en lo que a la consecución de datos se refiere, que otros instrumentos como es el caso de la entrevista.

Entre los distintos métodos de aplicación y tipos de cuestionario, nuestro instrumento es autoadministrado, y dispone de una estructura politemática (Albert, 2007), al contener varias dimensiones diferenciadas (Alvira y otros, 2011).

La elección que realizamos en nuestra investigación de esta técnica (el cuestionario) se debió a la adecuación de sus características con nuestras necesidades para conseguir desarrollar nuestro estudio. Por el contrario, nos hemos encontrado con las siguientes limitaciones propias de esta técnica, cuando es autoadministrada, como es nuestro caso (Alvira y otros, 2011):

- Voluntariedad de la respuesta.
- Dificultad de controlar quién responde.
- Facilidad del abandono sin haber cumplimentado el cuestionario, para garantizar una muestra representativa.

Los datos que se han recogido mediante el cuestionario responden a dos categorías: actitudes y hechos, de índole personal y ambiental (Javeu, 1971). Las preguntas formuladas, en el mismo han sido cerradas, con el objeto de minimizar el esfuerzo del encuestado a la hora de rellenar el cuestionario y favorecer una acción rápida, así como reducir las incertidumbres y la posibilidad de no contestar. Las respuestas admitidas responden a una graduación numérica, lo que permite cifrarlas cuantitativamente, por lo que se trata de un cuestionario tipo “survey” (Buendía y Colás, 1997).

Siguiendo a Pérez Juste (1991), recogemos los principios que hemos tenido en cuenta a la hora de formular las cuestiones:

- a) No se debe recoger más información que la necesaria para el problema que se investiga. Ha de haber una relación clara entre cada ítem y el problema a investigar.
- b) “Cada cuestión debe incluir únicamente un aspecto, para no inducir a equívocos. Las preguntas deben de referirse preferentemente a un sólo aspecto o relación lógica” (Pérez Juste, 1991, 27).
- c) Las cuestiones se han de redactar de forma clara, comprensible, precisa e inequívoca. Lo cual implica usar un lenguaje sencillo, frases de estructura elemental y expresión clara.
- d) Las cuestiones que impliquen “deseabilidad social” deben de hacerse de forma que permitan recoger la respuesta sincera: evitando preguntas directas que impliquen juicios de valor.

Otros criterios que hemos tenido en cuenta son los siguientes (Sierra, 1988):

1. Redactar las preguntas en forma personal y directa. No impersonal.
2. Presentar las preguntas en forma neutral para no inducir la respuesta. No presentarlas en forma negativa, porque suelen dar lugar a dudas sobre el sentido de la respuesta, ni tampoco en forma afirmativa, pues sugieren contestar afirmativamente.

Las preguntas no pueden apoyarse en instituciones, ideas respaldadas socialmente ni en evidencia comprobada, puesto que es una forma de inducir la respuesta.

3. Formular las preguntas del modo más concreto y preciso posible.
4. Es importante que las preguntas sean cortas en lo posible, para evitar que sean ambiguas.
5. Las palabras que se empleen en la redacción de los ítems han de ser elegidas cuidadosamente. Conviene, por tanto, asegurarse de que las palabras: significan exactamente lo que se quiere decir y no tienen otro sentido.

Por otra parte, las respuestas posibles han reunido dos condiciones esenciales para Sierra (1988), por un lado son *exhaustivas*, en el sentido de que abarcan todos los casos que puedan darse, de forma que ningún encuestado pueda dejar de contestar porque no se ubica en ninguna categoría (“Datos de Identificación”, variables independientes); y por otro,

excluyentes, ya que ningún encuestado al contestar puede elegir válidamente dos respuestas distintas en la misma pregunta (Dimensiones del cuestionario).

Acorde a nuestros objetivos, el cuestionario es de índole descriptiva y explicativa, ya que, por una parte pretendemos describir y detallar la situación actual al respecto del objeto del estudio, y por otra, tratamos de establecer relaciones causales y contrastar hipótesis.

4.1. Proceso de construcción y administración del instrumento de recogida de información

El diseño, construcción y aplicación de un cuestionario, debe llevarse a cabo siguiendo la secuencia de una serie de fases ampliamente discutidas y elaboradas por diferentes autores. En nuestro caso el orden que hemos seguido para elaborar el instrumento de recogida de datos, sigue las pautas marcadas por las aportaciones realizadas por los siguientes autores: Fox (1981), Marín y Pérez (1985), Colás y Buendía (1992), Arnau, (1995) Cabrera, F. (2003), McMillan y Schumacher (2005), Alaminos y Castejón (2006) y Lodico y otros (2010):

Fase 1- Análisis previo de la bibliografía y uso de otros instrumentos aplicados en investigaciones similares:

- Determinar con precisión qué tipo de información necesitamos, acorde con los objetivos concretados para nuestra investigación.
- Seleccionar los aspectos más relevantes para obtenerla.

Fase2.- Elaboración del cuestionario:

- Decidir la modalidad del cuestionario más adecuada.
- Efectuar una primera redacción.

Fase 3.- Validación del instrumento:

- Someterla a crítica por algunos expertos y jueces.

Fase 4.- Aplicación piloto y validación de constructo.

- Ponerla a prueba con un grupo experimental, previa planificación del muestreo.

- Reelaborarla y establecer los procedimientos para su aplicación.

En nuestro caso esta fase no se ha llevado a cabo, por la limitación de población con la que contábamos. Si realizáramos una aplicación piloto, reduciríamos los posibles miembros de la muestra final, y podríamos quedarnos con una muestra poco representativa de la población de nuestro estudio.

Fase 5.- Aplicación definitiva del cuestionario.

Fase 6.- Recogida y análisis de datos.

- Análisis e interpretación de los datos.
- Establecimiento de los resultados y conclusiones.

A continuación recogemos, gráficamente, las fases seguidas en nuestro trabajo:

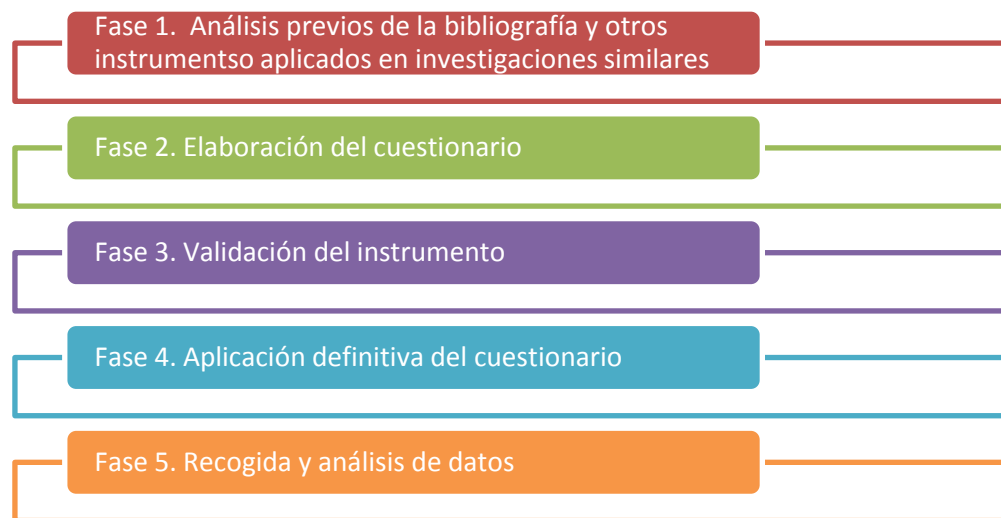


Figura 1. Fases de elaboración del cuestionario
Fuente: Elaboración propia

4.2. Análisis bibliográfico y de instrumentos utilizados en otras investigaciones similares

Los objetivos de nuestra investigación han generado la lista de temas a incluir en el cuestionario, que a su vez se ven desarrollados por una serie de preguntas ordenadas y precodificadas, hasta llegar al formato que constituyó el borrador del mismo. Para dar lugar

a esta selección de temas, preguntas y orden establecido se ha llevado una rigurosa revisión bibliográfica en torno al trastorno por hiperactividad y la educación inclusiva, además de revisar los instrumentos de recogida de datos (cuestionarios) similares al objeto de nuestro estudio.

A tenor de lo cual, hemos de destacar que la revisión realizada de estudios que pudiesen asemejarse al nuestro (intervención organizativa y curricular a nivel de aula) ha arrojado escasos resultados. Hay muchas muestras con respecto a la experiencia con niños y niñas con Déficit de Atención e Hiperactividad con dificultades académicas y sociales, pero muy pocas con respecto *a lo que su profesorado debe hacer y saber* (Kos y otros, 2004). Las investigaciones realizadas en el entorno de la escuela con alumnado con TDAH se centran en una intervención de corte psicológica enfocada en la eliminación o reducción de conductas disruptivas, en el entrenamiento de habilidades específicas en las que presentan dificultades o en la formación en el diagnóstico y sintomatología del trastorno (Cepeda, 2013; Piedrahita y otros, 2011; Martínez Suárez, 2010; Presentación y otros, 2009, 2010; Siegenthaler, 2009; Arco, Fernández e Hinojo, 2004; Fernández, Hinojo y Aznar, 2003; Miranda y otros, 2002, Miranda y otros, 2000).

Con estas premisas, son escasos los instrumentos que pudiesen guiar el propio. Tan solo Bonet, Solano y Soriano, (2007) recogen un cuestionario titulado *Aprendiendo con el TDAH. Cuestionario para facilitar la intervención en el aula* y Cepeda (2013), con el *Cuestionario de Prácticas aúlicas*, nos han servido como referentes si bien es cierto que siendo muy completos ambos carecen de la perspectiva inclusiva que a nivel organizativo y curricular de aula nosotros queríamos contener, sobre todo el de Bonet y otros (2007).

Por otra parte y referido al ámbito de la educación inclusiva nos hemos basado en la “Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas” (Marchesi y otros, 2009) y los cuestionarios para docentes, para especialistas de apoyo y guión de la entrevista a directores elaborados por Duck (2007) que evalúan la calidad de la respuesta de la escuela a la diversidad desde el modelo “INCLUSIVA”, así como otros instrumentos para la Autoevaluación de los centros que aspiran a realizar prácticas inclusivas (INDEX for INCLUSION, de Booth y Ainscow (2000), reconocida internacionalmente, REINE, por

FEAPS (Confederación Española de organizaciones a favor de las Personas con Discapacidad Intelectual, 2008) a nivel nacional, así como el Modelo Inclusiva, que propone, entre otras instituciones la UNESCO, 2008, en los países Latinoamericanos.

4.2.1. Elaboración del cuestionario

Tras la revisión bibliográfica realizada y la exploración de estudios similares al nuestro, y al no encontrar instrumentos ya elaborados que diesen respuesta a nuestros planteamientos, optamos por la elaboración de un cuestionario propio que respondiera a los objetivos de nuestro estudio.

El instrumento debía permitirnos conocer las condiciones organizativas y curriculares que se dan en las aulas de educación Primaria para atender al alumnado y en concreto a los escolares que presentan Trastorno por Déficit de Atención con o sin hiperactividad, o con algún problema de atención y/o comportamiento.

En un primer momento, se elaboró un listado de posibles cuestiones que podrían ser relevantes y proveernos de la información que pretendíamos, extraídas de la literatura y los cuestionarios revisados.

Una vez realizada tal revisión, se procedió al agrupamiento de las mismas de acuerdo a posibles dimensiones afines al objeto de nuestro estudio. Así pues, de manera deliberada se concretaron en un primer momento cinco dimensiones, que se establecerían como variables dependientes. Siendo éstas las siguientes:

- Dimensión I. CREENCIAS
- Dimensión II. CONDICIONES EN LAS QUE DESARROLLO MI PRÁCTICA DOCENTE
- Dimensión III. PLANIFICACIÓN, DESARROLLO Y EVALUACIÓN DEL CURRÍCULUM
 - III.1. PLANIFICACIÓN
 - III.2. DESARROLLO
 - III.3. EVALUACIÓN

- Dimensión IV. CREACIÓN DE ENTORNOS DE APRENDIZAJES SEGUROS
- Dimensión V. MANEJO DE LA CONDUCTA Y DE LAS EMOCIONES

A continuación se procedió a la redacción y definición de dichas preguntas. Ardua labor, por ser ésta la parte de mayor dificultad y de mayor importancia en las investigaciones por encuesta (Cohen y Manion, 2002). Además en esta etapa las revisiones son muy frecuentes para llegar a considerar la agrupación de cada uno de los ítems en función de las dimensiones propuestas así como su redacción.

La composición de las preguntas han seguido las recomendaciones de los autores señalados anteriormente Pérez Juste (1991) y Sierra (1988). Su formulación es neutra y acepta una respuesta en la que se valore la idea expresada del 1 al 4 (escala tipo likert). Según varios autores (Albert, 2007, Alaminos y Castejón, 2006) este tipo de escala obliga al encuestado a posicionarse en base a un nivel ordinal favorable o desfavorable en cada ítem. De acuerdo a las dimensiones establecidas (cuatro finalmente tras la revisión de los expertos) la escala se gradúa en función de los siguientes valores:

- Dimensión I. 1: Totalmente en desacuerdo; 2: En desacuerdo; 3: De acuerdo; 4: Totalmente de acuerdo
- Dimensión II, III y IV. 1: Nunca; 2: Esporádicamente; 3: Frecuentemente; 4: Siempre

Para finalizar esta fase de elaboración del cuestionario, se procedió a la secuenciación de las cuestiones, teniendo en cuenta el orden, la relevancia para con una dimensión u otra y la incidencia negativa o positiva que unos ítems pueden tener sobre otros.

Una vez elaborado el cuestionario, y con el objetivo de realizar una distribución efectiva del mismo, se seleccionó la plataforma LIMSURVEY y se formateó en ésta. A dicha plataforma, puesta al servicio del personal PDI de la UGR a través del Centro de Servicios de Informática y redes de Comunicaciones (CSIRC) de la misma, los usuarios accedían a través del siguiente enlace que se les proporcionaba en las instrucciones de uso: <https://test.ugr.es/limesurvey/index.php/534781/lang-es>.

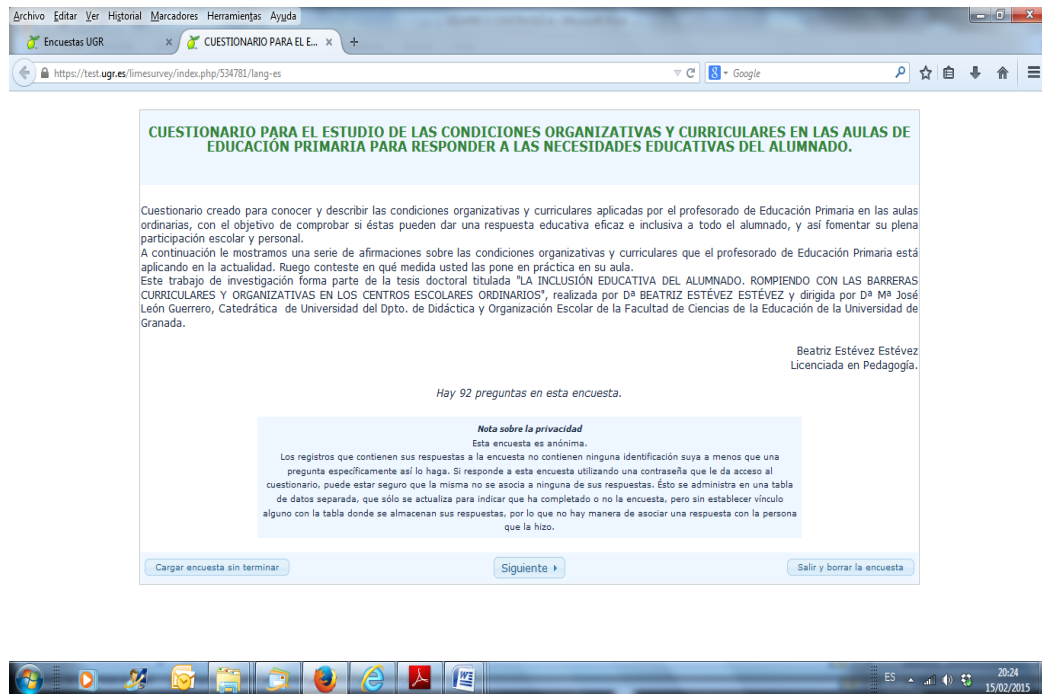


Figura 2. Pantalla LIMSURVEY presentación cuestionario

Aun siendo conscientes de la pérdida de datos que se genera optando por la modalidad de muestreo a través de encuesta completada a través de internet, optamos por la misma por las siguientes razones (Crisol, 2012):

- Modo económico y rápido de hacer llegar el cuestionario a la población objeto de estudio.
- A pesar de que su preparación requiere de una cantidad importante de tiempo y esfuerzo (identificación de los centros, correos electrónicos, envíos...), se facilita su acceso y contestación a los encuestados por su flexibilización horaria y de localización, basta con una conexión a internet.
- Permite al encuestado guardar su cuestionario sin haberlo terminado, y acabarlo en otro momento. Algo muy importante en nuestro caso, al ser conscientes de que nuestra encuesta era extensa y el tiempo de dedicación podía suponer un escollo.

- Esta plataforma te permite trasladar los datos recogidos a un fichero de datos compatible con los programas de análisis de datos SPSS, lo cual proporciona un ahorro de tiempo importante.

Si bien finalmente, como ya se ha indicado, la encuesta se montó en formato papel (Anexo IV) y se distribuyó en mano.

4.2.2. Validación del cuestionario mediante juicio de expertos

En esta fase del proceso de construcción de nuestro instrumento de medida, el objetivo fue conseguir la validez de contenido de nuestro instrumento y, tal y como dicen Alvira y otros (2011, 20) realizar un “análisis lógico y empírico” del mismo, por ser éste de elaboración propia.

La calidad de la información se valora en términos de fiabilidad y validez, siendo éstos los principales requisitos de los que todo instrumento de recogida de información ha de disponer. Un instrumento es válido solo cuando lo que mide es lo que pretende medir (McMillan y Schumacher, 2005).

La validez puede conseguirse en atención a diferentes tipos de evidencias, así nos encontramos la *validez de contenido* y la *validez de constructo* (Colás y Buendía, 1992).

Para conseguir la *validez de contenido* se recurrió al procedimiento de la *revisión por expertos* contando, por un lado, con 5 expertos en las áreas de Didáctica y Organización Escolar y Educación Inclusiva, y por otro lado, con 9 expertos (jueces), docentes de Educación Primaria ejercientes en la zona de Campo de Gibraltar en colegios de Primaria de entidad pública, representativos de la muestra de nuestro estudio, por sus características similares con la misma.

También se ha realizado una revisión exhaustiva de la literatura, cuyos aspectos más relevantes se exponen a lo largo de los diferentes capítulos teóricos que preceden a éste, y en los que se puede confirmar la existencia de los supuestos validados por los diferentes autores relevantes tanto en el estudio sobre el TDAH como en la Educación Inclusiva, sobre los que construimos nuestro cuestionario (Colas y Buendía, 1992).

a) JUICIO DE EXPERTOS en las áreas de Organización y Didáctica Escolar, y Educación Inclusiva.

Mediante el juicio de expertos tratamos “de determinar hasta donde los ítems de un instrumento son representativos del dominio o universo de contenido de la propiedad que se desea medir” (Ruiz, 2002, 75). Con ello garantizamos la validez de contenido, al recoger las valoraciones que los expertos realizan con respecto al grado en que el instrumento muestra un dominio específico de los contenidos (Albert, 2007), así como respecto de la coherencia y su estructura.

Recurrimos a 5 expertos no implicados en el estudio en aras de la mayor objetividad posible (Alvira y otros, 2011). Éstos actuaron individualmente, recibiendo previamente la información acerca de los objetivos de nuestro estudio.

El criterio seguido para su inclusión como expertos en la validación de nuestro instrumento es el que responde a su amplia formación académica y científica de los ámbitos de conocimiento de educación inclusiva y, didáctica y organización escolar.

Las características más relevantes de los expertos que colaboraron en la validez de contenido del cuestionario se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 6 :

Listado de expertos (personal Univesidad) para el proceso de validación

EXPERTO	CATEGORÍA PROFESIONAL E INSTITUCION Y EXPERIENCIA DOCENTE
A (mujer)	Profesora Titular de Universidad Área: Didáctica y Organización Escolar Universidad de Jaén
B (mujer)	Profesora Titular de Universidad Área: Didáctica y Organización Escolar Universidad de Granada
C (mujer)	Catedrática de Universidad Área: Didáctica y Organización Escolar Universidad de Murcia
D (mujer)	Profesora Titular de Universidad Área: Didáctica y Organización Escolar Universidad de Murcia
E (hombre)	Profesor Titular de Universidad Área: Didáctica y Organización Escolar Universidad de Sevilla

El cuestionario fue enviado a los expertos acompañado de un texto de presentación así como las instrucciones para realizar la validación.

Los expertos debían chequear los ítems en función de una lista de comprobación de las preguntas elaboradas y dimensiones organizadas, atendiendo a las siguientes indicaciones, en las que se incluían un apartado para “observaciones”: Se les pidió, que valorasen la claridad del ítem, su concreción y su grado de comprensión, marcando un SI o un NO. También debían estimar el grado de coherencia con la dimensión en el que se incluía, marcando también un Si o un NO y por último, la pertinencia y relevancia del ítem respecto del objeto del cuestionario, en una escala del 1 al 4, en la que el 1 representa el valor más bajo y el 4 el más alto.

El documento que se les envió puede verse al completo en el Anexo V.

Las valoraciones realizadas por los expertos en general son positivas, coincidiendo en su totalidad en que se trataba de un instrumento demasiado largo, por lo que por indicación de la mayoría, se procedió a la supresión de algunos ítems, pasando de 90 a 81 ítem.

También hubo una reducción de las dimensiones presentadas a priori, pasando a ser cuatro en lugar de cinco, y se realizaron cambios de redacción en el título del trabajo y en la introducción de dos de las dimensiones, todo ello siempre y cuando hubiese un acuerdo en las recomendaciones de al menos un 50% de las respuestas recogidas, o bien las autoras de este trabajo así lo consideraran por las observaciones reflejadas. Se anexa una tabla en la que se analiza en porcentajes las respuestas recogidas de cada ítem (Anexo VI). Las modificaciones realizadas han permitido conservar la estructura general básica del cuestionario.

Así el cuestionario (ANEXO VII) quedó compuesto por 80 ítems, distribuidos en cuatro dimensiones más 11 correspondientes a los datos de identificación (variables independientes):

- DIMENSIÓN I. CREENCIAS (7 ítems).
- DIMENSIÓN II. CONDICIONES EN LAS QUE DESARROLLO MI PRÁCTICA DOCENTE (10 ítems).

- DIMENSIÓN III. PLANIFICACIÓN, DESARROLLO Y EVALUACIÓN DEL CURRÍCULUM (42 ítems).
- DIMENSIÓN IV. CREACIÓN DE ENTORNOS DE APRENDIZAJE SEGUROS (22 ítems).

El cuestionario se dirige a estudiar las características metodológicas y organizativas que se dan en las aulas de primaria para atender al alumnado con un trastorno por déficit de atención acompañado o no de hiperactividad y/o dificultades de comportamiento, y así conocer si éstas se corresponden con un perfil docente inclusivo. La nota característica de nuestro instrumento, es que no recoge la palabra TDAH en la formulación del cuestionario por entender que así evitaríamos sesgar las respuestas que los docentes diesen al completarlo.

Esto ha hecho que tres de los cinco expertos manifestaran su extrañeza al encontrar ítems muy concretos propios de un tipo de alumnado y otros dirigidos al grupo clase, denotando la ausencia de un equilibrio entre grupo clase y las dificultades educativas señaladas en las instrucciones que se les daban, lo cual quedó reflejado a la hora de marcar la pertinencia y la relevancia de los ítems más concretos con el objeto del cuestionario. Al respecto decidimos mantener nuestra decisión, la palabra TDAH no aparecería en la redacción de las preguntas que componen nuestro instrumento de recogida de información, ya que mantenemos la creencia de que así evitamos el sesgo que la aparición de la misma puede motivar en las respuestas del profesorado que lo complete.

b) JUICIO DE EXPERTOS, profesorado de Educación Primaria.

Una vez realizada la valoración por parte de los expertos en el área de Didáctica y Organización Escolar, y realizadas las modificaciones pertinentes dimos paso al juicio de los expertos constituidos por jueces con características similares a la de la futura muestra.

Para ello se contó con 9 jueces. Todos ellos profesorado en ejercicio en la etapa de Educación Primaria en la zona de Campo de Gibraltar, provincia de Cádiz. A continuación se recoge su caracterización:

Tabla 7:

Caracterización de los expertos docentes de Educación Primaria

CARACTERIZACIÓN DE LOS EXPERTOS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA		
Variables de identificación	Opciones	Resultados
Género	Hombre	3
	Mujer	6
Edad	22-30 años	2
	30-40 años	4
	Más de 40 años	3
Titulación	Diplomado	6
	Licenciado	3
	Doctor	0
Categoría Profesional	Tutor	5
	Docente	4
Experiencia en la Docencia	Menos de 5 años	5
	De 5 a 10 años	2
	De 10 a 20 años	3
	Más de 20 años	2
Centro Escolar	Público	9
	Privado	0
	Concertado	0

Ámbito Geográfico	Capital de provincia	5
	Ámbito rural	3
Ciclos Escolares	1°	4
	2°	1
	3°	4
Materias que imparte	Matemáticas	5
	Lengua Castellana y Literatura	6
	Conocimiento del Medio	1
	Educación Física	6
	Idiomas	4
	Otras	3
Formación complementaria para atender a la diversidad	Si	7
	No	2
Presencia en el aula de alumnado con NEE	Discapacidades	1
	Trastorno graves de conducta: TDAH	6
	Otros trastornos	4

El cuestionario fue entregado en mano. El formato contenía una breve presentación y las indicaciones para valorar los ítems además de las variables independientes (11).

Los jueces debían chequear los ítems con las mismas instrucciones que lo habían hecho los expertos:

1. Claridad, concreción y fácil comprensión. SI NO
2. Coherencia con la dimensión: SI NO
3. Pertinencia y relevancia del ítem respecto del objeto del cuestionario, graduado en una escala del 1 al 4, en la que el 1 representaba el valor más bajo y el 4 el más alto.

El documento que se les envió puede verse al completo en el Anexo VIII. En éste se puede observar que el cuestionario estaba integrado por 81 preguntas, aunque en realidad eran 80, ya que la número 51 y 52 contenían la misma pregunta.

Las valoraciones que realizaron los expertos sobre el cuestionario fueron, en general, positivas. El criterio que las autoras de este trabajo siguieron para proceder a las modificaciones es el mismo que para los expertos. Aunque en esta ocasión, aún habiendo cuestiones que superaban el 50% de puntuaciones bajas obtenidas, nuestra decisión fue la de mantener todos los ítems tal y como estaban, pues en ningún caso había observaciones que justificasen la valoración y por tanto razones que argumentaran dicho cambio. Además entendíamos que las cuestiones señaladas eran importantes para obtener la máxima información respecto de nuestros objetivos.

Se anexa una tabla en la que se analiza en porcentajes las respuestas recogidas de cada ítem (Anexo IX). A continuación ponemos de manifiesto los ítems que fueron cuestionados por los jueces al haber obtenido puntuaciones significativamente por encima del 50%:

Dimensión II:

- Ítem 10 (66.67%): Estoy liberado o liberada de horas lectivas para programar el curriculum y la organización de mi aula.

Dimensión III.-

- Item 24 (77.8%). Creo y dispongo de materiales variados (visuales, sonoros, manipulables) para que el alumnado siga mis explicaciones y para que el alumnado realice las actividades encomendadas.
- Item 32 (62.50%). El formato en el que se presentan las actividades es sencillo en su redacción y estética.
- Item 35 (62.50%). Uso señalizadores, marcadores, señales sonoras o cualquier herramienta que le permita al alumnado organizar los materiales y el inicio, desarrollo y finalización de las tareas.

- Item 45 (75%). Mi aula está provista de espacios que favorecen la concentración y la atención.
- Item 46 (75%). Mi aula está provista de espacios que permiten la realización de actividades activas y dinámicas.
- Item 54 (62.50%). Practico diferentes modalidades de evaluación: individual o en equipo, escritas u orales.

Como puede apreciarse son cuestiones que atañen directamente a la atención educativa del escolar con TDAH, por tanto vuelve a ocurrir lo que ya los expertos habían detectado. Los ítems que son más propios de la atención al TDAH no se entienden en un cuestionario en el que no aparece que éste vaya dirigido a detectar las condiciones organizativas y curriculares de aula para con el alumnado con TDAH. Así, nos mantuvimos en la decisión de seguir incluyendo estos aspectos a pesar del desconcierto que provoca en los profesionales que lo rellenan.

Entendemos que estas medidas no solo pueden beneficiar a un escolar etiquetado por el TDAH, sino a cualquier estudiante con problemas de atención y/o comportamiento del aula ordinaria, y así lo demuestra la literatura que trata el curriculum y la organización del aula desde una perspectiva inclusiva.

De esta forma el cuestionario se mantuvo con la siguiente estructura, y compuesto de 80 ítems:

- DIMENSIÓN I. CREENCIAS (7 ítems, 1-7).
- DIMENSIÓN II. CONDICIONES EN LAS QUE DESARROLLO MI PRÁCTICA DOCENTE (10 ítems, 1-10).
- DIMENSIÓN III. PLANIFICACIÓN, DESARROLLO Y EVALUACIÓN DEL CURRÍCULUM (41 ítems, 1-41).
- DIMENSIÓN IV. CREACIÓN DE ENTORNOS DE APRENDIZAJES SEGUROS (22 ítems, 1-22).

En cuanto a las variables independientes seleccionadas para extraer la máxima información sobre las cuestiones planteadas fueron las siguientes, añadiéndose a las originarias, la provincia en la que se ejercitaba la labor docente:

Tabla 8:

Listado de variables independientes

VARIABLES INDEPENDIENTES/DESCRIPTIVAS	
Edad	22-30 años
	30-40 años
	Más de 40 años
Género	Hombre
	Mujer
Titulación	Diplomado
	Licenciado
	Doctor
Categoría profesional	Tutor
	Docente
Experiencia en la docencia	Menos de 5 años
	De 5 a 10 años
	De 10 a 20 años
	Más de 20 años
Centro escolar	Público
	Privado
	Concertado
Ámbito geográfico	Capital de provincia
	Ámbito rural

	Almería
	Cádiz
	Córdoba
Provincia dónde desarrolla su labor docente	Granada
	Huelva
	Jaén
	Málaga
	Sevilla
	1º
Ciclos escolares	2º
	3º
	Matemáticas
	Lengua Castellana y Literatura
Materias que imparte	Conocimiento del Medio
	Educación Física
	Idiomas
	Otras
Formación complementaria para atender a la diversidad	Si
	No
	Discapacidades
Presencia en el aula de alumnado con NEE	Trastornos graves de conducta: TDAH
	Otros trastornos

Por último, este conjunto de variables conformaron el apartado llamado “Datos de identificación”, con el que conocer las variables socio-demográficas de los participantes en nuestro estudio.

5. ANÁLISIS DE DATOS. PROCEDIMIENTOS.

Una vez recogidos los cuestionarios, se procedió a su tratamiento y análisis.

En primer lugar, se realizó el vaciado de los datos, para lo cual se usó la plataforma digital LIMSURVEY, instrumento en el que se había montado el cuestionario originariamente, con el objeto de aprovechar las que ya estaban en este formato recogidas y aprovechar sus herramientas de importación de datos al programa estadístico SPSS, versión 20.0. Programa que se usó para el tratamiento estadístico de los datos recogidos.

Antes de recoger los tipos de análisis llevados a cabo para alcanzar nuestros objetivos, tendremos en cuenta las siguientes consideraciones para las variable socio-demográficas.

En relación a las variables incluidas en “Datos de identificación”, no se tuvieron en cuenta las referidas a “centro escolar”, “ámbito geográfico” y “provincia donde se desarrolla la labor docente” ya que el porcentaje de respuesta era del 100%, pues todos los participantes trabajaban en un centro escolar público, en un ámbito rural y en la provincia de Cádiz (zona de campo de Gibraltar).

Tampoco se tuvo en cuenta la variable correspondiente a ciclos escolares, por no haber respondido a respuesta de elección múltiple. Es decir, un maestro o maestra puede impartir clase en más de un ciclo escolar, y en las opciones de respuesta este hecho no se contempló, solo podía elegirse una opción.

Así mismo, las variables correspondientes a la titulación y a las materias que imparten tampoco se consideraron, por entender finalmente que carecían de valor informativo.

Así, las variables sociodemográficas que se consideraron para analizar los datos fueron:

- Edad
- Género
- Categoría profesional
- Experiencia en la docencia
- Formación complementaria para atender a la diversidad
- Presencia en el aula de alumnado con NEE

Realizadas estas consideraciones, pasamos a recoger el tratamiento estadístico que aplicamos a los datos que arrojaron los cuestionarios fue el siguiente, para responder a los objetivos planteados en nuestra investigación:

1. Análisis descriptivo e inferencial. Con este tipo de análisis se realizó la caracterización inicial de la muestra, en función de las variables consideradas (Sánchez Huete, 2007).

Para desarrollar el análisis **descriptivo** se estudió la distribución de las frecuencias, las cuales se han recogido en tablas de frecuencia, en las que aparecen los datos de recuento y porcentaje. Los datos obtenidos también se presentan en gráficos de barras, cuando se ha considerado que simplificaban la información.

El análisis **inferencial** se realizó mediante el estadístico chi-cuadro, con un nivel de significación del 5%, para detectar si existían relaciones significativas entre variables sociodemográficas y así conocer en mayor profundidad las características de la muestra.

2. Análisis multivariante. Análisis factorial exploratorio (AFE). Este análisis permitió resumir la información aportada por los diferentes ítems que componían el cuestionario en un conjunto reducido de factores (o dimensiones) que permitirían explicar el comportamiento de las respuestas obtenidas.

Como criterio para retener los factores, seleccionamos aquellos que presentaron un valor propio mayor que la unidad (>1) y que estuvieran formados por más de tres ítems con carga superior o igual a 0.4.

En un principio, obtuvimos 23 factores que explicaban el 65.895% de la variabilidad de los datos. Sine embargo aplicando los criterios anteriores se redujeron a tres factores que explicaron el 29.592 % de los datos.

Para valorar la idoneidad del AFE, utilizamos los estimadores de adecuación muestral de Káiser-Meyer-Olkin (KMO; rango entre 0-1) y la prueba de Barlett (donde valores próximos a la unidad y significativos, indican que es adecuado el análisis de reducción de variables).

La fiabilidad de cada factor se calculó mediante el coeficiente Alfa de Crombach (indicador de la consistencia interna de los ítems, rango entre 0-1). Siendo más consistente el factor (mayor grado de acuerdo entre las respuesta) cuánto más se acerquen los valores a 1.

3. Análisis inferencial. Una vez se crearon los factores, pasamos a realizar un análisis inferencial para relacionarlos con las características sociodemográficas.

Se han utilizado las pruebas de comparación de medias (para comparar los factores resultantes con las variables sociodemográficas de interés: formación complementaria, categoría profesional, edad, sexo y presencia de alumnado con TDAH). En particular se realizó la PRUEBA T, cuando se ha tratado de dos categorías y PRUEBA ANOVA, cuando han sido tres categorías, categorías incluidas en las variables independientes (“Datos de Identificación”, de nuestro cuestionario) junto con la prueba de comparación post hoc de Bonferroni.

Por último, el nivel de significación aceptado ha sido del 5%.

CAPITULO VI.
RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN



CONTENIDOS

1. Introducción.
2. Análisis descriptivo del cuestionario.
3. Resultados del análisis multivariado. Análisis factorial exploratorio.
4. Resultados del análisis inferencial con los factores resultantes del análisis factorial exploratorio.

1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo, presentamos los resultados obtenidos a partir del tratamiento estadístico de los datos realizado en función de las diferentes dimensiones que componen nuestro cuestionario.

En primer lugar se presentan los resultados obtenidos del análisis descriptivo e inferencial; en segundo lugar, los resultados obtenidos a partir del análisis multivariante (análisis factorial exploratorio, AFE); y por último, las deducciones extraídas del análisis inferencial, con el que relacionamos los resultados anteriores con las características socio-demográficas de la muestra.

2. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DEL CUESTIONARIO

En este apartado dedicado al análisis descriptivo de los ítems que conforman nuestro instrumento de recogida de la información objeto de estudio, “cuestionario para el estudio de las condiciones organizativas y curriculares en las aulas de Educación Primaria para responder a las necesidades educativas del alumnado”, mostramos las tablas con la frecuencia y sus porcentajes, destacando lo más significativo de los ítems que lo incluyen.

Señalar que las tablas de frecuencia se han organizado en base a las dimensiones que estructuran el cuestionario, ya que consideramos que de esta forma facilitamos su revisión y es más claro que recoger todos los ítems que integran el cuestionario en una sola tabla, dada su extensión:

- I. Creencias.
- II. Condiciones en las que se desarrolla mi práctica docente.
- III. Planificación, desarrollo y evaluación del currículum.
- IV. Creación de entornos de aprendizaje seguros.

1. Dimensión I. Creencias.

Con los ítems que pertenecen al primer bloque de preguntas (Dimensión I) pretendemos conocer las creencias del profesorado participante respecto de la inclusión

escolar en las aulas ordinarias de primaria, respondiendo así al primer objetivo (“conocer si existe una cultura inclusiva, atendiendo a las **creencias** del profesorado respecto de la atención a la diversidad en las aulas ordinarias”), propuesto en este trabajo de investigación.

Tabla 1:
Frecuencia de Variables incluidas en la Dimensión I

Item	% Respuestas			Totalmente de acuerdo
	Totalmente en desacuerdo	Desacuerdo	De acuerdo	
I.1.	2,1	18,0	38,2	41,7
I.2.	31,1	41,0	21,9	6,0
I.3.	2,1	13,1	37,5	47,3
I.4.	44,5	38,5	9,2	7,8
I.5.	2,8	12,4	38,5	46,3
I.6.	45,2	41,7	9,2	3,9
I.7.	2,8	7,4	31,8	58

En este primer bloque de preguntas, es destacable el posicionamiento de los participantes, ya que muestran unas creencias que coinciden con un perfil docente inclusivo.

De esta manera, los ítems I.1, I.3, I.5 y I.7 (como se puede apreciar en el gráfico 1) recogen un grado muy alto de acuerdo o de total acuerdo con las afirmaciones recogidas en el cuestionario. Estos ítems indican un posicionamiento inclusivo, cuando se suman las opciones de respuesta “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo”.

- Ítem I.1 (Todos los escolares pueden aprender juntos en una misma aula, con independencia de sus condiciones personales, sociales o culturales.): 79,9%.

- Ítem I.3 (Todos los escolares, con independencia de sus características personales, pueden alcanzar logros académicos y sociales en su escolarización ordinaria.): 84,4%.
- Ítem I.5 (Todos los escolares presentan habilidades destacadas que deben ser consideradas en el diseño de los procesos de enseñanza-aprendizaje.): 84,4%.
- Ítem I.7 (La participación de otros miembros de la comunidad escolar (otros docentes, familias, voluntarios...) influye positivamente en el éxito escolar del estudiante.): 89,9%.

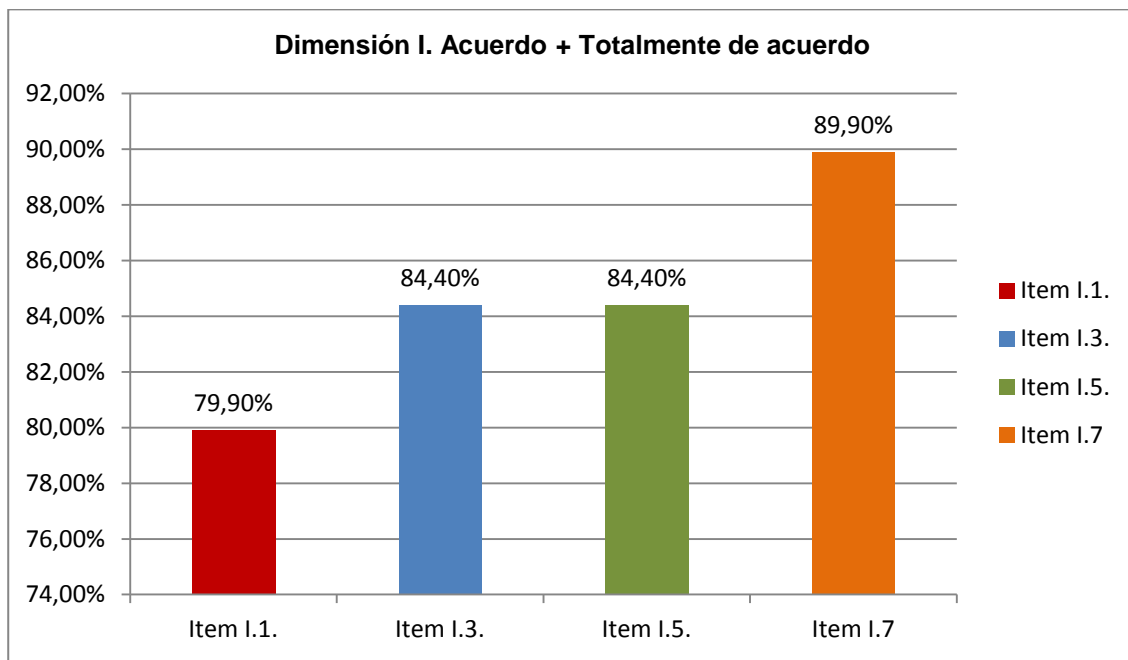


Gráfico 1. Dimensión I. Acuerdo + Totalmente de acuerdo

Es interesante matizar el alto grado de acuerdo expresado en el ítem I.7, relacionado con la participación de otros miembros de la comunidad escolar en el aula, como fenómeno que produce una influencia positiva en el éxito escolar del alumnado. Con lo que las experiencias asociadas a la puesta en práctica de metodologías participativas, tales como las *comunidades de aprendizaje*, favorecedoras del éxito escolar del alumnado con TDAH serían altamente aceptadas por este profesorado.

El resto de afirmaciones están en consonancia con las premisas que deben producirse en un docente a la hora de trabajar con un escolar con TDAH, problemas de atención y/o conducta.

Respecto a los ítems I.2, I.4 y I.6 (ver Gráfico 2) recogen un grado muy alto de desacuerdo o de total desacuerdo con las afirmaciones recogidas en el cuestionario. Estos indican un posicionamiento inclusivo, cuando se marcan las opciones de respuesta “desacuerdo” o “totalmente en desacuerdo”.

- Item I.2. (El éxito en el aprendizaje del alumnado está condicionado por la diversidad de escolares en la misma aula.): 72,10%.
- Item I.4. (Sólo se debe diseñar una respuesta educativa específica cuando hay estudiantes diagnosticados con algún trastorno o discapacidad que les impida o dificulte conseguir los objetivos generales.): 83%.
- Item I.6. (El fracaso escolar de los estudiantes es consecuencia de sus capacidades personales.): 86,90%.

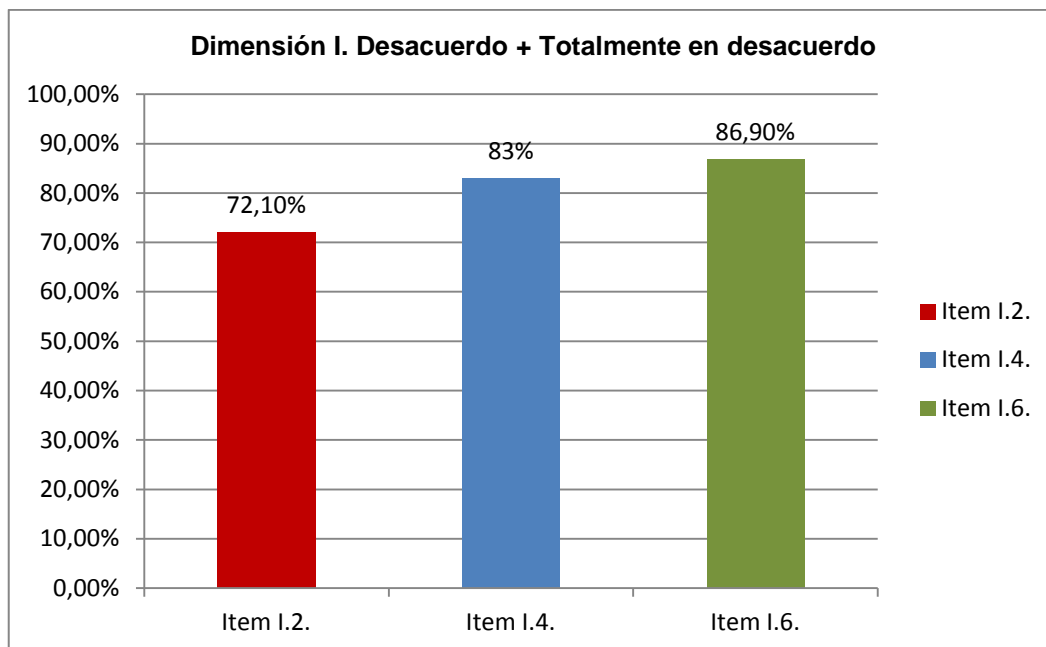


Gráfico 2. Dimensión I. Desacuerdo + Totalmente en desacuerdo

Expresando el desacuerdo con estos ítems, el profesorado participante muestra unas creencias que perfilan un escenario escolar que cuenta con la adaptación de la respuesta escolar ante cualquier estudiante que presente necesidades específicas de apoyo educativo en su desarrollo académico sin que necesariamente éstas deban responder a un diagnóstico de una enfermedad, discapacidad o trastorno, entre otros. Además, se trata de un profesorado que entiende que la diversidad no es un obstáculo para alcanzar logros escolares. Destacando que el 86,9% de la muestra, que presenta un desacuerdo con la afirmación de que el éxito escolar no es consecuencia de las capacidades personales coincide plenamente con lo expresado al respecto en la creencia recogida en el Ítem I.3 (todos los escolares, con independencia de sus características personales, pueden alcanzar logros académicos y sociales en su escolarización ordinaria, 84,4%), con lo que podemos afirmar que los encuestados creen en la posibilidad de alcanzar logros desde el contexto escolar ordinario con independencia de la presencia de un trastorno al que se asocian determinadas limitaciones, en nuestro caso del TDAH. A partir de aquí, podemos decir que estos resultados nos indican la existencia de una cultura inclusiva entre el profesorado encuestado.

2. Dimensión II. Condiciones en las que desarrollo mi práctica docente.

Los ítems que componen esta dimensión nos han permitido identificar las condiciones que determinan la existencia de una cultura escolar inclusiva en los centros escolares en los que desarrollan su trabajo los docentes participantes (segundo objetivo de nuestra investigación), atendiendo a los siguientes aspectos: formación, relaciones y cooperación con el resto de agentes de la comunidad educativa y recursos materiales y humanos.

Tabla 2:
Frecuencia de variables incluidas en la Dimensión II

Ítem	% Respuestas			
	Nunca	Esporádicamente	Frecuentemente	Siempre
II.1.	2,1	15,5	43,5	38,9
II.2.	3,9	29,3	46,6	20,1
II.3.	31,8	24	27,6	16,6
II.4.	7,1	30	40,6	22,3
II.5.	8,5	19,1	41	31,4
II.6.	1,1	19,8	51,9	27,2
II.7.	5,3	29,7	42,4	22,6
II.8.	1,4	14,1	41,3	43,1
II.9.	6,7	15,2	34,6	43,5
II.10.	7,1	19,4	36,7	36,7

Con los ítem II.1, II.3, II.4 y II.5 hemos pretendido medir si la manera de formarse y construir conocimiento para desarrollar la práctica docente nace de la investigación-acción, metodología puesta al servicio de un desarrollo profesional inclusivo y cooperativo con el resto de profesionales (docentes, personal de apoyo...); además de conocer si creen que poseen suficiente formación para atender a la diversidad, con el ítem II.2.

Con respecto a la metodología con la que transformar los entornos educativos, desde la reflexión de la propia práctica docente, destacar que en todos los ítems, excepto en el II.3 (referido a la liberación de horas lectivas para programar el currículum y organizar el aula), se obtienen unos resultados que apuntan a su práctica, en un alto porcentaje. Siendo el ítem II.1, referido al desarrollo profesional en escuelas que ponen en valor las

diferencias, promoviendo la participación y aprendizaje de todo el alumnado, el que recibe un mayor porcentaje, 82,4%.

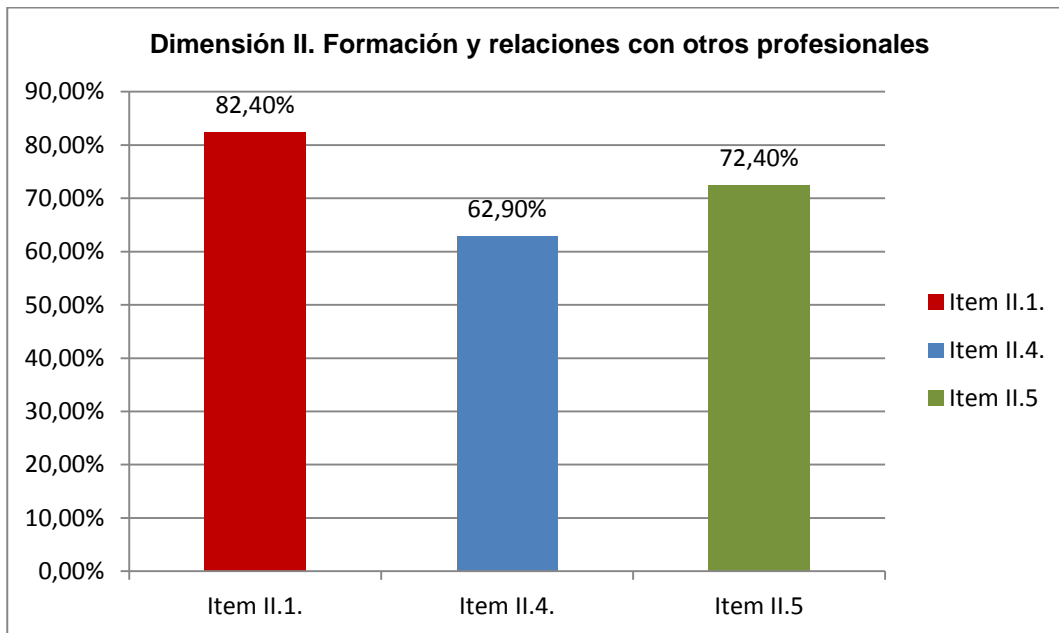


Gráfico 3. Dimensión II. Formación y relaciones con otros profesionales

Además, los participantes afirman poseer la suficiente formación para atender a la diversidad, en un 66,70%, dato recogido con el ítem II.2., que concuerda con lo expresado en los “Datos de Identificación” cuando preguntamos por la formación complementaria para atender a la diversidad, ya que un 52% afirmó poseerla.

Por otra parte, las relaciones de los docentes con las familias se han estudiado a través de los ítems II.6, II.7, II.8 y II.9 (Gráfico 4), e igualmente se han obtenido resultados que definen un maestro o maestra que realiza prácticas inclusivas, que en cualquier caso benefician el desarrollo escolar del alumnado con TDAH. Así afirman aprovechar las tutorías tanto para obtener información relevante del escolar con la intención de usarla para diseñar una respuesta escolar individualizada (ítem II.6, 79,10%), como para informar de las adaptaciones de aula llevadas a cabo con sus hijos e hijas (ítem II.8, que ha reunido una mayor representación, 84,4%), además de mantener una comunicación activa y fluida con

las familias (ítem. II. 9, 78.10%). Estos resultados nos conducen a pensar que la cooperación entre el profesorado y las familias están en la línea de la comunicación activa y bidireccional que procura el enriquecimiento entre ambas partes y, por tanto la influencia positiva en el desarrollo escolar de los estudiantes con TDAH.

Es muy destacable el alcance porcentual que ha tenido el ítem II.7, referido a la participación de las familias en el aula para apoyar la formación académica de sus hijos e hijas (65%, entre las opciones frecuentemente y siempre). Dato que refuerza la práctica de metodologías inclusivas a nivel de centro y aula, metodologías basadas en el aprendizaje cooperativo y dialógico.

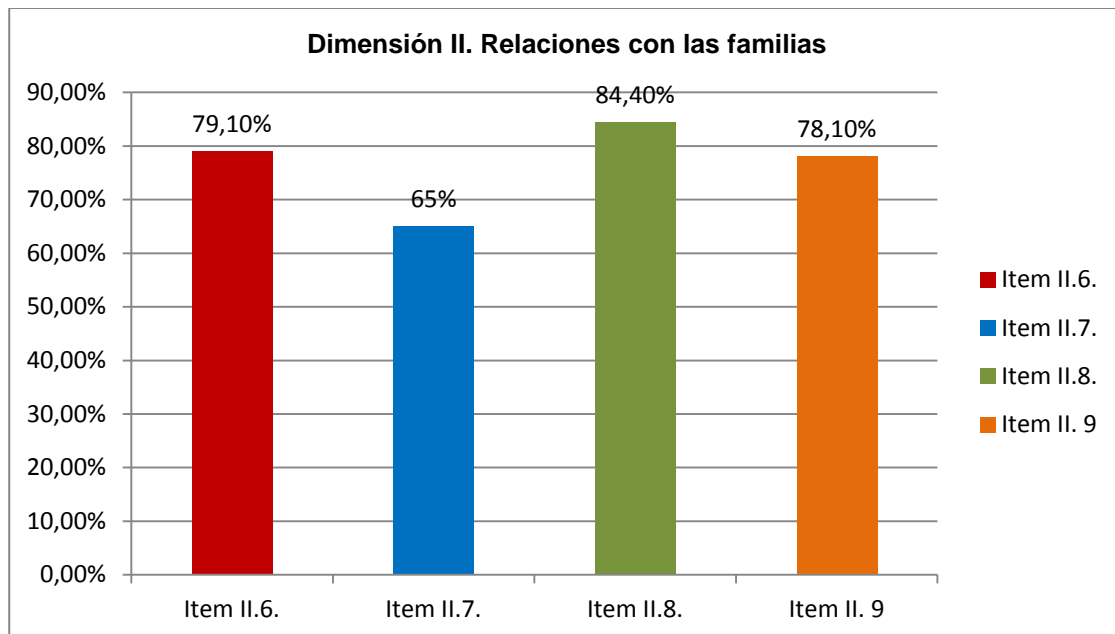


Gráfico 4. Dimensión II. Relaciones con las familias

Por último y respecto de la suficiencia de recursos materiales, un 73,4% manifiestan que siempre o frecuentemente disponen de los suficientes para atender las necesidades de sus estudiantes (ítem II.10). Lo cual nos indica que la barrera para producir aprendizajes eficaces y exitosos, que supone el no contar con los recursos materiales necesarios para

atender las necesidades educativas específicas o especiales derivadas de la diversidad presente en un aula, está superada en un alto porcentaje en estos centros escolares.

3. Dimensión III. Planificación, desarrollo y evaluación del curriculum.

El tercer bloque de preguntas (Tabla 3), referido a la organización del aula (espacio físico y recursos humanos y materiales) y a la planificación, desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje incluye un total de 41 ítems, con los que describir el entorno curricular y organizativo del aula, y así trabajar parte del tercer objetivo de nuestra investigación. En éste todas las respuestas se han posicionado afirmando que siempre o frecuentemente realizan las cuestiones que se plantean en cada uno de los ítems, y además expresando porcentajes de frecuencia muy altos, siendo la menor frecuencia (71,4%) la que se corresponde con el ítem III.29, “mi aula está provista de espacios que permiten la realización de actividades activas y dinámicas” y la mayor un 95,10%, representada por el ítem III.41, “la evaluación del alumnado me sirve para mejorar el programa curricular y su desarrollo”.

Tabla 3:
 Frecuencia de variables incluidas en la Dimensión III

Item	% Respuestas			
	Nunca	Esporádicamente	Frecuentemente	Siempre
III.1	0,7	8,8	39,9	50,5
III.2	4	10,2	41	48,4
III.3	0,4	9,5	41,7	48,4
III.4	4	15,5	42	42
III.5	0,4	9,5	44,5	45,6
III.6	1,1	12	43,8	43,1
III.7	1,8	17	44,5	36,7
III.8	5,3	21,9	39,9	32,9
III.9	0,7	8,5	44,5	46,3
III.10	0,7	8,8	41,7	48,8
III.11	1,8	13,1	43,8	41,3
III.12	1,8	22,3	51,2	24,7
III.13	1,1	7,8	47,7	43,5
III.14	0,7	13,1	48,1	38,2
III.15	0,4	7,4	47	45,2
III.16	0,7	8,8	42	48,4
III.17	0,4	6,4	31,1	62,2
III.18	5,3	14,5	47	32,2
III.19	0,4	5,7	42,4	51,6
III.20	1,1	4,9	37,8	56,2
III.21	6,4	20,5	35,3	37,8

III.22.	1,4	8,5	39,9	50,2
III.23.	0,4	7,1	30,7	61,8
III.24.	1,8	14,1	51,2	32,9
III.25.	3,5	15,2	50,5	30,7
III.26.	2,8	11	45,6	40,6
III.27.	1,8	5,7	31,8	60,8
III.28.	4,2	13,8	47,7	34,3
III.29.	7,4	21,2	36,4	35
III.30.	1,1	13,4	35,3	50,2
III.31.	2,1	11,7	41,3	44,9
III.32.	8,8	14,8	35,7	40,6
III.33.	2,8	12,4	38,2	46,6
III.34.	5,7	12,7	44,2	37,5
III.35.	1,1	4,96	38,5	55,5
III.36.	2,8	16,3	54,1	26,9
III.37.	2,8	15,5	57,6	24
III.38.	1,4	6	44,5	48,1
III.39.	1,8	12,7	46,3	39,2
III.40.	2,8	9,5	42,8	44,9
III.41.	0,4	4,6	30,4	64,7

El planteamiento de los ítems incluidos en esta dimensión responde a un perfil docente cuyas condiciones organizativas y curriculares de aula son las óptimas para garantizar una respuesta escolar ajustada a las necesidades educativas que de forma general plantea el alumnado con TDAH, problemas de atención y/o de conducta, con lo que podemos inferir que el profesorado participante en este estudio dispone de una organización

del aula y una disposición curricular altamente adecuada para atender las carencias educativas y escolares del alumnado con TDAH.

Pasemos a analizar esta densa Dimensión III, agrupando los diferentes ítems en distintas sub-dimensiones, de acuerdo a las siguientes cuestiones del tercer objetivo de nuestra investigación.

La primera subdimensión se corresponde con la “organización del aula (espacio físico, recursos humanos y materiales)”, tratada con los ítems: 18 y del 27 al 31. La segunda, la identificamos con la “planificación del currículum”, recogida con los ítems del 1 al 4. La tercera subdimensión, contenida bajo el epígrafe “desarrollo del currículum”, en el que diferenciamos los siguientes elementos con sus ítems correspondientes: metodología (ítems 6 y 24), contenidos (ítems 5 y 8), actividades (ítems del 9 al 17, del 19 al 23, 25 y 26) y materiales (ítem 7). Por último, los ítems del 32 al 41 recogen la cuarta subdimensión: “evaluación del currículum”.

Comenzamos con su tratamiento de manera independiente:

3.1.) Organización del aula

Respecto de los ítems que se incluyen en esta subdimensión “organización del aula” enmarcamos directrices que favorecen el mantenimiento de la atención ante un estímulo determinado. Se trata de organizar el espacio y los materiales de manera que aumentemos las posibilidades de mantenerse en una tarea determinada y así favorecer la aplicación de las habilidades de planificación, organización y resolución de tareas satisfactoriamente, habilidades carentes en los escolares con TDAH.

Por los resultados obtenidos, que quedan reflejados en el Gráfico 5, extraemos que el profesorado encuestado aplica estrategias de organización de los espacios, materiales y rutinas académicas (horarios, materias a impartir...) adecuadas para favorecer el éxito escolar del alumnado con TDAH.

En este apartado, únicamente destacar que la puntuación más baja la ha presentado el ítem III.29. (71.4%), con el que se declara la disposición de espacios en el aula para realizar experiencias activas y dinámicas, lo cual es importante para el alumnado con TDAH, por su

mayor necesidad de movimiento y actividad. A la vez que la más alta (92,6%) recae en el ítem III.27., con el que se pone de manifiesto la colocación del escolar en el aula teniendo en cuenta sus características y necesidades, lo cual queda corroborado con el ítem III.30., muy concreto del alumnado con TDAH, sentarlos cerca de la mesa del docente para mejorar las condiciones de atención y concentración.

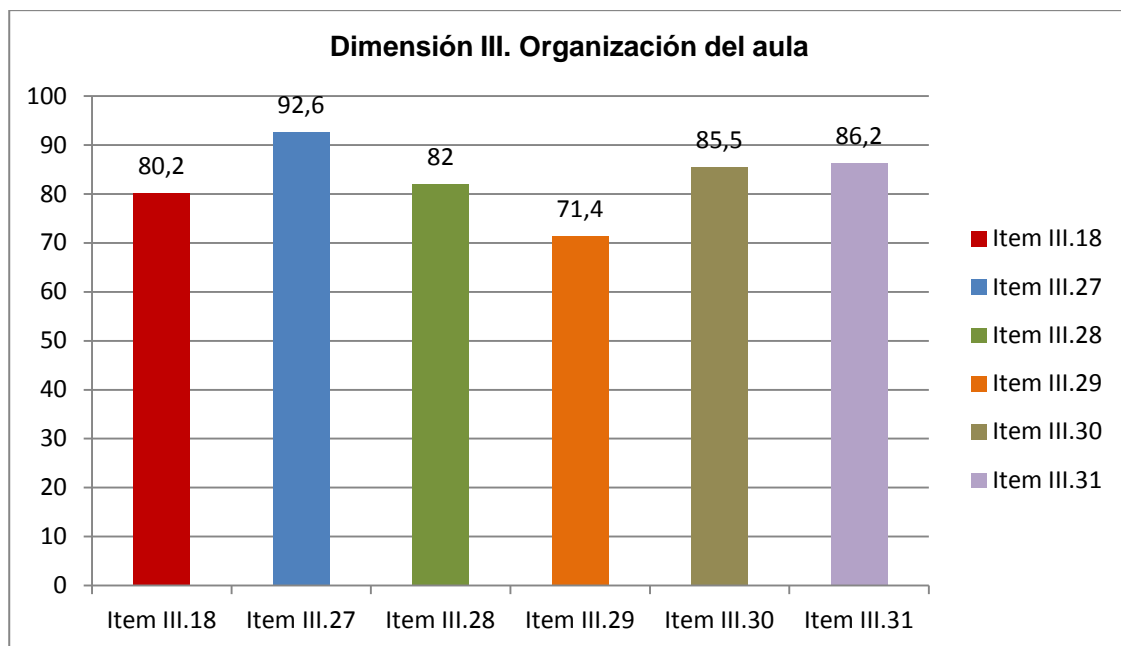


Gráfico 5. Dimensión III. Organización del aula

3.2.) Planificación del currículum

Esta subdimensión incluye la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje que el docente va a llevar a cabo en el curso escolar, incidiendo en la forma de llevarla a cabo. Es decir, por una parte, nos interesamos por saber si la planificación de la puesta en marcha de los elementos del currículum se realiza y se revisa con una periodicidad anual al comenzar el curso escolar, adaptándose al grupo, y en segundo lugar si ésta sirve de base para realizar las adaptaciones oportunas para dar respuesta a los escolares que así lo requieran, una vez evaluadas tanto las condiciones personales como las contextuales.

Los resultados obtenidos en estos ítems, nos indican nuevamente que la muestra se corresponde con un docente de perfil inclusivo. Ya que al posicionarse un alto porcentaje de profesorado entre las respuestas “frecuentemente” y “siempre” (más del 84%, en todos los casos), nos muestra que estos disponen de una planificación educativa, organizada y adaptada, y de una evaluación previa tanto de las barreras personales como contextuales. Lo cual, permite proveerse de un currículum abierto y flexible, además de los recursos necesarios para hacerlo efectivo.

Destacamos como logro, la inclusión de la evaluación de las características contextuales, lo cual nos aleja de la planificación y programación de la enseñanza basada en exclusiva en las limitaciones personales del escolar (ítem, III.4, 84%).

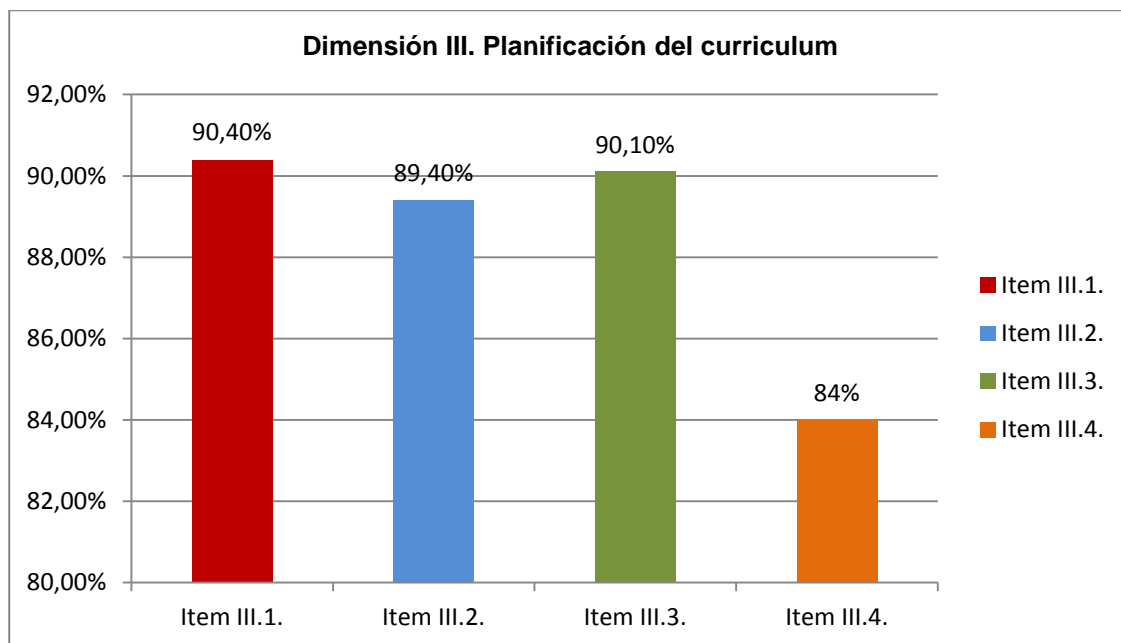


Gráfico 6. Dimensión III. Planificación del currículum

3.3.) Desarrollo del currículum (metodología, contenidos, actividades y materiales).

La formulación de los ítems que componen esta subdimensión se orienta a la presentación de una disposición curricular en lo que a contenidos y tareas se refiere, que favorece la máxima participación escolar del alumnado con TDAH. Es decir, si se realizan

las afirmaciones que se incluyen, estamos ante un profesorado que aplica una serie de estrategias metodológicas y organizativas que adaptan su respuesta escolar significativamente a las necesidades educativas, que de forma general, presenta este alumnado: escasa motivación por aprender, pobre capacidad de atención sostenida y concentración, impulsividad, conductas inadaptadas, falta de planificación y organización en la consecución de una meta, dificultades para seguir instrucciones y una forma de trabajo irregular, realizando adaptaciones en los contenidos y en las tareas.

A juzgar por los datos obtenidos, es gratificante encontrarse con un profesorado que ofrece un ambiente educativo que potencia la autorregulación cognitiva, optimizando así el proceso de enseñanza-aprendizaje que se establece con este alumnado, aplicando estrategias tales como el uso de materiales variados: visuales, sonoros, manipulables, seleccionando contenidos significativos...(adecuaciones en los contenidos), proponiendo diferentes actividades, adecuándolas en dificultad y en cantidad, dando instrucciones claras y sencillas o incentivando los logros o reduciendo la carga lectiva (adecuaciones en las tareas).

Destacamos a continuación las estrategias que han obtenido una frecuencia mayor al 90%, atendiendo a las respuestas “frecuentemente” y “siempre” de manera conjunta, ya que nos parece de recibo señalarlas por su alta incidencia en la mejora académica de nuestro alumnado, además de por su potencial inclusivo, es decir por ser estrategias que si se aplican favorecen al grupo clase en su conjunto y no solo al alumnado al que se dirige:

- Ítem 5 (90.1%): “Enseño contenidos y desarrollo competencias que tienen significado para los escolares”.
- Ítem 9 (90.8%): “Proporciono diferentes actividades para que todo el alumnado pueda participar en el proceso de enseñanza-aprendizaje”.
- Ítem 10 (90.5%): “Adecuo las actividades en grado de dificultad, cantidad y requisitos de resolución en función de las características y necesidades presentes en mi aula”.
- Ítem 13 (91.20%): “Me aseguro de que todos los estudiantes están participando en la resolución de la actividad propuesta al grupo”.

- Ítem 15 (92.2%): “El formato en el que se presentan las actividades es sencillo en su redacción y estética”.
- Ítem 16 (90.4%): “Las instrucciones para realizar las tareas son claras y de fácil comprensión”.
- Ítem 17 (93.3%): “Repito las instrucciones para desarrollar las actividades”.
- Ítem 19 (94%): “Mantengo el contacto ocular y empleo señales para redirigir la atención de aquellos que la pierden con mayor facilidad”.
- Ítem 20 (94%): “Superviso el avance y el desarrollo del trabajo del alumnado”.
- Ítem 22 (90.10%): “Permito tiempo extra de resolución de la actividad a aquellos que así lo requieren”.
- Ítem 23 (92.5%): “Estoy disponible para responder a las preguntas y orientar al alumnado cuando participan en las actividades, proporcionando una retroalimentación inmediata”.

Del mismo modo, queremos recoger aquellos ítems que han reunido entre las respuestas “nunca” y “esporádicamente” mayor frecuencia, pues supondrían las estrategias que presentan menos uso para conseguir mayores cotas de adaptación curricular a las necesidades escolares de los alumnos y alumnas con TDAH. Cada una de éstas reúne una frecuencia entre un 20% y un 27%.

Los números 7, 8, 12 y 21 (Ver Gráfico 7), son los ítems a los que nos referimos, respectivamente: la disposición y creación de materiales variados para minimizar la pérdida de atención en las explicaciones, la inclusión de guías didácticas por cada unidad de estudio (contenidos, actividades, fechas y evaluaciones), poder trabajar en actividades diferentes y proveer de listas de control a los estudiantes con las que favorecer el autocontrol en la realización de las tareas. Éstos suponen las técnicas en las que el profesorado ha de mejorar para ayudar al alumnado con TDAH alcanzar el éxito escolar.

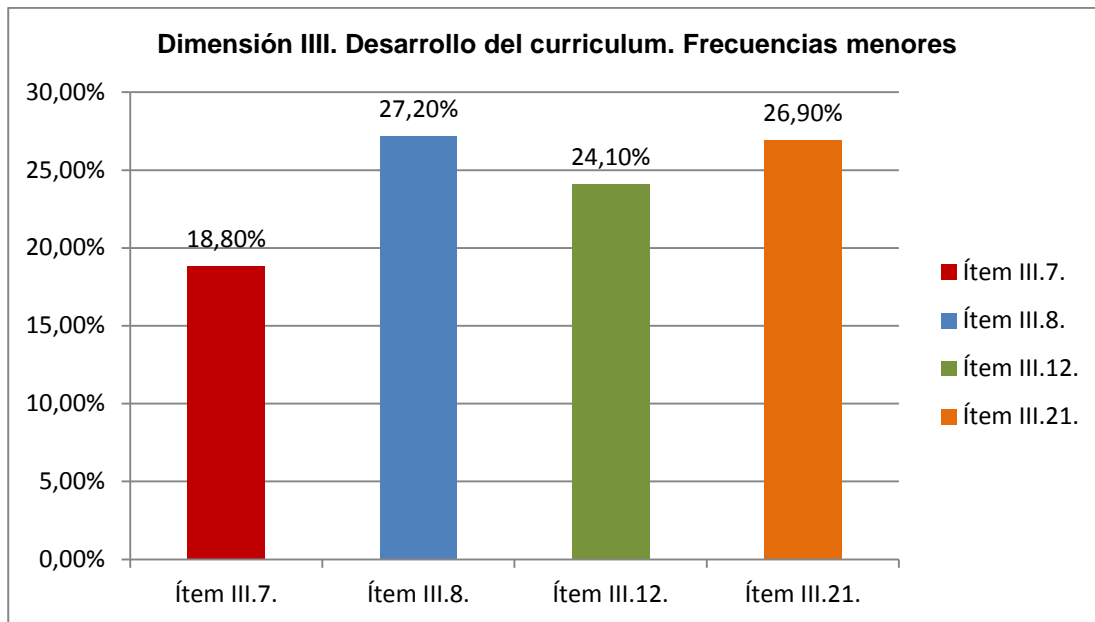


Gráfico 7. Dimensión III. Desarrollo del currículum. Frecuencias menores.

3.4) Evaluación del currículum

Para convertir las demandas escolares en metas alcanzables para el alumnado con TDAH el profesorado debe adecuar un elemento más del currículum, la evaluación, usándola como una herramienta que le va a permitir medir lo que el escolar sabe pero también el esfuerzo que ha realizado para ello. Planificación, diseño y presentación de las pruebas, además de su seguimiento, entre otros, son susceptibles de adaptación. Los resultados obtenidos en nuestro análisis de datos descubren un profesorado que realiza dichas adaptaciones.

Los porcentajes de frecuencia están en todos los ítems por encima del 81%, exceptuando el que corresponde al III.32, que recoge un 76,3%, referido a la planificación de un calendario de exámenes que conozca el escolar y las familias (Ver Gráfico 8). Los que han obtenido un porcentaje más alto son el ítem III.38. (“el alumnado dispone de las instrucciones necesarias para realizar las pruebas de evaluación mientras las desarrolla”), con el 92,6% y el ítem III.41. (“la evaluación del alumnado me sirve para mejorar el programa curricular y su desarrollo”), con 95,10% de profesorado.

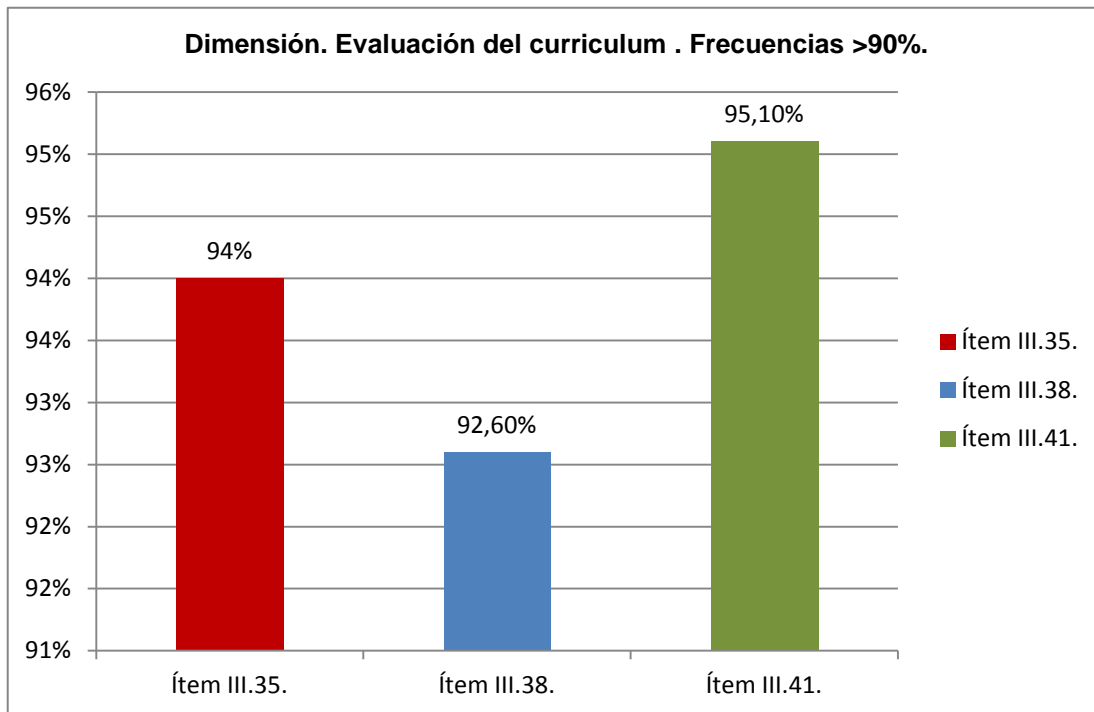


Gráfico 8. Dimensión III. Evaluación del currículum. Frecuencias >90%..

Destacamos que en los ítems III.36. (26,9%) y III.37. (24%) se han obtenido los índices de respuesta acumulada en la opción “siempre” más bajos, aunque más del 50% en ambos casos, lo practica frecuentemente. Uno y otro, se refieren respectivamente, a la práctica de diferentes modalidades de evaluación, y a la posibilidad de que las pruebas de valoración admitan resultados variables en torno a niveles y grados de competencia, en atención a las habilidades y características del escolar. Más de un 18% no lo hace, lo que supone que una buena parte del alumnado no encuentra una adecuación a sus dificultades en aquello que finalmente le va a conducir al éxito o al fracaso escolar. A este respecto, destaca también el ítem III. 32., con el que un 23,6% del profesorado deja de establecer un calendario de exámenes de manera previa a su ejecución.

A la luz de los resultados obtenidos en estos ítems, en el caso del alumnado con TDAH, hemos de destacar que es muy importante que existan diferentes modalidades para evaluar las competencias curriculares desarrolladas, tanto en la forma, por ejemplo,

modalidad oral, como en contenido, adaptándose a los ajustes de los diferentes elementos curriculares con los que se haya adaptado la respuesta escolar ofrecida. Es importante porque se minimizan los efectos de sus posibles olvidos, despistes, falta de organización y planificación apoyándolos con guías como pueda ser un calendario de exámenes, además de las derivadas de sus problemas de comprensión y expresión escrita.

Por todo ello, es relevante que, a pesar de los buenos resultados obtenidos, sigamos trabajando para que ningún escolar vea sus posibilidades de éxito académico mermadas.

4. Dimensión IV. Creación de entornos de aprendizajes seguros.

El último bloque de preguntas de nuestro cuestionario contiene un total de 22 ítems, con los que alcanzar nuestro tercer objetivo por completo. Éstos se dirigen a identificar la presencia de estrategias que se usan para controlar y dinamizar el aula, dada su importancia en la atención escolar del alumnado con TDAH.

Tabla 4:
 Frecuencia de variables incluidas en la Dimensión IV

Ítem	% Respuestas			
	Nunca	Esporádicamente	Frecuentemente	Siempre
Ítem IV. 1.	1,8	5,3	37,8	55,1
Ítem IV. 2.	0,4	7,8	37,1	54,8
Ítem IV. 3.	1,1	12	47,3	39,6
Ítem IV. 4.	1,8	12	37,8	48,4
Ítem IV. 5.	1,4	7,8	38,2	52,7
Ítem IV. 6.	1,8	8,5	35,7	54,1
Ítem IV. 7.	1,1	8,1	43,5	47,3
Ítem IV. 8.	1,4	7,4	36,7	54,4
Ítem IV. 9.	1,8	9,5	44,9	43,8
Ítem IV. 10.	1,1	8,5	39,6	50,9
Ítem IV. 11.	9,9	23	33,6	33,6
Ítem IV. 12.	2,8	21,9	51,9	23,3
Ítem IV. 13.	0,7	13,8	58,7	26,9
Ítem IV. 14.	0,4	10,6	54,4	34,6
Ítem IV. 15.	0,4	12	49,8	37,8
Ítem IV. 16.	0,4	11,3	48,1	40,3
Ítem IV. 17.	1,1	9,9	44,5	44,5
Ítem IV. 18.	1,1	6	45,2	47,7
Ítem IV.19.	0,4	7,41	38,9	53,4
Ítem IV.20.	0,7	4,2	39,6	55,5
Ítem IV.21.	0,4	6,4	36	57,2
Ítem IV.22.	1,4	9,5	29,3	59,7

En esta ocasión, al igual que en la dimensión anterior hemos identificado 2 subdimensiones, acorde con nuestra meta, con las que simplificar la interpretación de los datos. Las cuales se disponen del siguiente modo, la primera se refiere al establecimiento de normas y reglas, y se recoge en los ítems del 1 al 9; y la segunda, al manejo de la conducta y de las emociones, que reúne los ítems del 10 al 22 de la cuarta dimensión.

A continuación tratamos ambas subdimensiones de manera individual:

4.1.) Establecimiento de normas y reglas.

Los resultados obtenidos en los ítems que conforman esta categoría reúnen un porcentaje de frecuencia mayor del 86%. Por tanto, seguimos contando con un personal docente que establece normas y reglas en clase, y lo hace desde una postura inclusiva.

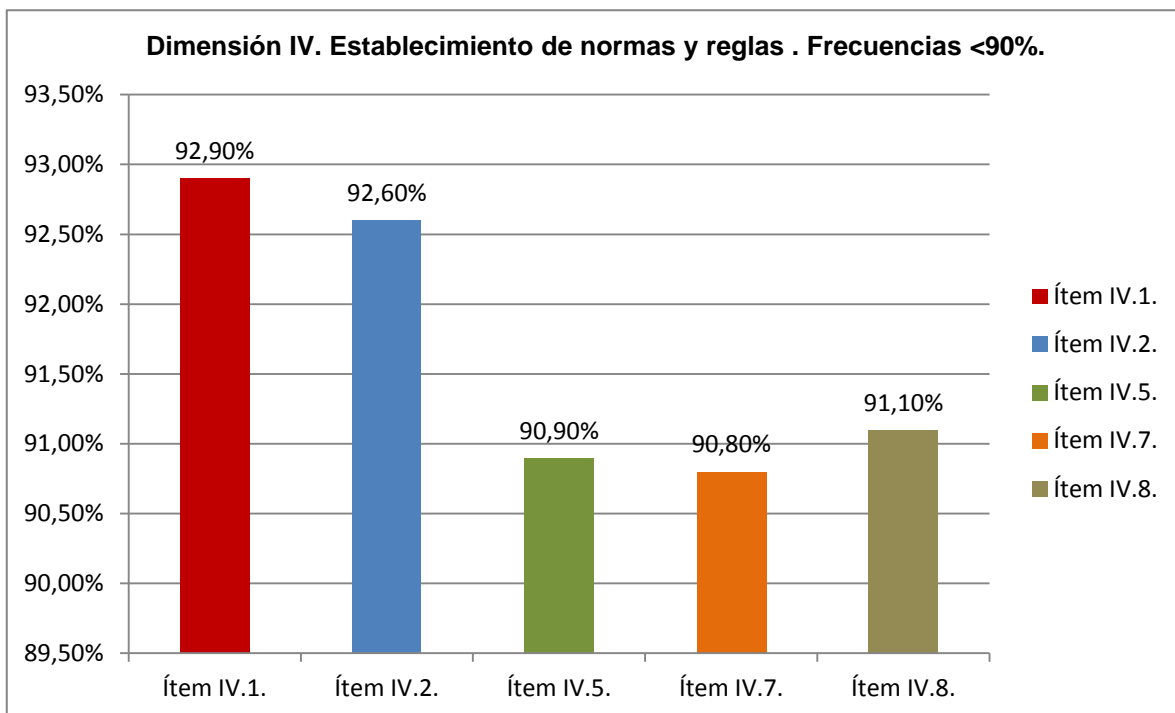


Gráfico 9. Dimensión IV. Establecimiento de normas y reglas. Frecuencias >90%.

Destacamos el ítem IV.1. y el IV.2. por haber reunido el mayor porcentaje de frecuencia, 92,9% y 91,9%, respectivamente. Ítems referidos, por un lado, a la existencia de

normas y reglas en la clase elaboradas por todo el alumnado y por otro, a la implicación de los escolares en su cumplimiento, mediante el reparto de responsabilidades.

4.2.) Manejo de la conducta y de las emociones en el aula.

Si bien es cierto que todos los indicadores han recogido puntuaciones muy altas, consideradas las respuestas “frecuentemente” y “siempre” de manera conjunta (todas superiores al 85%) ha habido dos excepciones significativas que debemos resaltar.

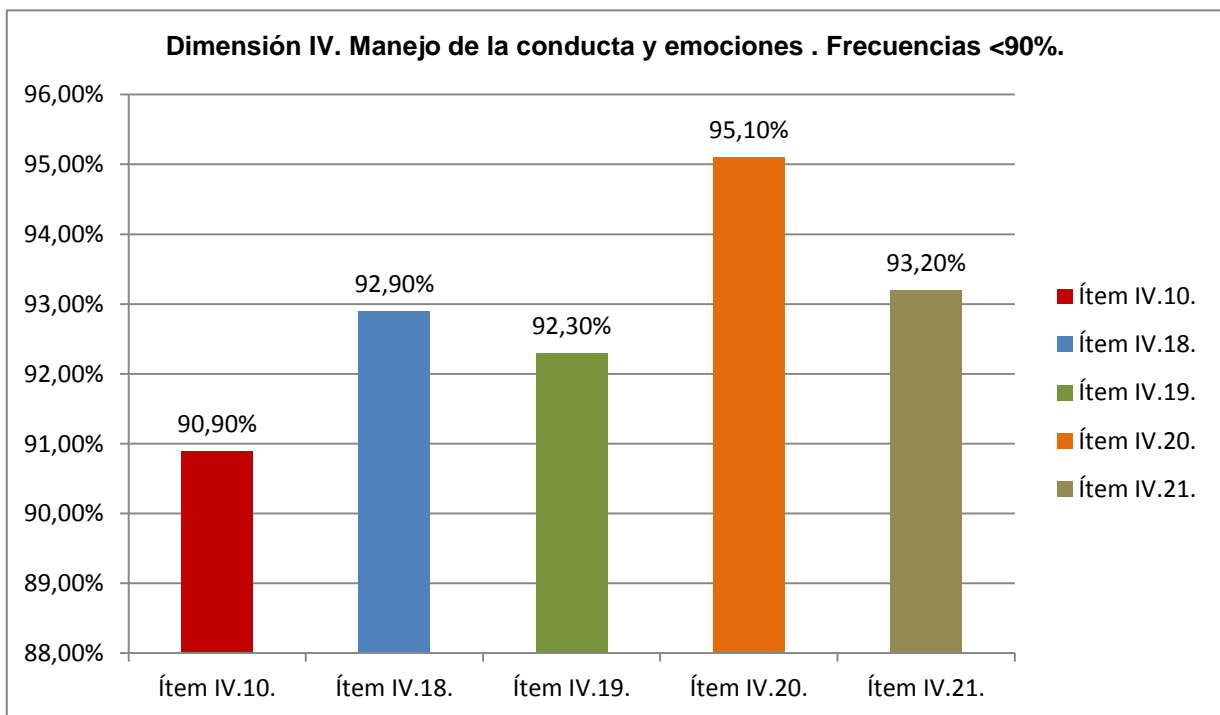


Gráfico 10. Dimensión IV. Manejo de la conducta y emociones. Frecuencias >90%.

Es muy destacable que el ítem IV.11. ponga de manifiesto que la técnica más utilizada ante el incumplimiento de las normas sea el castigo (67.2%), ítem que ha recogido la puntuación más baja. Este hecho confronta con el uso de una disciplina positiva, pues en ésta el castigo es la consecuencia menos valorada y efectiva que se postula, ya que enseña al estudiante lo que no debe hacer en lugar de lo que si, en su lugar se recomienda la aplicación de técnicas tales como la extinción o el tiempo fuera, darles un tiempo para la

calma y de reflexión, ofrecerles alternativas de solución o no entrar en luchas de poder, porque con ellas nos ajustamos más a las carencias de autocontrol que dan lugar a conductas inadaptadas en los escolares con TDAH.

Por otro lado, el ítem IV.12 indica que el profesorado acude a dirección y familias para controlar los comportamientos disruptivos en el aula en un 74,2% de los encuestados, lo cual indica falta de firmeza y autonomía para gestionar los comportamientos inadaptados y repetitivos en un alumno o alumna.

La creación de ambientes educativos que planteen entornos amistosos, distendidos y cordiales, basados en valores que acojan a todos y cada uno de sus miembros con independencia de sus características, y que les permita un desarrollo emocional y conductual sano hace que escolares como los que presentan TDAH aumenten sus posibilidades de inclusión social y escolar.

3. RESULTADOS DEL ANÁLISIS MULTIVARIADO. ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO.

A continuación se muestran los resultados derivados del análisis factorial exploratorio realizado. El cual ha posibilitado establecer una estructura determinada a partir de las observaciones recogidas (Spearritt, 1997), a la vez que su contraste con la estructura teórica considerada para la elaboración del cuestionario. Es decir, nos ha permitido reducir la información obtenida, extrayendo una serie de factores o componentes, con los que generar un nuevo constructo teórico.

Este análisis se ha llevado a cabo por el método de análisis de componentes principales. Previo a este análisis se tuvieron en cuenta los estimadores de adecuación muestral Káiser-Meyer-Olkin (KMO; rango entre 0-1) y la prueba de Barlett (donde valores próximos a la unidad y significativos, indican que es adecuado el análisis de reducción de variables).

El valor del estadístico de adecuación muestral fue de $KMO= 0.858$, que por su proximidad al valor 0.9, puede considerarse muy adecuado (De Vicente y Manera, 2003) y

la prueba de esfericidad de Barlett ($X^2(3160)=9412.55$, $p<0.001$) que por su nivel de significación <0.001 , evidencia que existe cierta relación entre las variables.

Una vez comprobados los criterios y considerando que el análisis factorial puede ejecutarse, se procede a la aplicación de la técnica de componentes principales (no existiendo valores perdidos).

Los resultados obtenidos se recogen en la tabla 5, en la que aparecen los autovalores obtenidos para cada uno de los tres primeros factores obtenidos (de los 23 obtenidos), con el porcentaje de varianza explicada respecto al porcentaje acumulado (Ver Anexo X, varianza explicada obtenida en los 23 factores).

Tabla 5:
 Varianza explicada

Varianza total explicada				
Componente	Autovalores iniciales			
	Total	% de la varianza	% acumulado	
1	15,563	19,453	19,453	
2	5,402	6,753	26,206	
3	2,709	3,386	29,592	

Con el fin de orientar el número de factores a seleccionar también ayudamos del resultado obtenido en el gráfico de sedimentación (Gráfico 10), en el que aparece el punto de inflexión en el que los autovalores dejan de representar una pendiente significativa, con una inclinación pronunciada, y comienzan a describir una caída con poca o ninguna inclinación. Como se puede apreciar es a partir del cuarto factor, cuando la pendiente comienza a perder inclinación, por tanto nos quedamos con los tres primeros factores.

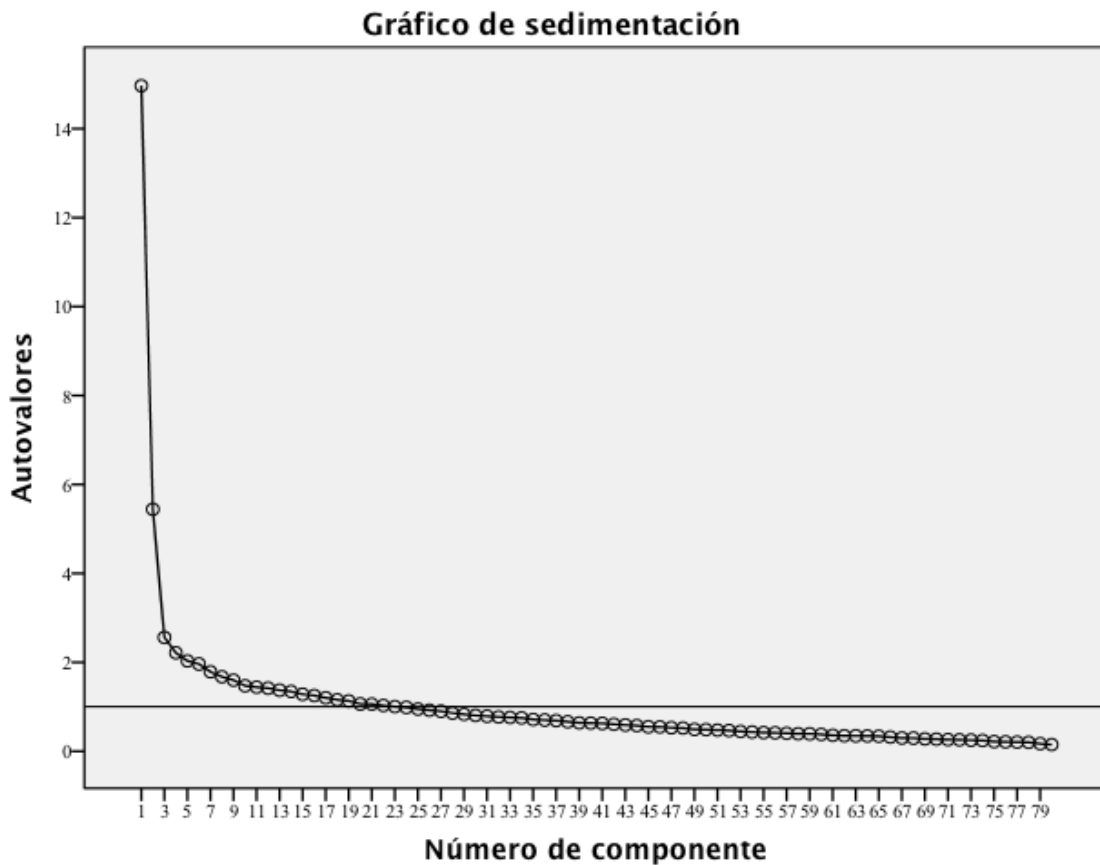


Gráfico 11. Gráfico de sedimentación.

Los resultados que hemos obtenido tras aplicar todos los procedimientos estimados, se presentan en la siguiente tabla (tabla 6), en la que se recogen aquellos componentes o factores con autovalores mayores a 1, conformados por más de tres ítems, los índices de consistencia interna (α de Cronbach) y las saturaciones superiores a 0.40, lo cual ha dado lugar a la selección de los tres primeros factores.

Tabla 6:
Análisis factorial exploratorio mediante el método de componente principales.

Dimensión e ítem	Ítem	FACTORES		
		1 (.940)	2 (.724)	3 (.707)
III.5	Enseño contenidos y desarrollo competencias que tienen significado para los escolares.	,611		
III.4	Evalúo e identifico las características contextuales (planificación, desarrollo de la enseñanza, clima y organización del aula, recursos materiales y humanos...) que limitan el aprendizaje del estudiante y le impiden su participación en clase para realiza.	,603		
III.10	Adecoo las actividades en grado de dificultad, cantidad y requisitos de resolución en función de las características y necesidades presentes en mi aula.	,585		
III.19	Mantengo el contacto ocular y empleo señales para redirigir la atención de aquellos que la pierden con mayor facilidad.	,575		
IV.21	Reconozco, refuerzo y recompenso la buena conducta de forma concreta.	,574		
IV.17	Gestiono los conflictos promoviendo el desarrollo de competencias de autoevaluación, para que el escolar tome mayor conciencia de su actuación, los errores cometidos y las posibles soluciones.	,573		
III.3	Evalúo e identifico las dificultades personales de cada estudiante que limitan su aprendizaje y le impiden su participación en clase, para realizar adecuaciones en mi programación.	,570		
IV.4	Las reglas permanecen visibles y se recuerdan a diario.	,566		
III. 23	Estoy disponible para responder a las preguntas y orientar al alumnado cuando participan en las actividades, proporcionando una retroalimentación inmediata.	,555		
IV.19	Brindo oportunidades para que el estudiante experimente el éxito y se sienta valorado.	,551		
III.15	El formato en el que se presentan las actividades es sencillo en su redacción y estética.	,550		
III.37	Los resultados esperados admiten distintos niveles y grados de competencia, en función de las habilidades y características del alumnado.	,541		
III.36	Practico diferentes modalidades de evaluación: individual o en equipo, escritas u orales.	,534		
III.20	Superviso el avance y el desarrollo del trabajo del alumnado.	,533		
III.9	Proporciono diferentes actividades para que todo el alumnado pueda participar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	,532		
III.22	Permito tiempo extra de resolución de la actividad a aquellos que así lo requieren.	,529		

III.26	Me aseguro de que todos los estudiantes están participando en la resolución de la actividad propuesta al grupo.	,526	
III.6	Trabajo con distintas metodologías de enseñanza con los estudiantes.	,525	
IV.1	En clase hay reglas básicas, elaboradas por todos, que regulan la participación del alumnado.	,522	
IV.6	El alumnado se encarga de cuidar el material, recogerlo y almacenarlo a diario.	,514	
IV.10	Soy consciente en la aplicación de las consecuencias cuando las reglas no son respetadas.	,503	
IV.7	Los estudiantes saben cómo pueden recibir mi ayuda de forma no disruptiva o la ayuda de otros estudiantes.	,502	
III.11	Combino actividades individuales y grupales.	,500	
III.14	El alumnado dispone de las instrucciones necesarias para realizar las pruebas de evaluación mientras las desarrolla.	,496	
IV.15	Llamo la atención sobre el comportamiento específico y no sobre el estudiante, para evitar su etiquetamiento y culpabilización.	,495	
IV.2	Implico a los escolares en el cumplimiento de las normas, otorgándoles a todos y cada uno de ellos responsabilidades.	,495	
IV.16	Planteo actividades que ayudan al escolar a enfrentarse con las dificultades que encuentra en su relación con el entorno, en términos positivos y constructivos.	,494	
III.17	Repito las instrucciones para desarrollar las actividades.	,490	
III.16	Las instrucciones para realizar las tareas son claras y de fácil comprensión.	,488	
IV.5	El uso y organización del material escolar está regulado.	,481	
III.26	Me aseguro de que los estudiantes han apuntado correctamente los deberes y tareas para casa, así como cualquier otra información que se debiera tener en cuenta: exámenes, fechas de realización o entrega de trabajos.	,479	
II.1	En el centro escolar en el que desarrollo mi trabajo se fomenta una práctica docente basada en el respeto y la valoración de las diferencias, que promueve la participación y el aprendizaje de todo el alumnado.	,476	
III.35	Las evaluaciones se adaptan en tiempo y desarrollo a las características y necesidades que así lo requieren.	,475	
III.1	Planifico el proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta las características y necesidades de mis estudiantes.	,467	-,430
IV.9	Permito el movimiento en el aula, definiendo cómo pueden moverse por el espacio de clase de manera no disruptiva y, cómo y cuándo se puede salir de clase.	,463	
III.7	Creo y dispongo de materiales variados (visuales, sonoros, manipulables...) para que el alumnado siga mis explicaciones y realice las actividades encomendadas.	,461	
II.6	En las tutorías que mantengo con las familias informo de las adaptaciones realizadas en el aula.	,460	

III.8	Para presentar los contenidos de las unidades didácticas incluyo guías didácticas para el alumnado que señalan los aspectos más relevantes, así como tareas, fechas y evaluaciones.	,459	
III.14	El alumnado puede asumir roles propios del docente al desarrollar las actividades, para apoyarse entre si.	,453	
IV.20	A la hora de aplicar las consecuencias de un mal comportamiento, tengo en cuenta las características personales del escolar.	,445	
IV.8	Recuerdo a diario varias veces cuando se puede hablar entre sí en clase y en qué tono de voz deben hacerlo.	,445	
IV.14	Para llamar la atención sobre el mal comportamiento, lo hago desde la cercanía física y manteniendo el contacto ocular, evitando las reprimendas públicas y la culpabilización.	,443	
III.24	Incentivo los logros conseguidos, concediendo privilegios, recompensas materiales o de cualquier otro tipo cuando se cumplen los objetivos marcados.	,437	
III.18	Uso señalizadores, marcadores, señales sonoras o cualquier herramienta que le permita al alumnado organizar los materiales y el inicio, desarrollo y finalización de las tareas.	,435	
IV.22	Acuerdo los sistemas de reforzamiento con las familias para su aplicación en casa.	,430	
III.21	Proveo de listas de control a los estudiantes sobre la secuenciación de tareas que hay que hacer a diario.	,424	,416
IV.3	Las reglas de mi aula están formuladas en términos positivos y no de prohibición (no).	,424	
III.12	Cada grupo de trabajo puede estar ocupado en una actividad diferente.	,422	
III.27	Dispongo al alumnado en el aula teniendo en cuenta sus características y necesidades.	,421	
IV.13	Sustituyo el verbo "ser" por el verbo "estar" para no atacar la autoestima y mostrar la conducta correcta.	,419	
III.30	Cerca de mi mesa se sientan aquellos niños y niñas que requieren de mejores condiciones para su atención y concentración.	,417	
III.31	La distribución de la jornada escolar es siempre la misma, y si hay algún cambio al respecto aviso con antelación.	,412	
II.2	Poseo la suficiente formación para atender las diversidades que puedan haber en mi aula.	,410	
II.3	Estoy liberado o liberada de horas lectivas para programar el curriculum y la organización de mi aula.	,694	
II.7	Las familias participan en el aula apoyando la formación académica del alumnado.	,478	
III.29	Mi aula está provista de espacios que permiten la realización de actividades activas y dinámicas.	,456	
IV.11	El castigo es la técnica que más utilizo cuando se incumplen las normas.	,453	
II.10	En mi aula dispongo de los recursos materiales necesarios para atender las características y necesidades de mis estudiantes.	,433	

III.34	Previo a la realización de las pruebas, se efectúan ensayos de las mismas.	,403	
II.4	Participo en grupos de trabajo y acciones formativas relacionadas con la atención a la diversidad.	,403	
I.5.	Todos los escolares presentan habilidades destacadas que deben ser consideradas en el diseño de los procesos de enseñanza-aprendizaje.		-,616
I.7.	La participación de otros miembros de la comunidad escolar (otros docentes, familias, voluntarios...) influye positivamente en el éxito escolar del estudiante.		-,543
I.3.	Todos los escolares, con independencia de sus características personales, pueden alcanzar sus logros académicos y sociales en su escolarización ordinaria.		-,472
I.1.	Todos los escolares pueden aprender juntos en una misma aula, con independencia de sus condiciones personales, sociales o culturales.	,421	-,441

Colores usados para identificar las dimensiones de nuestro cuestionario:

	Dimensión I
	Dimensión II
	Dimensión III
	Dimensión IV

En la tabla 6, observamos que el primer factor ha explicado un 19,453% de la varianza total y se conforma por 53 variables, de las cuales 31 corresponden a la dimensión III (bloque de contenido: Planificación, Desarrollo y Evaluación del currículum), 19 a la IV (Creación de entornos de aprendizaje seguros) y 3 a la II (Condiciones en las que desarrollo mi práctica docente). El segundo factor ha explicado el 6,753 de la varianza y se compone de 8 variables en total, de las cuales 5 pertenecen a la dimensión II, 2 a la dimensión III y 1 a la dimensión IV. El tercer y último factor considerado, ha explicado el 3.386% de la varianza, estando integrado por 6 variables, todas ellas correspondientes a la dimensión I (Creencias).

La varianza total explicada por los tres primeros factores fue del 29,592% de la variabilidad total (lo cual pone de manifiesto un alto índice de variación en las respuestas), un porcentaje moderado pero informativo.

Por su parte el α de Cronbach obtenida, para cada uno los factores recogidos, indica unos índices de consistencia interna para el primer factor excelente (0,940) y para el

segundo y tercero (2: 0.724 y 3: 0,707) aceptables. Estos niveles de fiabilidad advierten que los ítems recogidos miden con total fiabilidad el primer factor resultante, y con una fiabilidad aceptable el segundo y el tercero.

A continuación vamos a ir explicando cada uno de los tres factores resultantes, recogiendo en primer lugar la denominación que se le ha dado a cada uno de ellos:

Factor 1. Práctica docente inclusiva con alumnado con TDAH.

Factor 2. Condiciones en las que se desarrolla la práctica docente.

Factor 3. Creencias.

1) FACTOR 1. Práctica docente inclusiva con alumnado con TDAH.

Hemos denominado a este primer factor “Práctica docente inclusiva con alumnado con TDAH” en tanto en cuanto abarca aspectos propios de la planificación, el desarrollo y la evaluación del curriculum, incluyendo condiciones organizativas y de control del clima del aula, que reúnen una característica en común: compartir una filosofía inclusiva escolar, y por tanto un modo de hacer en el aula que favorece la máxima participación del escolar con TDAH a la vez que optimiza sus logros académicos y sociales.

Comenzamos el análisis de este primer factor haciendo referencia a dos condiciones desde la que se desarrolla el trabajo docente incluidas en éste y que pertenecían a la segunda dimensión de nuestro cuestionario: respeto y puesta en valor de las diferencias por el centro en el que desarrollan su práctica docente (II.1) y la disposición de una formación adecuada para atender las diferencias en un aula (II.2). Indicadores de dos de las premisas que son necesarias para abordar con éxito la atención a la diversidad dentro de un aula.

Seguimos con el tratamiento de este factor, abordando los ítems incluidos en la dimensión III de nuestro cuestionario.

Por un lado, la organización del aula se ve reflejada en los ítems III.18, III.27, III.30 y III. 31, refiriéndose a la disposición del escolar dentro del aula, haciendo alusión a dos aspectos fundamentales para ello: tener en cuenta las características del estudiante (III. 27) y sentarlo cerca de la mesa del profesor para mejorar las condiciones de atención y

concentración (III.30). Con respecto a la disposición del material, guarda un orden favoreciéndose su mantenimiento a través de señales visuales o sonoras en el caso del comienzo o finalización de una tarea (III.18), mecanismo que facilita la organización y el uso de los recursos, así como la planificación y estructura de las tareas. Además las rutinas de la jornada escolar se mantienen y si se alteran se avisa con antelación (III.31), lo cual hace que las posibles alteraciones del día a día afecten lo menos posible a las escasas habilidades de autocontrol de las que dispone el alumnado con TDAH.

Respecto de las tareas de planificación que han sido consideradas, se ven recogidas con los ítems III.1, III.3, III.4, con las que se afirma planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje y realizar una evaluación previa de las características contextuales en las que se va a desarrollar el curriculum, y personales del escolar. Lo cual nos indica la inclusión de elementos fundamentales para garantizar un proceso de enseñanza y aprendizaje de calidad, en el que los riesgos propios de la improvisación y de la homogenización se minimizan, y nos sitúa ante una respuesta escolar adaptada y ajustada a las necesidades del escolar pero también al escenario en el que éste se va a desarrollar (no se tienen en cuenta en exclusiva las características del alumno).

El desarrollo del curriculum aglutina un número mayor de ítem: III.5, III.6, III.7, III.8, III.9, III.10, III.11, III.12, III.14, III.15, III.16, III.17, III. 19, III.13, III.20, III.21, III.22, III.23, III.24, III. 26. Con éstos se hace referencia a distintos elementos del curriculum. En concreto y por guardar coherencia con la estructura recogida en el análisis descriptivo, podemos asociar ítems y elementos curriculares del siguiente modo, de mayor a menor peso registrado:

- Contenidos: 5, 8
- Actividades: 10, 19, 23, 15, 20, 9, 22, 13, 11, 17, 16, 26, 14, 21, 12.
- Materiales: 7
- Metodología: 6, 24

Respecto a los contenidos, destacar que se incluyen los ítems referidos a la enseñanza de aquellos que son significativos para los escolares (III.5) y su presentación apoyándose en guías didácticas. Ambos aspectos son muy relevantes para el aprendizaje de

cualquier estudiante, pero más aún cuando se trata de escolares con TDAH, debido a que se favorece el aumento de su motivación por aprender y se vuelve a habilitar herramientas que palian los efectos de sus pobres habilidades de planificación y organización de las tareas.

El desarrollo de actividades contempla distintos momentos de su ejecución. En primer lugar, hacemos referencia al previo de su realización con la adecuación en grado de dificultad, cantidad y requisitos para la resolución de las mismas (III.10, III.22), y la provisión de herramientas tales como las listas de control para favorecer la organización y secuenciación de las tareas (III.21), estrategias determinantes en la respuesta escolar del alumnado con TDAH, ya que características como la irregularidad de su trabajo o las posibles dificultades de aprendizaje asociadas a este trastorno (dificultades para escribir, dislexia, discalculalia...), así como los problemas de atención sostenida se ven atendidos. Además, el que el docente disponga de actividades variadas y que posibilite ejecutarlas de formas distintas (III.9), individual o en grupo (III.11) o el hecho de que diferentes grupos puedan estar realizando actividades distintas (III.12) son estrategias didácticas inclusivas con las que se da respuesta a las necesidades específicas de apoyo educativo sin necesidad de estigmatizar al escolar, aumentando su grado de participación en su desarrollo académico y social.

Cuidar el formato en la presentación de las actividades (III.15), dar las instrucciones de forma clara y sencilla (III.16) y repetirlas cuántas veces sea necesario (III.17), o mantener el contacto ocular con el estudiante se transforma en herramientas muy útiles para favorecer la atención y la concentración en la tarea encomendada. Por último, es coherente con el uso de estrategias inclusivas y adaptadas a las necesidades educativas derivadas del TDAH, que se hayan incluido ítems en los que el profesorado asume roles distintos al de “instructor”. Nos referimos a la posibilidad de que el docente esté disponible durante la realización de las actividades para reorientar el trabajo y resolver dudas (III.23, III.20, III.13) o a la posibilidad de que los estudiantes asuman roles que habitualmente venía desempeñado el docente (III.14), algo muy positivo para los escolares con TDAH, pues puede aprovecharse la ocasión para que éstos luzcan sus potencialidades (creatividad,

ingenio, habilidades artísticas o deportivas), y su motivación por aprender y autoestima aumente, además de su grado de aceptación por el grupo-clase.

La práctica docente inclusiva también se produce cuando el docente crea materiales que favorece el aprendizaje por distintas vías diferentes al libro de texto, como puede ser la inclusión de sonidos, elementos visuales o manipulativos con los que aumentamos la motivación y la compensación de las dificultades para la asimilación y memorización de los contenidos.

Por otra parte, el uso de metodologías variadas hacen que se usen diferentes estrategias de enseñanza con lo cual aumentamos las posibilidades de participación académica y social de este alumnado (III.6). Así mismo, y debido a su pobre motivación intrínseca por aprender resultado de su pobre habilidad para demorar la recompensa, es muy positivo que en este primer factor se incluya la incentivación de los logros conseguidos (III. 24).

Las características de la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje han quedado recogidas en los siguientes ítems: III.37, III.36, III.38, III.41. Con éstas se pone de manifiesto una evaluación que parte de la práctica de diferentes modalidades (III. 36), algo muy relevante para el alumnado con TDAH, pues la mejor fórmula para comprobar los resultados del aprendizaje quizá no sea un examen escrito y se haga necesario contemplar otras fórmulas (pruebas orales, trabajo en grupo, preguntas cortas o de reconocimiento...), que admitan distintos niveles y grados de competencia (III.37), en función de las características del escolar. Se pone de manifiesto la inclusión de las instrucciones para guiar la realización de las pruebas, lo cual favorece el éxito de resolución de la misma, al facilitar una herramienta que guíe la secuenciación de la tarea. Características que guardan una coherencia total, con los ítems incluidos al respecto de las actividades y la metodología empleada por los docentes de nuestra muestra. También es relevante, destacar que hablamos de una evaluación no solo informativa sino también formativa, ya que se incluye el ítem que hace referencia al uso de la evaluación como herramienta de mejora del trabajo docente (III.41).

Continuamos analizando el primer factor obtenido, haciendo referencia a los ítems pertenecientes a la dimensión IV, con los que abordamos el manejo de estrategias de control y manejo de la conducta en el aula (ordenados de mayor a menor peso): IV.21, IV.17, IV.4, IV.19, IV.1, IV.6, IV.7, IV.2, IV.10, IV.15, IV.16, IV.5, IV.9, IV.20, IV.8, IV.14, IV.22, IV.3 y IV.13. De 22 ítems que conforman esta dimensión, 19 se incluyen en este factor, lo cual hace que esta dimensión se postule de manera muy representativa en el mismo. Algo muy notable, en tanto en cuanto queda aunado ámbito académico, emocional y social como un todo indisoluble a la hora de desarrollar la práctica docente.

Aspectos determinantes en el éxito académico del escolar son también los referidos a su desarrollo emocional y social, aspectos afectados también por su deficiente control en la inhibición de la conducta e impulsividad. Por tanto, un docente no puede dar la espalda a la creación de entornos que procuren un desarrollo óptimo y adecuado a las características de inestabilidad emocional, desajuste de respuestas conductuales o dificultades para seguir las normas que abanderan este trastorno.

Una vez contemplados los ítems que se refieren al desarrollo académico en sí, pasemos a los que afrontan los aspectos emocionales y de conducta.

Con los ítems 4, 1, 6, 7, 2, 5, 9, 8 y 3 se obtiene información acerca del establecimiento de normas en el aula. Desde la propia formulación (IV.3) hasta la implicación del alumnado en su elaboración y cumplimiento. Las dificultades de comportamiento, característica en el alumnado con TDAH, deben abordarse con el establecimiento de normas y reglas que regulen el funcionamiento de la clase. En este factor, se muestra un docente que regula el aula mediante normas consensuadas y formuladas en términos positivos, que afectan a los distintos mecanismos de funcionamiento de la misma: uso y organización de materiales, movimiento y participación en el aula, solicitud de ayuda al docente o reparto de responsabilidades. Un docente que abandona la formulación de reglas en términos de prohibición y la imposición, como estrategias para controlar el funcionamiento del aula, y aboga por una metodología activa y participativa, además de mantenerlas visibles y recordarlas a diario. Lo cual previene el desencadenamiento de comportamientos disruptivos y mantiene presentes los adecuados.

Con los ítems 21, 17, 19, 10, 15, 16, 20, 14, 22 y 13 se abordan las estrategias usadas para manejar la conducta y las emociones en el aula. Ante las dificultades de demora en la interiorización de las normas y de espera a la recompensa, control de la impulsividad o comportamientos impredecibles es necesario aplicar estrategias que favorezcan la autorregulación de la conducta y crear entornos de aprendizaje predecibles que ayuden a cumplir las normas establecidas. Estrategias recogidas en este factor y que están acordes con el ejercicio de una disciplina positiva como método para gestionar el mal comportamiento en el aula, ajustándose así a las dificultades asociadas al alumnado con TDAH ya expresadas. Una vez más se pone de manifiesto la capacidad que tiene el entorno escolar para influir en el desarrollo de las características de aprendizaje y desarrollo emocional de sus integrantes.

Concluimos destacando la alta consistencia que revela este factor con la Dimensión IV de nuestro cuestionario, incluyéndose un 86.36% del total de los ítems que lo componen, lo cual indica la importancia de crear entornos de aprendizaje seguros, es decir, entornos de aprendizaje que procuren un contexto estable y predecible, en los que las características emocionales de los escolares que presentan TDAH son tenidas en cuenta para que su desarrollo escolar y social sea el mejor y se procure una integración en la sociedad total y exitosa.

2) FACTOR 2. Condiciones de la práctica docente.

En este factor se incluyen elementos que condicionan el desarrollo de la práctica escolar de un docente en el aula. Elementos que tienen que ver con la formación del docente, la disposición de recursos materiales y humanos o espacios óptimos en el aula, con la forma de actuar ante un mal comportamiento y con la evaluación.

7 ítems componen este factor, que ordenados por peso de mayor a menor son: II.3, II.7, III.29, IV.11, II.10, III.34 y II.4. De los cuales 4 pertenecen a la dimensión II de nuestro cuestionario (“condiciones en las que desarrollo mi práctica docente”), 2 a la III (“planificación, desarrollo y evaluación del currículum” y 1 a la IV (“creación de entornos de aprendizaje seguros”).

Los ítems incluidos en este segundo factor, nos revelan información acerca de la existencia de una cultura inclusiva en el centro escolar (liberar de horas lectivas para programar), de la disposición de formación para atender a la diversidad (participación en grupo o acciones formativas), y de recursos materiales, así como de las relaciones con otros miembros de la comunidad (participación familia).

De la dimensión II de nuestro cuestionario, se recoge por un lado, la formación del docente, con los ítems II.3 y II.4, con los que se evoca a una implicación del centro escolar en tanto en cuanto se contempla la posibilidad de estar liberado de horas lectivas para poder programar y organizar el aula, además de la participación en grupos de trabajo y acciones formativas para atender a la diversidad, respectivamente. Por otro lado, con el ítem II.7, el aula se abre a la participación de las familias y con el ítem II.10, se recoge la disponibilidad de recursos materiales para adaptar los procesos de enseñanza-aprendizaje a las diferentes características de los estudiantes. En relación con los recursos materiales, el ítem III. 29 (de la tercera dimensión de nuestro cuestionario), refiere espacios dentro del aula que permitan el movimiento y la actividad.

También se incluye en este segundo factor un elemento propio de las estrategias con las que se controla el mal comportamiento en el aula, referido al uso del castigo (IV.11). Algo significativo al ser la técnica que más se utiliza en las aulas para combatir el mal comportamiento y que iría en contraposición de la gestión del mal comportamiento desde una perspectiva interaccionista (entre contexto y características personales) e inclusiva.

Igualmente, se incluye un elemento de la evaluación que previene el fracaso escolar, por permitir ensayar las pruebas antes de ejecutarlas (III.34). Ítem determinante en los resultados que puedan alcanzar los estudiantes (en el caso del TDAH, de forma significativa), ya que si previamente pueden conocer y experimentar pruebas similares a las finales van a poder corregir errores y afinar en sus estrategias de preparación.

3) FACTOR 3. Creencias.

El último factor, se corresponde íntegramente con la dimensión I de nuestro cuestionario (“creencias”). En concreto se trata de los ítems I.5, I.7, I.3 y I.1, ordenados por la aportación de su peso de mayor a menor.

Las creencias del profesorado acerca de la diversidad (inclusión escolar) presente en las aulas determinan la forma en la que se diseña y ejecuta la respuesta curricular y organizativa para atender las diferencias. Con los ítems incluidos se ponen en valor las diferencias, porque se cree en la posibilidad de que todos aprendan juntos y de que cualquier escolar pueda aprender y alcanzar logros con independencia de sus características personales, también se valoran las potencialidades de cada estudiante como recurso a tener en cuenta en su desarrollo escolar y por último, se pone de manifiesto la creencia en que la participación de la comunidad educativa dentro del aula favorece la consecución del éxito en todos los estudiantes.

Es un factor que aglutina creencias que identifican a un docente que cuenta con una predisposición inclusiva en el desempeño de su profesión. Un docente, por tanto, que valora las diferencias, que apuesta por una metodología y organización flexible y con capacidad de adaptación, se acompaña de una cultura colaborativa y reconoce el derecho a la educación de cualquier niño o niña.

A modo de resumen, concluimos manifestando la correspondencia existente entre las dimensiones teóricas que se consideraron para la construcción de nuestro cuestionario, extraídas tras una profunda revisión de la literatura y otros instrumentos similares, y los factores obtenidos tras el análisis factorial, lo cual revela un instrumento con una validez de constructo importante, además de la reducción de variables tenidas en cuenta para el mismo a un conjunto menor de factores, de 4 a 3.

4. RESULTADOS DEL ANÁLISIS INFERENCIAL CON LOS FACTORES RESULTANTES DEL ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO

El análisis inferencial realizado nos permite conocer si existen diferencias significativas entre las variables sociodemográficas que nos han interesado y los factores que ha arrojado el análisis factorial exploratorio realizado previamente, dando cobertura así a nuestro quinto y último objetivo (“conocer si las características socio-demográficas determinan las condiciones organizativas y curriculares con las que se responde a la diversidad en las aulas de primaria).

Las variables sociodemográficas que se han tenido en cuenta han sido: formación complementaria, categoría profesional, edad, sexo y presencia del alumnado con TDAH. En ésta última, a pesar de presentar tres categorías, hemos tenido en cuenta solo la correspondiente a la presencia de alumnado con TDAH (si/no), por tanto se ha aplicado la prueba t.

Las pruebas que se han llevado a cabo para realizar este análisis inferencial, son la prueba T de Student, en el caso de que la variable presentara dos categorías, acompañada de la prueba de Levene con la que evaluar la igualdad de varianzas entre los grupos establecidos en la variable; y la prueba ANOVA, en el caso de que la variable presentara más de dos categorías, acompañada de la prueba Post-hoc de Bonferroni, con las que determinar qué medias difieren entre los grupos estudiados de la variable. Con ambas hemos podido conocer las diferencias significativas que había entre las diferentes muestras para una misma variable, y así poder extraer inferencias o deducciones al respecto.

A continuación recogemos las tablas en las que en el caso de haber aplicado la Prueba T, recogen los datos de la media, prueba de Levene, significación bilateral y prueba t; y que en el caso de haber aplicado la ANOVA, se recogen los datos de la media, F y significación bilateral, por un lado, y por otro, los resultados obtenidos a la hora de realizar la prueba de comparación post hoc de Bonferroni, según se haya tratado de dos o tres categorías.

1) Variable Formación Complementaria

Respecto al estudio de la variable sociodemográfica referida a la formación complementaria para atender a la diversidad, los resultados obtenidos (Tabla 7) nos muestran, por una parte, que aquellos profesionales que cuentan con este tipo de formación presentan mayor práctica inclusiva que aquellos que no disponen de la misma (factor 1), y por otra parte, nos indican que no hay diferencias significativas ni en las condiciones en que desarrollan la práctica docente (factor 2) ni en las creencias (factor 3), entre aquellos profesionales con o sin formación complementaria.

Tabla 7:
T de Student. Variable Formación Complementaria.

	SI	NO		
	Media	Media	Prueba de Levene	Prueba T
FACTOR 1. PRÁCTICA DOCENTE INCLUSIVA	0,192	-0,183	F= 3,372	t(281)=3,202
			p= 0,067	p= 0 ,002
FACTOR 2. CONDICIONES PRÁCTICA DOCENTE	0,011	-0,010	F= 0,342	t(281)=0,181
			p= 0,559	p= 0,857
FACTOR 3. CREENCIAS	-0,021	0,020	F= 0,738	t(281)=-0,348
			p= 0,391	p= 0,728

2) Variable Sexo.

En cuanto a los resultados obtenidos sobre la variable sexo, (tabla 8), encontramos diferencias en lo que respecta a la práctica inclusiva, ya que los hombres presentan menor práctica inclusiva que las mujeres (factor 1), aunque las condiciones en las que desarrollan su práctica docente los hombres, son más favorecedoras: horas lectivas libres para programar, participación en grupos de trabajo o en acciones formativas, manifiestan tener los recursos materiales necesarios para llevar a cabo sus clases y también cuentan con la

participación de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos (factor 2). Sin embargo, no existen diferencias significativas entre sexos respecto a las creencias (factor 3).

Tabla 8:
 T de Student. Variable sexo.

	FEMENINO	MASCULINO		
	Media	Media	Prueba de Levene	Prueba T
FACTOR 1. PRÁCTICA DOCENTE INCLUSIVA	0,114	-0,153	F= 0,512 p= 0,475	t(281)= 2,244 p= 0,26
FACTOR 2. CONDICIONES PRÁCTICA DOCENTE	-0,222	0,297	F= 13,522 p= 0,000	t(280,50)= -4,624 p= 0,000
FACTOR 3. CREENCIAS	0,010	-0,136	F= 0,913 p= 0,340	t(281)= 0,198 p= 0,843

3) Variable categoría profesional.

Respecto a los datos obtenidos en el análisis realizado con la variable referida a la categoría profesional (Tabla 9), se pone de manifiesto como los profesionales han presentado diferencias significativas en las prácticas inclusivas en función de su categoría profesional (factor 1). Así, el docente de apoyo presenta menor práctica inclusiva que el docente generalista. Por otra parte, los tutores han mostrado unas condiciones relacionadas con el desarrollo de su práctica laboral respecto de los docentes generalistas menos favorables para desarrollar una práctica inclusiva (factor 2). Por último, no se han encontrado diferencias significativas entre los valores recogidos para el factor 3, creencias, entre las distintas categorías mostradas.

Tabla 9:
Prueba ANOVA, categoría profesional.

ANOVA				
		Media	F	p
FACTOR 1. PRÁCTICA DOCENTE INCLUSIVA	Inter-grupos	3,438	3,499	0,032
	Intra-grupos	0,983		
FACTOR 2. CONDICIONES PRÁCTICA DOCENTE	Inter-grupos	6,268	6,513	0,002
	Intra-grupos	0,962		
FACTOR 3. CREENCIAS	Inter-grupos	1,472	1,477	0,230
	Intra-grupos	0,997		

A continuación, recogemos la tabla en la que mostramos los resultados obtenidos en la aplicación de la prueba post-hoc de Bonferroni (Tabla 10).

Tabla 10:
Prueba post hoc, categoría profesional

			Diferencia de medias (I-J)	Error típico	p
FACTOR 1. PRÁCTICA DOCENTE INCLUSIVA	Tutor	Docente	-0,056	0,125	1,000
		Docente de Apoyo	0,469	0,203	,065
	Docente	Tutor	0,056	0,125	1,000
		Docente de Apoyo	0,525*	0,200	,027
	Docente de Apoyo	Tutor	-0,469	0,203	,065
		Docente	-0,525*	0,200	,027
FACTOR 2. CONDICIONES PRÁCTICA DOCENTE	Tutor	Docente	-0,413*	0,124	0,003
		Docente de Apoyo	-0,483	0,201	0,051
	Docente	Tutor	0,413*	0,124	0,003
		Docente de Apoyo	-0,070	0,198	1,000
	Docente de Apoyo	Tutor	0,483	0,201	0,051
		Docente	0,069	0,198	1,000
FACTOR 3. CREENCIAS	Tutor	Docente	-0,210	0,126	0,294
		Docente de Apoyo	-0,199	0,204	0,992
	Docente	Tutor	0,210	0,126	0,294
		Docente de Apoyo	0,010	0,201	1,000
	Docente de Apoyo	Tutor	0,199	0,204	0,992
		Docente	-0,010	0,201	1,000

*La diferencia de medias es significativa al nivel 0,05.

Como puede observarse las únicas diferencias encontradas se corresponden en el factor 1, donde el docente generalista presenta una mayor práctica inclusiva que el docente de apoyo (docente>docente de apoyo, $p=0,027$) y en el factor 2, en el que el tutor cuenta con unas condiciones laborales menos favorecedoras para ejercer una práctica inclusiva que los docentes (tutor<docente, $p=0,003$). En el tercer factor, correspondiente a las creencias, no se han encontrado diferencias significativas entre las comparaciones múltiples realizadas. Resultados que vienen a confirmar los obtenidos con la prueba ANOVA.

4) Variable Edad.

En cuanto a la variable edad, se han encontrado diferencias significativas tanto en el factor 1 como en el 2. Los docentes generalistas de mayor edad (más de 40 años) han presentado menores valores de práctica inclusiva así como de condiciones laborales. Sin embargo, no han existido diferencias significativas en las creencias (factor 3) según las categorías de edad (Tabla 11).

Tabla 11:
Prueba ANOVA. Variable edad.

ANOVA				
		Media	F	p
FACTOR 1. PRÁCTICA DOCENTE INCLUSIVA	Inter-grupos	6,421	6,679	0,001
	Intra-grupos	0,961		
FACTOR 2. CONDICIONES PRÁCTICA DOCENTE	Inter-grupos	13,266	14,540	0,000
	Intra-grupos	0,912		
FACTOR 3. CREENCIAS	Inter-grupos	1,495	1,501	0,230
	Intra-grupos	0,996		

Seguidamente mostramos los resultados obtenidos con la aplicación de la prueba post-hoc de Bonferroni (Tabla 12).

Tabla 12:
Prueba post hoc, edad

			Diferencia de medias (I-J)	Error típico	p
FACTOR 1. PRÁCTICA DOCENTE INCLUSIVA	22-30 años	30-40 años	0,125	0,150	1,000
		Más de 40 años	0,510*	1,153	0,003
	30-40 años	22-30 años	-1,248	0,150	1,000
		Más de 40 años	0,386*	0,134	0,013
	Más de 40 años	22-30 años	-0,510*	0,153	0,03
		30-40 años	-0,386*	0,134	0,013
FACTOR 2. CONDICIONES PRÁCTICA DOCENTE	22-30 años	30-40 años	0,244	0,146	0,287
		Más de 40 años	0,759*	0,149	0,000
	30-40 años	22-30 años	-0,244	0,146	0,287
		Más de 40 años	0,515*	0,131	0,000
	Más de 40 años	22-30 años	0,759*	0,149	0,000
		30-40 años	-0,515*	0,131	0,000
FACTOR 3. CREENCIAS	22-30 años	30-40 años	-0,257	0,152	0,280
		Más de 40 años	-0,109	0,156	1,000
	30-40 años	22-30 años	0,257	0,152	0,280
		Más de 40 años	0,147	0,137	0,845
	Más de 40 años	22-30 años	0,109	0,156	1,000
		30-40 años	-0,147	0,137	0,845

*La diferencia de medias es significativa al nivel 0,05.

Los resultados alcanzados con la prueba ANOVA, se corroboran con la prueba de Bonferroni. En la tabla 17, se exponen las diferencias significativas detectadas entre las posibles comparaciones. Así, los mayores de 40 años son los que presentan un perfil menos inclusivo (22-30 años > mayores de 40 años, $p=0,003$; 30-40 años > mayores de 40 años, $p=0,013$), a la vez que unas condiciones de desarrollo menos favorables para la ejecución de una práctica inclusiva (22-30 años > mayores de 40 años, $p=0,000$; 30-40 años > mayores de 40 años, $p=0,000$).

5) Variable presencia TDAH en las aulas

Tabla 13:

T de Student. Variable Presencia TDAH en las aulas.

	NO	SI		
	Media	Media	Prueba de Levene	Prueba T
FACTOR 1. PRÁCTICA DOCENTE INCLUSIVA	0,423	1,034	F= 1,397 p= 0,475	t(281)= 0,473 p= 0,26
FACTOR 2. CONDICIONES PRÁCTICA DOCENTE	-0,360	0,369	F= 6,896 p= 0,009	t(280,3)=-6,585 p= 0,000
FACTOR 3. CREENCIAS	-0,132	0,135	F= 0,066 p= 0,798	t(281)= -2,269 p= 0,024

Según los datos recogidos en la tabla 13, no se detectan diferencias en la aplicación de una práctica inclusiva entre el grupo de docentes que cuenta con escolares con TDAH en el aula y aquellos que no cuentan con estos estudiantes. Sin embargo, los docentes que en sus aulas tienen alumnado sin TDAH presentan unas condiciones en las que desarrollan su práctica docente y unas creencias menos favorecedoras para la práctica inclusiva, si bien es

cierto que no se convierten en condicionantes determinantes para procurar una práctica más o menos inclusiva en este caso.

Expuestos los resultados del análisis inferencial realizado, recogemos a modo de síntesis las siguientes consideraciones:

- 1°. Los docentes generalistas con formación complementaria para atender a la diversidad, son los que presentan mayor práctica inclusiva.
- 2°. Las mujeres son más inclusivas que los hombres, a pesar de que reúnen unas condiciones de desarrollo laboral menos favorecedoras para ello, respecto de los hombres.
- 3°. La categoría de docente (generalista) presenta una mayor práctica inclusiva, respecto del docente de apoyo y aplica unas condiciones para su desarrollo profesional más favorecedoras para ello, que los tutores.
- 4°. Los docentes mayores de 40 años presentan un perfil menos inclusivo y se desarrollan en unas condiciones laborales menos inclusivas que el resto de categorías consideradas: 22-30 años y 30-40 años.
- 5°. La presencia de alumnado con TDAH no condiciona el ser más o menos inclusivo. Si bien es cierto, que los profesionales que no cuentan con escolares con TDAH en su aula presentan unas condiciones de desarrollo laboral y unas creencias menos favorecedoras de una práctica inclusiva.

De acuerdo con los datos expuestos podemos concluir que el perfil actual del docente inclusivo se corresponde con el docente generalista cuya edad está por debajo de los 40 años y que posee formación complementaria para atender a la diversidad, perfil que no se ve condicionado por la presencia o no de alumnado con TDAH en sus aulas.

CAPITULO VII.
DISCUSIÓN, CONCLUSIONES E IMPLICACIONES
DE LA INVESTIGACIÓN



CONTENIDOS

1. Introducción.
2. Discusión y conclusiones acerca de las condiciones organizativas y curriculares del profesorado de Educación Primaria.
3. Conclusiones respecto a las características socio-demográficas y su influencia en las condiciones organizativas y curriculares.
4. Implicaciones y limitaciones de la investigación.
5. Líneas futuras de investigación.

1. INTRODUCCIÓN

El trabajo de investigación realizado ha arrojado unos resultados que nos permiten extraer conclusiones relevantes con las que dar respuesta a los objetivos planteados en nuestro estudio.

La exposición de las conclusiones a las que llegamos tienen como referencia el análisis de la literatura realizada, además de las teorías y resultados a los que otros autores han llegado con líneas de investigación similares a la nuestra, con el objeto de mantener presente el valor de la discusión que origina la confrontación de unos y otros.

La estructura que hemos seguido en la elaboración de este último capítulo, al respecto de las conclusiones, se corresponde con la usada en el análisis de los resultados, en primer lugar, atendiendo al constructo al que se ha llegado con las siguientes dimensiones: creencias, condiciones en las que se desarrolla la práctica docente y práctica docente inclusiva con alumnado con TDAH. En segundo lugar, se recogen las conclusiones extraídas acerca de la influencia que ejercen las características socio-demográficas en el perfil docente que diseña los entornos educativos en los que se van a producir los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Además de las conclusiones, se han recogido las implicaciones que para la práctica docente pueden derivarse de nuestro trabajo así como las limitaciones planteadas en el mismo. Por último, también abordamos las cuestiones que pudieran configurarse como líneas futuras de investigación, y ayudar a mejorar el ejercicio de la pedagogía y la didáctica aplicadas en su perspectiva más inclusiva, haciendo que el alumnado con TDAH, problemas de atención y/o comportamiento alcancen su máxima participación académica y social.

2. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES ACERCA DE LAS CONDICIONES ORGANIZATIVAS Y CURRICULARES DE LAS AULAS DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Este apartado se desarrolla en base la estructura del constructo al que se ha llegado mediante el análisis de los datos. En su desarrollo iremos dando cobertura a los objetivos marcados para nuestro estudio, de esta manera, las conclusiones más destacables, así como su discusión, se asocian a cada uno de nuestros propósitos.

1) “Conocer si existe una cultura inclusiva, atendiendo a las creencias del profesorado respecto de la atención a la diversidad en las aulas ordinarias”.

Los resultados obtenidos nos llevan a concluir que el profesorado estudiado dispone de un conjunto de creencias que coinciden con un posicionamiento inclusivo ante la diversidad. Creencias que quedan recogidas bajo las siguientes afirmaciones, y que dan pie a la existencia de una cultura que pone en valor las diferencias y se compromete con todos los estudiantes: todos los escolares pueden aprender juntos bajo la misma aula ordinaria, todos con independencia de sus características personales pueden alcanzar logros académicos y sociales, todos presentan características positivas que deben ser tenidas en cuenta en su proceso de enseñanza-aprendizaje y la participación de otros miembros de la comunidad escolar favorece el alcance del éxito escolar del estudiante; y que suponen la confianza que el profesorado tiene en sus estudiantes para aprender, en que lo pueden hacer juntos, en que cuentan con habilidades que potencian su aprendizaje y en la capacidad del trabajo conjunto con otros miembros para alcanzar logros, lo cual impulsa una forma de hacer escuela más equitativa y humana (Moliner, 2008). Así, este posicionamiento impulsa la producción de procesos de enseñanza-aprendizaje favorecedores del alcance del éxito escolar del alumnado con TDAH, considerando que el trastorno genera unas necesidades educativas específicas de apoyo educativo.

En nuestro país, García España y Soler (2000) llegan a conclusiones que distan de las recogidas en nuestra investigación, si bien es cierto que el profesorado estudiado en su trabajo contaba con alumnado con discapacidad psíquica. Éste manifestó las siguientes creencias, entre otras: el alumnado con NEE supone una carga para el profesorado, dudan

sobre la capacidad de aprendizaje de estos alumnos, deben ser escolarizados en aulas de apoyo y la planificación escolar debe ser realizada por el profesorado de apoyo en exclusiva.

También las autoras Macarulla y Margarida (2009), en un estudio realizado al respecto de las creencias del profesorado con alumnado con discapacidades, llegan a las siguientes conclusiones, entre otras: dudan sobre la capacidad de aprendizaje, la presencia de este alumnado en el mismo aula les dificulta la atención al resto de escolares, escolarización en el mismo aula siempre y cuando haya otro docente para ellos que les procure una atención integral sin aludir a colaboración alguna.

Otros como Echeita (2006), y García España y Soler (2000), López, Echeita y Martín (2009), a partir de sus investigaciones concluyen que aún se cuenta con un perfil docente segregador, que mantiene unas teorías estáticas y de resistencia al cambio ante las dificultades de aprendizaje, que aboga por aprendizajes homogéneos y la atención especializada fuera de las aulas ordinarias.

Dicho esto, los estudiosos del trastorno advierten que las premisas para trabajar con el alumnado con TDAH parten de las connotaciones negativas asociadas al mismo (Saumell y otros, 2011; Ocampo, 2013), si bien es cierto que no hemos encontrado investigaciones que apoyen estas afirmaciones, es decir estudios realizados acerca del sistema de creencias que el profesorado presenta con respecto al alumnado con TDAH.

De cualquier modo, en nuestro trabajo hemos llegado a unos resultados que no concuerdan con los expuestos y recogidos por otros autores que estudian las creencias del profesorado con respecto a escolares con NEE, ni con los postulados propuestos por los estudiosos del trastorno en cuestión. Ante lo que podemos alegar, que nuestro cuestionario no planteaba en ningún momento el término discapacidad, ni se presentaba como un instrumento que pretendía estudiar las condiciones organizativas y curriculares del profesorado de primaria al respecto del alumnado con TDAH.

2) “Identificar las condiciones en las que el docente desarrolla su práctica, con el fin de conocer las barreras que limitan o las palancas que impulsan el desarrollo de una práctica

educativa inclusiva del profesorado de Educación Primaria, respecto del alumnado con TDAH”

La primera conclusión a la que llegamos, vistos los resultados, viene a presentar un profesorado que cuenta con formación específica para atender a la diversidad y que participa en grupos de trabajo y acciones formativas concretas al respecto; condiciones, ambas, favorecedora de una práctica docente ajustada a las necesidades educativas de escolares con TDAH, problemas de atención y/o conducta.

Es muy destacable su participación en grupos de trabajo, ya que estaríamos frente a docentes que practican metodologías activas y participativas, basadas en la investigación-acción para afrontar su labor docente. Metodologías generadoras de conocimiento en el propio centro de trabajo originado desde la colaboración (Ainscow, 2002; Parrilla, 2007) y palancas de cambio hacia una cultura inclusiva (León, 2012).

El compartir las experiencias, las necesidades, dificultades o éxitos con los que un docente se encuentra con otros iguales o profesionales, (Angelides, Antoniu y Charalambous, 2010; Duran y Miquel, 2003), produce prácticas inclusivas que favorecen la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales (Arnaiz, 2008) al procurar que los procedimientos para enseñar y aprender estén en continua revisión, evolución y adaptación. Por tanto, el alumnado con TDAH se ve altamente beneficiado en su rendimiento escolar cuando el docente perfecciona su práctica docente de manera continua.

Si bien es cierto, que para que se de este tipo de formación renovada, es necesario que sus responsables (docentes) dispongan de tiempo para planificar y programar el currículum, así como para organizar el aula, ante lo que hemos de señalar que en nuestro estudio, se revela que más de la mitad de los docentes desarrollan su labor en escuelas en las que disponen de horas no lectivas para realizar dichas tareas. Aunque hay autores, como Berruezo (2006) que aludan a la falta de esta condición en los propios centros que fomente una formación permanente.

A colación de lo que hacen los centros en sí por favorecer o no una cultura inclusiva, hemos de destacar que en nuestro trabajo se pone de manifiesto una condición ineludible para promoverla entre sus componentes, y es el respetar y el poner en valor las

diferencias como entidad, lo cual impulsa un desarrollo profesional sensible a las diferencias como una cuestión que enriquece su desarrollo profesional, por un lado, y por otro, el académico del alumnado.

En segundo lugar, se ha puesto de manifiesto la participación de las familias en el aula apoyando la formación académica del alumnado. Estos resultados nos conducen a concluir que la cooperación con las familias existe, lo cual, en el caso del alumnado con TDAH, es fundamental si queremos conseguir logros académicos y sociales (Moreno, 2008; Miranda, 2011), así mismo la manifestación del uso de las agendas escolares, plataformas u otros medios de comunicación que posibilitan nuevas vías de comunicación bidireccionales y continuas, ayudando a crear un clima de confianza y apoyo entre ambas partes que potencian sus aprendizajes (Saumell y otros, 2011, Miranda, 2011 y Siegenthaler y Presentación, 2011, Ocampo, enero 2013).

A partir de aquí, podemos afirmar que fórmulas de desarrollo profesional cooperativo y colaborativo, ambas inclusivas, tales como las *organizaciones que aprenden* o las *comunidades de aprendizaje* tienen la base en estas escuelas para poder desarrollarse. Fórmulas de trabajo muy recomendadas en la práctica educativa inclusiva, para evitar la exclusión social, académica y laboral de aquellos colectivos que se hayan en riesgo, tal y como es el caso del alumnado con TDAH (Díaz, 2005).

En tercer lugar, la barrera para el aprendizaje que supone para el alumnado con TDAH la falta de aulas que cuenten con espacios para realizar actividades que permitan el movimiento así como la falta de recursos materiales que permiten la adaptación de los diferentes elementos del currículum en atención a las necesidades educativas presentes, está salvada en la mayoría de los casos, según los resultados obtenidos a partir de la información manifestada por el profesorado. Por tanto, determinamos que en las escuelas estudiadas se cuenta con aulas que disponen de espacios apropiados para paliar los efectos del exceso de movimiento o hiperactividad con el que puede contar nuestro alumnado, facilitando su movimiento y actividad durante las clases, así como la disposición de materiales adaptados, cuya existencia indica que hay más posibilidades de que éstos se ajusten a las dificultades derivadas de la falta de atención y/o concentración (materiales sonoros, visuales o táctiles,

por ejemplo). Así mismo, el contar con espacios que permitan el movimiento del alumnado también es un indicador de que el grupo se puede conformar de maneras distintas para aprender, practicando agrupaciones que fomenten el aprendizaje cooperativo y colaborativo, por ejemplo: tutorías entre iguales (León, 2012), aprendizaje por proyectos (Cerrato, 2012), grupos interactivos (González y Víctor, 2013; Cidoncha y Vázquez, 2013)..., formas de trabajo en definitiva que mejoran el aprendizaje, la motivación y la convivencia (Pujolás, 2001), cuestiones susceptibles de mejora en cualquier escolar, y por ende, en el alumnado que presenta TDAH, debido a sus dificultades de aprendizaje, motivacionales y de integración social.

En definitiva, y dando respuesta a nuestro objetivo, identificamos las siguientes condiciones como impulsoras de una práctica inclusiva y ajustada a las necesidades de los escolares con TDAH:

1. Centros que conciben la diversidad desde el respeto y la puesta en valor de las diferencias.
2. Docentes con formación específica para atender a la diversidad.
3. Docentes que se forman en grupos de trabajo, practicando la investigación-acción como opción para construir conocimiento.
4. Disposición del profesorado de tiempo fuera del horario lectivo en el centro, para planificar y programar el curriculum y organizar el aula.
5. Participación de las familias en el desarrollo escolar del alumnado.
6. Aulas dotadas de espacios que permiten el movimiento y de recursos materiales adaptados a las necesidades educativas derivadas de la diversidad presente en el aula.

3) PRÁCTICA DOCENTE INCLUSIVA CON ALUMNADO CON TDAH

En este apartado recogemos las conclusiones a las que llegamos en atención a los objetivos tercero (“describir el entorno curricular y organizativo”) y cuarto (“comprobar si las condiciones organizativas y curriculares que se dan favorecen la plena participación del alumnado con TDAH, comparándolas con la literatura estudiada”) de nuestro trabajo,

concretándolas en los aspectos que se han tenido en cuenta para su estudio: organización del contexto de aula, planificación, desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, y manejo de la conducta y de las emociones.

En líneas generales, podemos concluir que el profesorado con el que hemos contado muestra una organización de aula y una disposición de los elementos del curriculum que se ajustan a las necesidades educativas que presenta el alumnado con TDAH, problemas de atención y/o conducta. Ajuste que queda contrastado con las propuestas de la literatura especializada al respecto. Y resultados concordantes con otras autoras como Cepeda (2013), en cuyo estudio concluye que el profesorado posee una práctica adecuada para favorecer el buen funcionamiento del escolar con TDAH en el aula.

Con respecto a la organización del aula, concluimos que nuestro profesorado cuenta con una organización del espacio adecuada a las dificultades de atención que presentan los escolares con TDAH. Es por ello que las cuestiones recogidas en la literatura: Carbone (2001), González Carro (2011) y Still (2013) y que hemos medido con nuestro cuestionario se ponen en práctica: colocar a estos estudiantes cerca de la mesa del profesor, contar con zonas en el aula que favorezcan la atención y concentración, así como espacios en los que el movimiento puede quedar incorporado a la rutina del aula (Carol's Web Corner, 2008; Watterdal y Tokhai, 2008).

Por otro lado, en lo referente a la atención de las dificultades que presenta este alumnado en sus *habilidades organizativas*, concluimos que: el orden y la disposición de los materiales se aplica de forma que palia sus efectos, usando señalizadores, marcadores u otros que facilitan su situación y colocación; existen las rutinas diarias y se advierte de los cambios en las mismas en caso de que se den; y, se utilizan elementos tales como la agenda que disminuyen los errores derivados de la falta de atención, organización y planificación de las tareas (olvidos de tareas, materiales o exámenes, por ejemplo) (Siegenthaler y Presentación, 2011, Still, 2013, Troyano, 2011, Ocampo, 2013, González Carro, 2011).

En atención a la *planificación, desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje*, extraemos las siguientes conclusiones:

Respecto a la *planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje*, concluimos que el profesorado participante en este trabajo realiza la planificación educativa de su acción curricular, precedida de un proceso de evaluación tanto de las condiciones contextuales como personales en las que se va a desarrollar dicho proceso. Lo cual, permite proveerse de un curriculum abierto y flexible, además de los recursos necesarios para hacerlo efectivo (Barrio, 2009), y así reducir el fracaso escolar de los participantes en el mismo. A partir de aquí, podemos deducir que al considerar no solo las competencias que todos deben alcanzar, sino también las características que definen tanto al escolar (Gregory y Chapman, 2002) como el escenario en el que se va a desarrollar, se planifica desde la diferenciación, es decir, desde la diversidad.

Por otro lado, destacar también que con los indicadores incluidos en este apartado podemos decir que este profesorado planifica para la clase como un todo, ya que afirma realizar las adaptaciones sobre su programación base, requisito para desarrollar una didáctica escolar flexible y adaptada, y por tanto inclusiva (Wehmeyer, 2009; Arnáiz, 2000), alejada de la intervención escolar por programas individualizados centrados en las limitaciones personales de los escolares.

Con estos resultados, podemos afirmar que existe una planificación del proceso de enseñanza respetuosa ante las individualidades que se dan en un aula y adaptada en función de las necesidades educativas derivadas de las mismas y del contexto. Una planificación basada en la diferenciación (Gregory y Chapman, 2002; UNESCO, 2004e) que provee de oportunidades a todos y todas para aprender adecuando las situaciones de aprendizaje a las diferentes capacidades y necesidades presentes en el aula, algo definitorio para contribuir a la máxima participación y éxito del alumnado con TDAH.

En atención al *desarrollo del curriculum*, es decir a los elementos que se corresponden con la metodología usada, contenidos, actividades y materiales usados en los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados, concluimos que su práctica coincide con los postulados que favorecen la participación del alumnado con TDAH, dado que concuerdan con lo propuesto por la literatura especializada en el tema.

De esta manera, nos encontramos con un personal docente que afirma proceder con metodologías variadas, lo cual nos conduce a pensar que esa consideración de las características personales y contextuales puesta de manifiesta es efectiva en tanto en cuanto, el docente procede a enseñar de formas variadas. Lo cual, hace que se produzca una mayor adaptación a las diferentes formas de aprender.

La pobre motivación intrínseca y las dificultades de demora para obtener recompensas, también se ven atendidas, en tanto en cuanto la incentivación de los logros está presente cuando se cumplen los objetivos marcados, así como la provisión de actividades para que se experimente el éxito y por tanto aumente la confianza en las propias capacidades.

Con respecto a los contenidos, actividades y materiales usados se favorece la autorregulación cognitiva en el alumnado con TDAH, ya que estos elementos cuentan con las adaptaciones necesarias para ajustarse a sus características de aprendizaje (AHIDA, ANADAHI, 2006; González Carro, 2011; Siegenthaler y Presentación, 2011; Still, 2013; Troyano, 2011; Carol's Web Corner, 2008 y por los autores Watterdal y Tokhai 2008; Lavigne y Romero, CREENA, 2012, Lavigne y Romero, 2013).

Los contenidos que se trabajan son significativos, algo determinante para conectar con los intereses de los estudiantes y así aumentar su atractivo para aprender. También se pone de manifiesto, la provisión de guías que facilitan la presentación de los contenidos de forma clara y ordenada, señalando los aspectos más relevantes, si bien es cierto que este último aspecto es una estrategia cuyo uso debe potenciarse más entre nuestros docentes, dados los resultados obtenidos en el análisis descriptivo.

Las estrategias para llevar a cabo las adaptaciones en las actividades o tareas que mejoran las capacidades cognitivas y de atención del alumnado con TDAH contempladas en nuestro cuestionario se ejecutan, destacando: su presentación en formatos sencillos, instrucciones claras y fáciles de comprender para su realización, repetirlas cuantas veces sea necesario y la adecuación de las actividades en grado de dificultad, cantidad y requisitos. También se cuenta con un profesorado que al realizar las actividades, se asegura de que todos los estudiantes estén participando en las mismas, que están disponibles

orientando al alumnado y retomando las dificultades que puedan entorpecer su desarrollo y logro, y que emplea tácticas para retomar la atención de aquellos que la pierden con facilidad, como puede ser el mantener el contacto ocular.

En atención a estos aspectos las técnicas que se han manifestado como menos usadas, y que por tanto debieran ser potenciadas dada la importancia que tiene en el ajuste entre forma de enseñar y aprender del alumnado con TDAH, son: creación y disposición de materiales variados, para evitar la pérdida de atención y facilitar la comprensión de los contenidos trabajados, brindar la oportunidad de trabajar en actividades diferentes un mismo contenido y la provisión de listas de control con las que crear rutinas y dar herramientas para aumentar el control sobre la realización de la propia actividad.

Continuamos con el tratamiento de la evaluación, en lo que respecta a las conclusiones. Lo más destacable, es que los ítems con los que se ha estudiado la capacidad de adaptación que tiene este elemento del currículum, han arrojado unos resultados mejorables, ya que en torno a una cuarta parte de nuestro profesorado no aplica las estrategias que hacen de la evaluación una herramienta más que favorece el éxito escolar de nuestro alumnado, a saber: el empleo de diferentes modalidades de pruebas de evaluación (orales, test, verdadero/falso...) que minimicen las dificultades que suponen para muchos de estos escolares el elaborar un texto, escribir sin faltas de ortografía o tener una buena presentación en su trabajo; y la posibilidad de que los resultados a alcanzar sean flexibles y regulables en función de las características del alumno, además de no disponer de un calendario de exámenes previo que aumente las posibilidades de planificación del estudio y trabajo.

En igualdad de condiciones destacamos que el profesorado ha señalado por una parte, y de manera muy significativa, la evaluación como un elemento que le ayuda a mejorar su forma de enseñar, ya que le puede permitir detectar las dificultades con las que se encuentra el estudiante al afrontarla o detectar los elementos a mejorar en su práctica (presentación de los exámenes, redacción, eficacia de la prueba diseñada...), y por otra, la aplicación de otras estrategias muy favorables para ayudar a los escolares con TDAH: disposición de las instrucciones necesarias para realizar las pruebas, lo cual evita pérdidas

de atención que hagan dejar preguntas sin contestar o responder mal a lo que se está examinando; orientar al alumnado mientras que las realiza, lo cual también favorece que se mantenga la atención durante la realización de la prueba o que una duda evite que complete la pregunta; se realizan ensayos previos de las pruebas definitivas, estrategia muy útil, de cara a reducir los posibles errores derivados de la falta de atención en dichas pruebas, ya que repetir las instrucciones y actividades es una estrategia que facilita encontrar el camino que hay que recorrer para alcanzar el éxito, también, la práctica de estos ensayos puede situar a los docentes ante una oportunidad para aplicar una evaluación que considere, además de los resultados finales, el proceso y los logros alcanzados progresivamente, y permita identificar las barreras (comprensión de los contenidos y de las instrucciones, dificultades lecto-escritoras, planificación en la ejecución de la tarea...), con las que los estudiantes se encuentran para conseguir el éxito, integrando así las tareas de evaluación en las propias del aprendizaje (González Lajas, 2013a); y algo muy relevante por lo que suponen colaboración entre las familias y el docente, la entrega de copias de los exámenes a las familias, con el objetivo de reforzar y mejorar las dificultades detectadas.

La práctica de estas estrategias, impulsa la adopción de una evaluación continua y funcional que provee de información al docente para ajustar la ayuda y considerar no solo las dificultades sino también los progresos, a la vez que contextualizar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Agut, 2010).

En definitiva, el profesorado de la muestra que imparte clase en Educación Primaria, aplica un currículum que cuenta en sus diferentes elementos y momentos con unas cualidades que reúne una respuesta educativa adaptada a las carencias que el alumnado con TDAH presenta para aprender, derivadas de sus dificultades de atención y su pobre autorregulación cognitiva y conductual.

En alusión al *manejo de la conducta y de las emociones*, contemplamos las conclusiones a las que hemos llegado al respecto del establecimiento de normas y reglas y a las estrategias utilizadas por el profesorado para gestionar el mal comportamiento en el aula.

Respecto a las primeras se concluye que su formulación existe, y en cuanto a las segundas, que el profesorado cumple de manera significativa con la aplicación de estrategias que favorecen la autorregulación de la conducta en el alumnado con TDAH, ya que el establecimiento de normas es claro, su repetición y permanencia visibles, la implicación del alumnado en su formulación y cumplimiento o el incluir el movimiento en el aula de manera regulada, son un manifiesto ejemplo de ello (Ocampo, 2013; ADAHIgi, AHIDA, ANADAHI, 2006, Fundación CADAH 2009; Saumell y otros, 2011; Sieghentaler y Presentación, 2011, CREENA, 2012; Still, 2013).

Por otra parte, y tras el análisis de los datos recogidos se postula un manejo de la conducta en el aula que bien puede identificarse con la aplicación de una disciplina positiva en la misma (UNESCO, 2004e, Saumell y otros, 2011). Potenciar el desarrollo del autocontrol y de habilidades de razonamiento y de reacción moderada, y aplicar consecuencias que consideran las circunstancias del escolar en situaciones conflictivas, son aspectos que sustituyen la práctica docente de una disciplina negativa por una positiva.

El comportamiento propio de la población con TDAH, caracterizado por su impulsividad y falta de autocontrol, con consecuencias significativas para el orden de la convivencia en el aula y la propia autoestima y conformación de la identidad social, se afronta en las aulas estudiadas con estrategias metodológicas recomendadas por las organizaciones y estudiosos de este trastorno (Ocampo, 2013; ADAHIgi, AHIDA, ANADAHI, 2006; Fundación CADAH, 2009; Sieghentaler y Presentación; 2011, CREENA, 2012; Still, 2013; y en la Guía de actuación en la escuela de la Federación Española de Asociaciones para la Ayuda al Déficit de Atención e Hiperactividad, f.e.a.a. DAH, 2013), reforzadoras de las propuestas del ejercicio de una disciplina positiva para cualquier estudiante. Valgan los siguientes ejemplos de ello: consistencia y seriedad en la aplicación de las consecuencias cuando no se respeta una regla, llamar la atención al estudiante desde la cercanía, sustituir el verbo “ser” por “estar”, cuidando así su autoestima así como su estigmatización pública, plantear actividades constructivas en las que el estudiante pueda mejorar sus relaciones con el entorno, tomando conciencia de su actuación y de las posibles soluciones alternativas. También, una vez más entre las estrategias

marcadas, se manifiesta la colaboración con las familias, al acordar con ellas los sistemas de reforzamiento para mejorar la conducta.

Dicho esto, también destacamos que el castigo es la técnica más utilizada por el profesorado para afrontar el incumplimiento de las normas. Esta es una estrategia con la que afrontar las dificultades de comportamiento, que se aleja de los postulados inclusivos y de aquellas que puedan ser las mejores para ayudar a los escolares con TDAH a controlar su impulsividad y comportamiento, además de perpetuar la construcción de una autoimagen pobre de sí mismo, así como de sus capacidades y habilidades (Moreno, 2007), y que por tanto se configura como una barrera a superar para mejorar la participación escolar de este alumnado.

Por tanto, los datos arrojan un perfil docente que *dispone de una mirada inclusiva* para afrontar las necesidades educativas del alumnado con TDAH, la cual permitirá comprenderlos con una predisposición basada en la cercanía, el respeto y la confianza en su labor de acompañamiento y enseñanza de alternativas que le permitan resolver de forma positiva los conflictos (Saumell, 2011).

De acuerdo con lo expuesto, podemos concluir:

- 1º. El profesorado de Educación Primaria, con el que hemos contado, posee un sistema de creencias que imprime la práctica de una cultura inclusiva, comprometida con todos y cada uno de los estudiantes que conforman sus aulas.
- 2º. Contamos con un profesorado con formación específica para atender a la diversidad, que además de participar en acciones formativas específicas al respecto, genera su conocimiento participando en grupos de trabajo, por tanto desde la práctica de la investigación-acción, metodología puesta al servicio de la inclusión educativa.
- 3º. Las familias participan en el aula apoyando la formación académica de sus hijos e hijas, indicando un desarrollo profesional del docente cooperativo y colaborativo, que predispone el aula para practicar fórmulas que reducen la exclusión académica y social (comunidades de aprendizaje u organizaciones que aprenden).

4°. Respecto a las condiciones organizativas del aula:

- a) Se cuenta con aulas que disponen de espacios que favorecen la atención así como de una disposición organizativa del espacio que permite el movimiento.
- b) Se coloca al alumnado con pérdidas de atención cerca del docente.
- c) Las condiciones de desorganización para aprender asociadas al trastorno se ven paliadas con el orden y colocación del material, apoyado con señales que facilitan su disposición.
- d) Se usan recursos tales como la agenda escolar con la que se reducen errores derivados de la falta de atención, organización y planificación.

5°. El profesorado de la muestra desarrolla un currículum que cuenta en sus diferentes elementos y momentos con unas cualidades que reúne una respuesta educativa adaptada a las carencias que el alumnado con TDAH presenta para aprender, derivadas de sus dificultades de atención y su pobre autorregulación cognitiva y conductual. A saber:

5.1. Respecto a la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje:

- a) El profesorado planifica los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- b) Previo a la planificación curricular evalúa las condiciones contextuales y personales con las que cuenta el aula.
- c) Planifica (diseña) para la clase como un todo, por tanto produce un currículum accesible para todos y todas.

5.2. En atención al desarrollo del currículum, el profesorado:

- a) Prácticas metodológicas variadas, con lo que la capacidad de adaptación del currículum aumenta.
- b) Incentiva los logros, con lo que las dificultades del alumnado con TDA/TDAH para demorar la recompensa se ven paliadas.
- c) Cuenta con recursos y actividades diversas y adaptadas a las condiciones de aprendizaje del alumnado con TDA/TDAH.
- d) Los contenidos se dotan de significatividad para el alumnado.
- e) Debe mejorar en la aplicación de las siguientes estrategias: creación y disposición de materiales variados, para evitar la pérdida de atención y

facilitar la comprensión de los contenido trabajados, brindar la oportunidad de trabajar en actividades diferentes un mismo contenido y la provisión de listas de control con las que crear rutinas y dar herramientas para aumentar el control sobre la realización de la propia actividad.

- 5.3. En lo que respecta a la evaluación, debe mejorar en la aplicación de una evaluación que suponga una herramienta que le permita seguir haciendo accesible el curriculum para todos: empleo de diferentes modalidades de evaluación, resultados con distintos niveles de aceptación o previsión de un calendario de exámenes. Si bien es cierto que usa la evaluación como un medio para mejorar su práctica didáctica.
- 5.4. En cuanto al manejo de las conducta y las emociones en el aula, se concluye que las aulas se rigen por normas, establecidas y consensuadas por el grupo, y que su cumplimiento se ordena desde el ejercicio de una disciplina positiva en el aula, a excepción del uso del castigo que se manifiesta como la técnica más usada para afrontar las malas conductas (algo que choca frontalmente con la ejecución de esta disciplina). Pero, en líneas generales, diremos que la falta de autocontrol e impulsividad del alumnado con TDAH, dificultades de atención y comportamiento se ven atendidas desde un posicionamiento inclusivo que reduce los riesgos de exclusión.

En definitiva, podemos concluir este apartado, advirtiéndolo de un personal docente que goza de una práctica inclusiva ajustada a las características educativas del alumnado con TDAH, si bien, dados los resultados, debe seguir mejorando en sus competencias para ello.

3. CONCLUSIONES RESPECTO A LAS CARACTERÍSTICAS SOCIO-DEMOGRÁFICAS Y SU INFLUENCIA EN LAS CONDICIONES ORGANIZATIVAS Y CURRICULARES

Para extraer las conclusiones con las que dar respuesta a nuestro primer objetivo: “conocer si las características socio-demográficas determinan las condiciones organizativas y curriculares con las que se responde a la diversidad en las aulas de Primaria”, realizamos los análisis de datos pertinentes y es a partir de éstos, y teniendo en cuenta las tres dimensiones resultantes en el análisis factorial exploratorio llegamos a las siguientes deducciones:.

1º. Contamos con algo más de un 50% del profesorado con formación específica para atender a la diversidad. Lo cual nos plantea un escenario educativo en la Educación Primaria que presenta un profesorado con escasa formación específica, ya que consideramos que un 50% es insuficiente para contar con escuelas inclusivas, conclusión que coincide con la obtenida en otros estudios: Parrilla (2007) o Lledó y Arnáiz (2010), cuando analizan la situación de las escuelas de cara a su desarrollo inclusivo.

Además, analizados los datos, comprobamos que la disposición de formación o no de un profesional no es considerada a la hora de incluir en el aula de la que es responsable alumnado con NEE. Cuestión que llama la atención, ya que entendemos que es un aspecto muy importante para poder atender con calidad y efectividad a un escolar que presente cualquier tipo de NEE.

Así, coincidiendo con las recomendaciones que realizan organismos como la UNESCO y el MEC (1994) o autoras como León (1999, 2010), Arjona (2011), Lledó y Arnáiz (2010), a partir de sus investigaciones, advertimos de la necesidad de incluir una formación inicial y continua para atender al alumnado con NEE tanto para el profesorado generalista como para el especialista, si queremos contar con escuelas inclusivas.

2º. Los profesionales que cuentan con formación profesional específica para atender a la diversidad presentan una práctica más inclusiva, que aquellos que no tienen, si bien es

cierto que no influye ni en sus creencias ni en las condiciones en las que desarrollan su trabajo.

Con estos resultados, además de quedar avalada la importancia de contar con una formación concreta para atender a la diversidad en pos del desarrollo de una práctica docente inclusiva, podemos incidir en el valor que tiene que los centros provean de unas condiciones óptimas para que sus profesionales se desarrollen en una práctica inclusiva, ya que son responsables de proveer no solo una filosofía desde la que ejercer una docencia comprometida con la diferencia (León, 1999; 2012), sino también de facilitar unas condiciones óptimas que permitan practicar metodologías de formación activas, participativas y colaborativas con el resto de componentes de la comunidad educativa (otros docentes, especialistas, familias...) (Bolívar, 2000; Santos Guerra, 2002; González, 2008), y dotar con suficientes recursos materiales y humanos las aulas (Snell, 2006; Macarulla y Margarida, 2009). Afines a estas recomendaciones, Cepeda (2013), coincidiendo con Bauermeister (2001), en su trabajo postula que para que los escolares con TDAH logren un “funcionamiento adecuado” en las aulas se hace necesario que las instituciones educativas posean: equipos de docentes preparados para atender los diferentes estilos de aprendizaje y de comportamiento, que usen métodos de enseñanza dinámicos, que cuenten con una dirección escolar que impulse la diversificación en el uso de estrategias didácticas y que promueva la comunicación, y el intercambio de ideas y de técnicas de intervención entre los docentes, las familias y los distintos profesionales que atiendan al escolar.

3°. En cuanto a las diferencias entre hombres y mujeres, los resultados arrojan que los hombres, que ejercen como docentes en los centros de Educación Primaria de la zona geográfica estudiada, son menos inclusivos que las mujeres, si bien disponen de unas condiciones de desarrollo más óptimas para ello: formación para atender a la diversidad, disposición de recursos materiales suficientes y cuentan con la participación de las familias.

Por tanto, el conjunto de la práctica educativa de las mujeres supone un ejercicio profesional que goza de una mayor adaptación en su respuesta escolar ante las necesidades educativas del alumnado con TDAH, y por tanto, favorecedor del alcance de su éxito académico.

4°. El docente de apoyo es el profesional que presenta una práctica inclusiva menor, lo cual nos conduce a considerar que éste lleva a cabo un desarrollo profesional individualista y asilado en su aula de apoyo, por tanto escasamente su práctica coincide con los postulados inclusivos, aspecto que viene secundado porque también es la categoría que presenta menor formación específica para atender a la diversidad, si bien dedujimos en su momento que podría ser por su formación inicial en sí. Estos resultados, entran en contradicción con los obtenidos por Lledó y Arnáiz (2010), en los que el profesorado especialista se manifiesta con un mayor conocimiento de la diversidad y una mayor aceptación de la filosofía inclusiva.

5°. El profesor tutor es el profesional que dispone de unas condiciones menos favorables para desarrollarse como un docente que práctica la inclusión educativa en las aulas ordinarias, quizá debido a que sus funciones como tal ocupan su tiempo, de cara a organizar y planificar su acción docente, disponibilidad para participar en grupos o en acciones de formación o darle cabida a las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas.

6°. Los profesionales con mayor edad han presentado una menor práctica inclusiva (más de 40 años). Esto puede deberse a que su formación continua es insuficiente, y su práctica queda anclada en los valores y postulados que en su formación inicial recibieron, alejados aún de los que caracterizan a la inclusión educativa. Conclusión avalada también por los resultados que registran que las condiciones desde las que desarrollan su trabajo también son menos favorecedoras de una práctica comprometida con la educación inclusiva.

7°. La presencia de alumnado con TDAH en las aulas, no influye en que el docente realice una práctica más o menos inclusiva, pero sí en la presencia de unas creencias y unas condiciones más afines a un ejercicio profesional inclusivo. Por tanto, concluimos que el docente que cuenta con escolares con TDAH en su aula, dispone de las condiciones previas óptimas para desarrollar una práctica inclusiva: creencias y condiciones de desarrollo laboral.

En definitiva las características sociodemográficas estudiadas si influyen en la disposición organizativa y curricular con la que los docentes (generalistas, tutores y de apoyo) atienden la diversidad presente en sus aulas de Primaria.

Realizada esta exposición, exponemos el perfil del profesional que se caracterizaría por practicar un ejercicio docente más inclusivo: docente generalista, mujer, con menos de 40 años y con formación específica para atender a la diversidad.

4. IMPLICACIONES Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Nuestro estudio se configura como un trabajo que ha permitido estudiar la forma en la que los docentes ayudan al alumnado con TDAH, problemas de atención y/o conducta desde las disciplinas de la pedagogía y la didáctica escolar, para conseguir su mejora académica y social. Además desde una perspectiva muy concreta, la inclusión escolar, haciéndola plausible en todo nuestro trabajo incluido nuestro instrumento de recogida de datos, un cuestionario formulado en términos no segregadores, hasta tal punto que no se menciona la palabra TDAH, lo cual ha podido suponer una limitación a la hora de obtener una respuesta más concreta y ajustada en relación al trabajo que realizan los docentes en el aula referente al alumnado que nos ocupa.

En primer lugar, nos gustaría recoger la oportunidad de mejora que ha supuesto la revisión bibliográfica que se ha realizado, en el conocimiento del trastorno y de su posible tratamiento desde la acción docente. Lo cual nos ha permitido alejarnos de los distintos tópicos segregadores y excluyentes acerca del mismo, y reafirmarnos en nuestra creencia, no solo los fármacos y la intervención psiquiátrica y/o psicológica mejoran el desarrollo personal y académico de este alumnado, también el escenario educativo que se provea es determinante; tampoco se hace necesario un diagnóstico para intervenir, sino que cualquier escolar es susceptible de dotarse de una respuesta escolar adaptada y ajustada a sus necesidades, porque todos y cada uno de nuestros alumnos y alumnas son diferentes, esa es la riqueza de nuestra labor educativa.

Dicho esto, podemos afirmar que con nuestro trabajo mostramos una perspectiva de intervención desde y con la escuela para mejorar la participación académica y social del alumnado con TDAH, que hace una labor de difusión de buenas prácticas que es necesario poner en valor y plantearlas como ejemplo efectivo de mejora, y de inclusión educativa.

A partir de aquí, podemos enumerar las siguientes implicaciones que pueden derivarse de nuestro trabajo para la práctica educativa con alumnado con TDAH:

- Reducir las barreras metodológicas que están impidiendo una actuación educativa inclusiva, adecuando los procedimientos de enseñanza-aprendizaje a las necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado con TDA/TDAH.
- Concienciar al profesorado de la importancia de flexibilizar la organización general para poder adaptarse a las necesidades del alumnado con TDA/TDAH.
- Promover un cambio de actitudes en el profesorado hacia esta población, conducente a una intervención conjunta y coordinada, de todos/as los profesionales y las familias.
- Procurar la mejora del rendimiento académico de estos estudiantes, facilitando el acceso a los contenidos, mejorando sus competencias y adaptando el sistema de evaluación, en su forma y ejecución y no en conceptos.
- Reducir la estigmatización y marginación de este alumnado.
- Mejorar el desarrollo personal, académico y social, previniendo así el fracaso escolar de la población de Primaria con trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad.
- Contribuir a la implantación de proyectos inclusivos en los centros escolares, que acogen las necesidades específicas de apoyo de los alumnos/as con TDA/TDAH.

Por otro lado, identificamos como limitaciones de nuestro trabajo dos fundamentalmente, que tienen que ver, primero, con la confección y aplicación del cuestionario, y segundo, con la población que ha participado en nuestro trabajo.

En primer lugar, nos referimos a la recogida de datos. El instrumento, que para ello se elaboró, presenta una característica muy peculiar, y es que, como ya se ha referido, no incluye la palabra TDAH en su presentación ni formulación. Es decir, en ningún momento el profesorado era informado de que el estudio del que era partícipe trataba de estudiar su práctica educativa con el alumnado con TDAH. Esto se hizo, en pos de evitar el sesgo en

las respuestas recogidas, pero una vez recogidos los datos y analizados éstos, consideramos que son positivos quizá en exceso, lo cual nos hace dudar acerca de que si se hubiese presentado el estudio con la finalidad que pretendía, estudiar en qué medida la respuesta escolar que el docente de Educación Primaria da a un alumno o alumna con TDAH se ajusta a sus necesidades y además si lo hace desde una perspectiva inclusiva, los datos obtenidos hubiesen variado.

Además, la pasación del cuestionario entrañó dificultades importantes para llegar a la población que deseábamos, profesorado andaluz de Educación Primaria, en primer lugar debíamos implicar a los equipos directivos de los centros para su difusión, llegar hasta el profesorado y la densidad del instrumento. El primer filtro, que debíamos pasar era el equipo directivo, poniendo en su conocimiento el estudio y su verdadera finalidad, para que nos ayudara en su difusión entre el profesorado de su centro, llamadas telefónicas, correos electrónicos, versión on-line del cuestionario, nada de ello fue fructífero. Finalmente, fue la entrega en mano y el acotamiento de una zona geográfica lo que nos ha permitido realizar la recogida de datos.

Por otra parte, la delimitación de la zona y la población con la que hemos contado, hace que los resultados no puedan ser generalizados a una población mayor, como pueda ser la andaluza.

Por último, el uso de una única metodología cuantitativa, plantea nuestro estudio como un firme candidato a ser replicado con otras metodologías, que permitan avanzar en los resultados obtenidos, con la finalidad de que las propuestas afinen y concreten al máximo las estrategias educativas que realmente pueden ser de ayuda para la mejora de nuestros escolares en general, y en particular, para aquellos que presentan TDAH, problemas de atención y/o conducta.

5. LINEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

Una vez concluida la investigación, podemos concretar futuras líneas de estudio originadas en el análisis de los datos y las conclusiones extraídas, que pueden completar el propio además de avanzar en otras líneas relacionadas con nuestro ámbito de estudio.

Así pues, los campos de trabajo que se abren a la indagación y examen que proponemos son los siguientes:

- Replicar nuestro estudio usando el mismo cuestionario pero incluyendo en el éste la palabra TDAH, tanto en su formulación como en su presentación (explicar que el instrumento sirve para estudiar las condiciones organizativas y curriculares que se dan en las aulas de primaria en atención al alumnado con TDA/TDAH). Y realizar un estudio comparativo de los resultados obtenidos en cada uno de los trabajos, con el fin de comprobar si los resultados cambian o no.
- Contrastar los resultados a los que hemos llegado con la percepción que tiene las familias y el propio alumnado acerca de la práctica de su profesorado, y del centro escolar en sí.
- Estudiar las creencias del profesorado al respecto del alumnado con TDA/TDAH concretamente, así como el conocimiento que se tiene sobre el trastorno en sí, con el fin de comprobar si se configuran como barreras o recursos positivos para la planificación, desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Conocer las adaptaciones organizativas y curriculares concretas que se realizan en los materiales y actividades para con el alumnado con TDA/TDAH, con el fin de conocer si se realizan y cuál es el detalle de las mismas, así como su grado de efectividad. Es importante difundir las adaptaciones que procuran el éxito en estos escolares, las buenas prácticas deben ser expuestas.
- Identificar las fórmulas de colaboración que se establece entre los docentes titulares de las aulas y el resto de la comunidad educativa (profesorado especialista, familias, otros profesionales de la comunidad: trabajadores sociales, médicos, psicólogos...). En nuestro estudio se pone de manifiesto su existencia, pero es interesante corroborar este

dato y conocer qué fórmulas se usan y cuál es el grado de beneficio que se denota en nuestro alumnado.

- Comprobar la eficacia de una intervención escolar inclusiva en el rendimiento académico y su sostenimiento en el tiempo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Academy of pediatrics (2000). Clinical practice guideline: Diagnosis and evaluation of the child with ADHD. *Pediatrics*, 105, 1158-1170.
- Academy pediatrics (2001). Clinical practice guideline: Treatment of the school-aged child with ADHD. *Pediatrics*, 108, 1033-1044.
- Acosta, M.T. (2007). Aspectos genéticos y moleculares en el TDAH: La búsqueda de los genes implicados en el diagnóstico clínico. *Rev Neurol*, 44 (Supl 2), 37-41.
- ACODAH (2011). Estrategias de intervención en el aula para alumnos con TDAH. Recuperado de <http://personales.ya.com./acodah/>
- ADAHigi, AHIDA y ANADAHÍ (2006). *Guía de actuación con el alumnado con TDA-H (Déficit de Atención con Hiperactividad)*. Victoria-Gasteiz: Servicio central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Agut, N. (2010). La evaluación en un modelo de escuela inclusiva. *Aula de Innovación educativa*, 191, 42-44.
- Ainscow, M. (1995). *Necesidades Especiales en el aula*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M, Farrel, P. y Tweddle, D. (2000). Developing policies for inclusive education: a study of the role of local education authorities. *International Journal of inclusive education*, 4 (3), 211-229.
- Ainscow, M. (2001a). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2001b). Escuelas Inclusivas: aprender de la diferencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 307, 44-49.
- Ainscow, M., Beresford, J. y otros (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2002). Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos. *Revista de Educación*, 327, 69-82.

- Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos ¿cuáles son las palancas de cambio? Documento preparado para *Journal of Education Change*. Recuperado de http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/CR_articulos/investigador/articles-94457_recurso_1.pdf
- Ainscow, M., LLowes, A. y otros (2004). Investigación-acción. Una propuesta para el desarrollo de prácticas inclusivas. *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 54-60.
- Ainscow, M. (2005). El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva. En *Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar. Barcelona*, Recuperado de http://barcelonaicsei2005.org/Imagenes/ponencias_completas/Ainscow_esp.pdf
- Ainscow, M. Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Ainscow, M. (2008). Garantizar que cada alumno es importante: la mejora de la equidad dentro de los sistemas. En Gairín, J. y Antúnez, S. (eds.) *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 38 (1), 17-44.
- Alvarado, J.M., Puente, A. y otros (2011). Evaluating Reading and Metacognitive Deficits in Children and Adolescents with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *The Spanish Journal of Psychology*, 14(1), 62-73.
- Alaminos, A., Castejón, J.L. (2006). *Elaboración, Análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Alcoy: Marfil.
- Alba, C. (2012). Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible. En Navarro, J., Fernández López, MT, Soto, F.J. y Tortosa, N. (Coords.). *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. Recuperado de <http://diversidad.murciaeduca.es/publica.php>.

- Alba, C. (2014). Educación Inclusiva. Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/72/cd/index.html>
- Albert, M.J. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid: McGraw Hill.
- Álvarez, M., Castro, P. y otros (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, 17 (4), 601-606.
- Álvarez, L., González Castro, P. y otros (2007). Programa de Intervención Multimodal para la Mejora de los Déficit de Atención. *Psicothema*, 19 (4), 591-595.
- Alvira, F., Camarero, L.A., Escobar, M. y otros (2011). *La encuesta: una perspectiva general metodológica*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Amador, J.A., Forns, M. y Martorell, B. (2001a). Características del Trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Anuario de Psicología*, 32 (4).
- Amador, J.A., Forns, M. y Martorell, B. (2001b). Síntomas de desatención e hiperactividad-impulsividad. Análisis evolutivo y consistencia entre informantes. *Anuario de Psicología*, 32 (1), 51-66.
- American Psychiatric Association (2002). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-IV-TR*. Barcelona: Masson. (Versión original en inglés: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM-IV-TR. Washington, 2000).
- Angelides, P., Antoniou, E. y Charalambous, C. (2010). Making sense of inclusión for leadership and schooling: a case study from Cyprus, *International Journal of Leadership in Education*, 13 (3), 319-334
- Andrade, B.N. y García Ibarra, C.G. (2010). Conocimiento, actitud y práctica de los docentes frente a los alumnos con déficit de atención, con o sin hiperactividad. Publicación presentada en el *Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021*, Buenos Aires, República Argentina. Recuperado de http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/EDUCINCLUSIVA/RLE_2356_Andrade.pdf

- Angulo, M.C., Fernández Figares, C., García Perales, F.J. y otros (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de trastornos graves de conducta* Junta de Andalucía. Consejería de Educación. Dirección General de Participación e Innovación Educativa.
- ANSHDA (2005). *Testimonios de madres con hijos hiperactivos*. Madrid: JdeJ Editores.
- Arce, E. y Santisteban, C. (2006). Impulsivity: a review. *Psicothema*, 18 (2), 213-220.
- Arco, J.L., Fernández Martín, F.D. e Hinojo, F.J. (2004). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad: intervención psicopedagógica. *Psicothema*, 16 (3), 408-414.
- Argibay, J.C. (2009). Muestra en investigación cuantitativa. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 13, 13-29.
- Arjona, Y (2011). *Atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria. Estudio y propuestas para un cambio metodológico y organizativo inclusivo*. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada. Granada.
- Armstrong, T. (2001). *Síndrome de Déficit de Atención con o sin Hiperactividad ADD/ADHD. Estrategias en el aula*. Argentina: Paidós.
- Arnáiz, P (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27 (2), 25-34.
- Arnáiz, P. (2000). Hacia una educación sin Exclusión. En Miñambre, A. y Jové, G. (Coords.), *La Atención a las NEE: de la Educación Infantil a la Universidad* (187-195). Universidad de Lleida: Fundación Vall.
- Arnáiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: una escuela para todos*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.
- Arnáiz, P. (2006). *Atención a la diversidad. Programación curricular*. San José de Costa Rica: EUNED.
- Arnau, J. (1995). Metodología de la investigación psicológica. En Anguera, M.T., Arnau, J. Ato, M, y otros (eds.). *Métodos de Investigación en Psicología* (23-44). Madrid: Síntesis-Psicología.

- Artiagas, J. (2003). Comorbilidad en el trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Revista de Neurología Clínica*, 36 (Supl. 1), 68-78.
- Asociación BESA y de TDAH La Palma (2010). Intervención en el aula, el TDAH en Secundaria. Recuperado de http://es-la.facebook.com/note.php?note_id=168265706519076
- Bakker, L. y Rubiales, J. (2012). Interacción de factores genéticos y ambientales en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad. Estudio de casos de gemelos. *Rev. Chil. Neuropsicol.* 5 (3), 227-237.
- Barkley, R.A. (1990). *Attention déficit hiperactivity disorders: A handbook for diagnosis and treatment*. New York: Guilford Press.
- Barkley, R.A. (1997). *ADHD and the nature of self-control*. New York: Guilford Press.
- Barkley, R.A. y Benton, C. (1998). *Hijos desafiantes y rebeldes*. New York: Guilford Press.
- Barkley, R.A. (2002). *Niños hiperactivos. Cómo comprender y atender sus necesidades especiales*. Barcelona: Paidós.
- Barkley, R.A. (2006a). 3ed. *Attention deficit hyperactivity disorders: a handbook for diagnosis and treatment*. New York: Guilford Press.
- Barkley, R.A. (2006b). Attention-deficit hyperactivity disorder: Advances in nature, diagnosis and treatment. Conferencia presentada en el *II Simposio para profesionales sobre actualizaciones en el TDAH*. Barcelona, España.
- Barkley, R.A. (2008). ADHD as a disorder of executive functioning: Implications for classroom management. Conferencia presentada en el *II Congreso Nacional de TDAH 2008*. Madrid, España.
- Barkley, R.A. (2009). Avances en el diagnóstico y la subclasificación del trastorno por déficit de atención/hiperactividad: qué puede pasar en el futuro respecto al DSM-V. *Rev Neurol*, 48 (Supl 2), 101-106.

- Barkley, R.A. (2011a). *Niños hiperactivos. Cómo comprender y atender sus necesidades especiales. Guía completa del Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH)*. Madrid: Guías para padres PAIDÓS.
- Barkley, R. (2011b). La propia falta de atención no tiene un valor Diagnóstico de TDAH. *IX Jornada Fundación Educación Activa*. Madrid. Recuperado de <http://www.fundacioncadah.org/2011/12/propia-falta-atencion-tiene-valor-diagnostico/>
- Barkley, R. (2011c). Riesgos del TDAH: Abandonar los estudios no mata, los accidentes de circulación sí. *IX Jornada Fundación Educación Activa*. Madrid. Recuperado de <http://www.fundacioncadah.org/2011/12/riesgos-del-tdah-abandonar-los-estudios-mata-los-accidentes-de-circulacion-si-barkley/>
- Barkley, R., Biederman, J. (1997). Towards a broader definition of the age of onset criterion for attention deficit hyperactivity disorder. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 36, 1204-1210.
- Barrio de la Puente, J.L. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 13-31.
- Bauermeister, JJ. (2001). El Déficit de Atención y las Funciones Ejecutivas: pertinencia de una nueva Teoría a Niños Hispanos. *Revista Attention*, 7(5), 21-22.
- Barry, T.D., Lyman, R.D. y Klinger, L.G. (2002). Academic underachievement and attention-deficit/hyperactivity disorder: the negative impact os symptom severity on school performance. *Journal of School Psychology*, 40 (3), 259-283.
- Beaudry, I. (2003). *Problemas de aprendizaje en la infancia: la descoordinación motriz, la hiperactividad y las dificultades académicas desde el enfoque de la teoría de la integración sensorial*. Oviedo: Ediciones Nobel S.A.
- Beltrán, F.J. y Torres Fermán, I. (2004). Hiperactividad: estrategias de intervención en ambientes educativos. Recuperado de <http://www.psicologiacientifica.com>

- Bernal, J. (s.f.). Familia, escuela y niños con TDAH. Relaciones funcionales. Recuperado de http://www.arpanih.org/fileadmin/usuario/pdf/TDAH-Familia-Escuela._Jesus_Bernal_Hdez..pdf
- Berruezo, P.P. (2006). Educación Inclusiva en las escuelas canadienses. Una mirada desde la perspectiva española. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 20 (2) 179-207.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: Guía práctica*. Barcelona: Ceac.
- Bolívar, A. (2001). Los centros educativos como organizaciones que aprenden: una mirada crítica. En *Revista digital de educación y Nuevas Tecnologías*, Recuperado de <http://contexto-educativo.com.ar/2001/4/nota-04.htm>
- Bolívar-Botía, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (5), 79-106.
- Bonet, T. (2006). Tratamiento multimodal del TDAH y de los trastornos de conducta. Recuperado de <http://www.infocop.es/>
- Bonet, T., Solano, C. y Soriano, Y. (2007). *Aprendiendo con los niños hiperactivos. Un reto educativo*. Madrid: Ed. Thomson.
- Booth, T. (1996). A perspective on inclusion from England. *Cambridge review of education*. 26 (1), 87-99.
- Booth, T. y Ainscow, M. (comps) (1998). *From the m to us: an international study of inclusion in education*. Londres: Routledge.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000): *Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva. Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas*. Madrid. Universidad Autónoma de Madrid.
- Recuperado de <http://www.pangea.org/acpeap/doc%20pdf/index.pdf>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002, 2ª ed). *Index for Inclusion. Developing learning and participation innschools*. Manchester: CSIE. Traducido al castellano por López,

- A.L., Durán, D., Echeita, G. y otros: *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Brandt, R. (2003). In this school a learning organization? 10 ways to tell, *Journal of Staff Development*, 24 (1), 10-16.
- Brown, T.E (2001). *Attention Deficit Disorder Scales for Children and Adolescents*. San Antonio: TX, Psychological Corporation.
- Brown, T.E. (2010). *Comorbilidades del TDAH. Manual de las complicaciones del trastorno por déficit de atención con hiperactividad en niños y adultos*. Barcelona: Elsevier España, SL.
- Buela-Casal G., De Los Santos-Roig M. y Carrtero-Dios H. (2001). Análisis del constructo reflexividad-impulsividad: Del Matching familiar figures test (MFFT), al MFFT-20. *Análisis y Modificación de Conducta*, 27(111): 29-70.
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández Pina, F. (1997, 1998). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Bunge, M. (1985). *Seudociencia e ideología*. Madrid: Alianza Editorial.
- Burgos Marín, R. (2011) Tratamiento farmacológico del TDAH. En *III Jornadas de Actualización en el TDAH "Estrategias Escuelas-Salud-Familia"*. Jun (Granada).
- Cabrera, F. (2003). *Evaluación de la formación*. Madrid: Síntesis.
- Cantón Mayo, I. (2001). Nueva Organización escolar en la Sociedad del Conocimiento. *Bordón*, 53 (2), 201-213.
- Carbone, E. (2001). Arranging the classroom with an Eye (and ear) to Students with ADHD. *Teaching exceptional Children*, 34, 72-82.
- Carbonell, L., Del Alamo Almiñana, A. y otros (2005). La hiperactividad en la escuela. Recuperado de <http://www.educalia.net>
- Cardo, E. y Servera-Barceló, M. (2005). Prevalencia del trastorno de déficit de atención e hiperactividad. *Rev Neurol*, 40, (Supl 1)11-15.

- Cardo, E., Servera, M. y LLobera, J. (2007). Estimación de la prevalencia del trastorno por déficit de atención e hiperactividad en población normal de la isla de Mallorca. *Rev Neurol*, 40 (1), 10-14.
- Cardo, E. y Servera, M. (2008). Trastorno por déficit de atención/hiperactividad: estado de la cuestión y futuras líneas de investigación. *Rev Neurol* 46(6), 365-372.
- Cardona, C. (2002). *Introducción a los Métodos de Investigación en Educación*. Madrid: EOS.
- Carol's Web Corner. Top 10 Tips for Teaching ADHD/ADD Children. (s.f.). Recuperado de <http://www.westfieldacademy.org/adhd/>
- Carreras, F., Granata, M.L. (2002). Los desafíos de la educación inclusiva en tiempos de cambio. En Forteza, O y Roselló, R (Coords), *Educación, Diversidad y Calidad de Vida. Actas de las XIX Jornadas de Universidad y Educación Especial* (569-576). Edic. Universitat de las Illes Balears.
- Casanova, M.A. (1998). La organización escolar al servicio de la integración. *Cuadernos de Pedagogía*, 269, 50-54.
- CAST (2008). Universal design for learning guidelines version 1.0. Wakefield, MA: autor.
- Castro, R. (2009). Médicos aragoneses investigan para un diagnóstico precoz de la hiperactividad. Recuperado de <http://www.aragoninvestiga.org>
- Cerrato, A.M. (2012). Experiencias escolares de éxito para la inclusión. En Gutiérrez, P., Yuste, R. y Borrero (Coords.). *La escuela inclusiva desde la innovación docente*. Madrid: Catarata.
- Cepeda, M.P. (2013). *El estancamiento docente y la implementación de prácticas favorecedoras del aprendizaje en niños con TDAH*. (Tesis Doctoral). Universidad FASTA. Mar del Plata.
- Cidoncha, P. y Vázquez, T. (2013). Comunidad de Aprendizaje. Colegio Paideuterión: cambiar lo bueno por lo mejor. En Martínez González, A. y Gómez Gutiérrez, J.L. (Coords.) *Escuelas Inclusivas Singulares*. Madrid: Grupo 5.

- Cloquel, M.C. y Rado, J. (2002). Atender a la diversidad, responsabilidad de todos. El papel de los maestros de Apoyo. En Forteza, O y Roselló, R (Coords), *Educación, Diversidad y Calidad de Vida. Actas de las XIX Jornadas de Universidad y Educación Especial*” (411-415). Edic. Universitat de las Illes Balears.
- Cohen, N.J., Vallance, D.D. y otros (2000): The interface between ADAH and language impairment: an examination of language, achievement and cognitive processing. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 353-362.
- Cohen, L., Manion, L. (2002). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colás, M.P. y Buendía, L. (1992). *Investigación Educativa*. Sevilla: Ediciones Alfar.
- Colás, M.P. y Hernández, F. (1997). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGrawHill.
- Coll, C. y Onrubia, J. (2002). Evaluar en una escuela para todos. *Cuadernos de Pedagogía*, 318, 50-54.
- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) (2014). Formación curricular en diseño para todas las personas en Pedagogía. CRUE.
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2015a). Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/educacion/vscripts/util/fpdf/imprime_listado_rcda_curact.asp?pro=11
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2015b). “Profesorado de educación infantil (2º ciclo), primaria y especial según titularidad del centro por provincia. Ambos sexos”. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/institutodeestadisticaycartografia/anuario/anuario14/anuario14c03.htm>.
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2015c). Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/vscripts/centros/index.asp>
- Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Comunidades de Castilla la Mancha, Ideas Clave en la Respuesta Educativa para el alumnado con TDA-H (2013).

Recuperado de

http://www.educa.jccm.es/educajccm/cm/recursos/tkContent?idContent=70363&locale=es_ES

Cook, T.D. y Reichardt, CH.S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra (CREENA) (2012). *Guía para el profesorado. Entender y atender al alumnado con déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en las aulas*. Gobierno de Navarra. Departamento de Educación.

Recuperado de:

http://creena.educacion.navarra.es/recursos/guiastdah/pdfs/guia_tdah.pdf

Crisol, E. (2012). *Opinión y percepción del profesorado y de los estudiantes sobre el uso de las metodologías activas en la Universidad de Granada*. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada.

Cubero, C.M. (2006). Los trastornos de la atención con o sin hiperactividad: una mirada teórica desde lo pedagógico. *Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. Costa Rica. 6(1), 1-45.

Cubero, CM (2007). Escuela y docencia: esenciales para el éxito académico y personal de personas con trastornos de déficit de atención. *Revista electrónica Actualizaciones Investigativas en Educación*, 7 (003), 1-28.

Damore, S.J., Murray, C. (2009). Urban Elementary School Teacher's Perspectives Regarding Collaborative Teaching Practices. *Remedial and Special Education*, Noviembre 2009, 30(4), 234-244.

Daly B., Creed T., Xanthopoulos M. y Brown R. (2007). Psychosocial treatments for children with attention deficit/hyperactivity disorder. *Neuropsychol Rev*, 17, 73-89.

De la Peña, F., Barragán, E. y otros (2009). Algoritmo de Tratamiento Multimodal para Escolares Latinoamericanos con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH). *Salud Mental*, 32, 17-29.

- Defensor del Menor de Andalucía (2010). Menores con Trastornos de conducta en Andalucía. Informe especial del Defensor del Menor de Andalucía, “Los Centros Específicos de Educación especial en Andalucía”. Recuperado de www.defensordelmenordeandalucia.es/
- Dendaluce, I. (1988). Algunos retos metodológicos. *Revista de Investigación Educativa*, 16, 7-24.
- CREENA. (2012). *Guía para el profesorado. Entender y atender al alumnado con déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en las aulas*. Departamento de Educación del Gobierno de Navarra (Servicio de Igualdad de Oportunidades, Participación educativa y Atención al Profesorado. Navarra: Pamplona.
- DeShazo, T., Lyman, R.D. y Klinger, L.D. (2002). Academic underachievement and attentio-deficit/hyperactivity disorder: the negative impact of symptom severity on school performance. *Journal of School Psychology*, 40, 259-283.
- De Vicente, M.A. y Manera, J. (2003). El análisis factorial y por componentes principales, en J. P. Lévy y J. Varela, *Análisis multivariable para las Ciencias Sociales* (327-358). Madrid: Prentice Hall.
- Díaz Fernández, R. (2005). Análisis psicosocial de los niños hiperactivos en las aulas. Las comunidades de aprendizaje como metodología de integración. *Studium. Revista Humanidades*, 11, 241-256.
- Díaz Pareja, E.M. (2002). El factor actitudinal en la atención a la diversidad. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1-2), 151-165.
- Duck, C. (2007). “Inclusiva” Modelo para evaluar la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (5e), 188-199.
- Durán, D., Miquel, E. (2003). Cooperar para enseñar y aprender. *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 73-76.

- Dyson, A. y Millward, A. (2000). *Schools and special needs: issues of innovation and inclusión*. Londres: Paul Chapman.
- Echeita, G. y Sandoval, M. (2002). *Educación Inclusiva o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y Exclusión educativa. "Voz y quebranto". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en Educación*, 6 (2), 9-18.
- Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M.A. y otros (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación. La educación ante la inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo*. 349, 153-178.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 12, 26-46.
- Eddy, L.S., Toro, J., Salameo, M. y otros (1999). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad. Estudio para valorar los factores de riesgo, los factores asociados y el estilo educativo de los progenitores. *Anales españoles de Pediatría*, 50 (2), 145-150.
- Escobar Fernández, B., Martín Lunar, M., Alcaina Prósper, T. (2004), TDAH en el niño. En *5º Congreso Virtual de Psiquiatría. Interpsiquis* Febrero 2004. Psiquiatría.com
- Escobar, R., Soutullo, C. A., Hervás, A., Gastaminza, X., Polavieja, P. y Gilaberte, I. (2005). Worse quality of life for children with newly diagnosed attention-deficit/hyperactivity disorder, compared with asthmatic and healthy children. *Pediatrics*, 116, 364-369.
- Esteve, F.M., Ruiz, O., Tena, S. y Úbeda, I. (2005). La escuela Inclusiva. En *Jornades de foment de la Investigació*. Universitat Jaume I, 146.

- Federación Española Asociaciones para la Ayuda al Déficit de Atención e Hiperactividad (f.e.a.a. DAH). (s.f.). *Guía de Actuación en la Escuela ante el Alumno con TDAH*. Recuperado de <http://www.feaadah.org/es/>
- Fernández Batanero, J.M. (2005-2006). ¿Educación Inclusiva en nuestros centros educativos? Sí, pero ¿Cómo? *Contextos educativos*, 8-9, 135-145.
- Fernández-Martín, F., Hinojo, F.J. y Aznar Díaz, I. (2003). Dificultades del alumnado con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) en el aula: implicaciones para la formación docente. *Enseñanza*, 21, 219-232.
- Fernández Millán, J.M. (2006). *Análisis de la relación entre la reflexividad-impulsividad y la hiperactividad*. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada. Granada.
- Filomeno, A (2008). Algunos aspectos de la neurobiología del TDAH. Boletín electrónico nº18 del APDA.
Recuperado de <http://www.deficitdeatencionperu.org/principal/apda-la-asociacion-peruana-de-deficit-de-atencion.html>
- Flecha, R., Puigvert, L. (2002). Las Comunidades de Aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. *Revista de Estudios y experiencias en educación*, 1 (1), 11-20.
- Flecha, R., Padrós, M., Puigdemívol, I. (2003). Comunidades de Aprendizaje: Transformar la organización escolar al servicio de la comunidad, en *Organización y gestión educativa*, 5, 4-8. Bilbao: Fórum Europeo de Administradores de la Educación y CISSPRAXIS, SA.
- Fox, D.J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.
- Fundación ADANA (s.f.). Características positivas en el TDAH. Recuperado de <http://www.fundacionadana.org/sugerencias>
- Fundación CADAH (2009). *TDAH en el aula. Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. Guía para docentes*. Fundación CDAH. Cantabria.

- Fundación CADAH (Fundación Cantabria Ayuda al Déficit de Atención e Hiperactividad). (2012). Características positivas en el TDAH. Recuperado de <http://fundacioncadah.org/web/articulo/caracteristicas-positivas-en-el-tdah.html#>
- Gairín Sallán, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educar* 27, 31-85.
- Galve Manzano, J.L. (2009). Intervención Psicoeducativa en el aula con TDAH. *Psicología educativa*. 15(2), 87-106.
- Gallego Vega, C. y Moriña, A. (2002). ¿Cómo puede el curriculum común dar respuesta a la diversidad? En Forteza, O. y Roselló, R. (Coords), *Educación, Diversidad y Calidad de Vida. Actas de las XIX Jornadas de Universidad y Educación Especial* (633-641). Edic. Universitat de las Illes Balears.
- Gallego, J.L. Y Salvador, F. (2002). La programación didáctica: componentes básicos. En Medina, A. y Salvador, F. (Coords.). *Didáctica General*. Madrid, Pearson Educación.
- García España, L., Soler Gil, M.P. (2000). Exigencia teórico práctica de la organización colaborativa en contextos educativos. En Codina, M. y Mesa Sánchez, R. (Coords.) *Primer Congreso Internacional de NEE. Alas para volar* (68-73). Vol II *Comunicaciones*. Granada: Adhara.
- García Ferrando, M.G. (1996). La encuesta. El Análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación (3ª edic.). Alianza Universidad Textos, Madrid, 167-201.
- García Castellar, R. (2001). *Dificultades en el aprendizaje de la lectura de estudiantes con TDAH. Implicaciones educativas*. (Tesis Doctoral). Universidad de Valencia. Valencia.
- García Muñoz, T. (2003). El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación. Recuperado de http://www.univsantana.com/sociologia/El_Cuestionario.pdf

- García Pérez, E.M. (2008). *Adaptaciones curriculares metodológicas para escolares con déficit de atención: hiperactivos e inatentos*. Grupo Albor-Cohs.
- Gartner, A. y Lipsky, D.K. (1987). Beyond special education: toward a quality system for all students. *Harvard Educational Review*, 57(4), 367-395.
- Geddes, H. (2008). *Aferrament, Comportament i Aprenentatge*. Primera Jornada. Fundació PRESME: noves mirades en salut mental i aprenentatge. Bellaterra. Recuperado de <http://www.presme.org/docs/Jornada%201%20Heather%20Geddes.%20Resum%20ponencia%20catala.pdf>
- Geddes, H. (2010). *El apego en el aula*. Barcelona: Grao
- Germano, E., Gagliano, A. y Curatolo, P. (2010). Comorbidity of ADHD and Dislexia. *Development Neuropsychology*, 35, 475-493.
- Giné, C (2001). Inclusión y Sistema Educativo. Ponencia presentada en el III Congreso *La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo*. Universidad de Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO).
- Gohari Z., Dehghani F. y otros (2012). Parenting Self Efficacy in Mothers of Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder vs. Normal Children. *Iran J Psychiatry*, 7 (2), 57-60.
- González Carro, I (2011). Propuesta para la organización de un centro escolar de la forma más adecuada para atender alumnado con TDAH. *Revista Digital La Gaveta*, 17, 5-13.
- González González, M.T. (2008). Diversidad e Inclusión Educativa: Algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *Revista Electrónica sobre Calidad, Eficacia y cambio en Educación*, 6(2), 82-99.
- González Lajas, J.J. (2013a, febrero). TDAH: Evaluar para conocer y aprender...!no para clasificar o excluir! Recuperado de <http://psicotdah.com/datos-profesionales/>

- González Lajas, J.J. (2013b, mayo). Mejora educativa a través de entornos de aprendizaje eficaces para el alumnado TDAH. Recuperado de <http://psicotdah.com/datos-profesionales/>
- González Lajas, J.J. (2013c, junio). La inclusión educativa eficaz del alumnado TDAH en el aula es una responsabilidad profesional de todos los docentes. Recuperado de <http://psicotdah.com/datos-profesionales/>
- González Lajas, J.J. (2013d, septiembre). Un imperativo pedagógico: la humanización del TDAH en la escuela. Recuperado de <http://psicotdah.com/datos-profesionales/>
- González Manzanero, V. y Víctor, M.I. (2013). Trabenco: una escuela que aprende en comunidad. En Martínez González, A. y Gómez Gutiérrez, J.L. (Coords.) *Escuelas Inclusivas Singulares*. Madrid: Grupo 5.
- González Río, M.J. (1997). *Metodología de la Investigación Social. Técnicas de recolección de datos*. Alicante: Aguaclara.
- Gordon, M. (1979). The Assesment of impulsivity and mediating behaviors in hyperactive and non-hyperactive boys. *J Abnormal Child Psychol*, 7, 317-326.
- Grach, L.O. (2009). *El trastorno por déficit de atención (ADD-ADHD). Clínica, diagnóstico y tratamiento en la infancia, la adolescencia y la adultez*. Buenos Aires: Panamericana.
- Guerrero, J.F. y Pérez Galán, R. (2011). El alumnado con TDAH (hiperactividad) como colectivo en riesgo de exclusión social: propuestas de acción y mejora. *Revista RUEDES*, Año 1, (2), 37-59.
- Gray, J.A. (1994). Three fundamental emotional systems. En Ekman, P., Davidson, R.J. (Eds.) *The nature of emotion: Fundamental questions*. New York: Oxford University Press, 243-247.
- Gregory, G.H. y Chapman, C. (2002). *Differentiated Instructional Strategies*. Thousand Oaks, Ac: Corwin Press.

- Gutiérrez Rojas, M.E. (2010). Estudio Comparativo del trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad en la infancia: análisis de variables psicoeducativas. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada. Granada.
- Grach, L.O. (2009). *El trastorno por déficit de atención (ADD-ADHD). Clínica, diagnóstico y tratamiento en la infancia, la adolescencia y l adultez*. Buenos Aires: Ed. Panamericana.
- Habermas, J. (1987-1989). *Teoría de la acción comunicativa. Vol. I y II*. Taurus: Madrid.
- Hashimoto, E. (2013). *Un enfoque metodológico alternativo para investigar en educación*. (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Madrid. Madrid.
- Hernández, L. (2012). Aportaciones para la confección de un modelo de escuela inclusiva para los alumnos con dificultades del aprendizaje. En Navarro, J., Fernández, M^a T^a, Sotos, F.J. y Tortosa, F. (Coords). *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Hoza, B., Pelham, W.E. y otros (2001). Academic task persistence of normally achieving ADHD and control boys: performance, self-evaluations, and attributions. *Jornal of Consultin and Clinical Psychology*, 69, 271-283.
- Hoza, B., Gerders, A.C., Mrug, S. y otros (2005). Peer-assessed outcomes in the multimodal treatment study of children with attention déficit hyperactivity disorder. *Journal of Learning Disabilities*, 3, 556-564.
- Huguet, T. (2006). *Aprender juntos en el aula: una propuesta inclusiva*. Barcelona: Grao.
- Idiazabal-Alecha, M.A. (2004). *Trastorno por déficit de atención con hiperactividad en niñas*. AdanaNews.
- Idiazabal-Alecha, M.A., Guerrero-Gallo, D. y Sánchez-Bisba, M.M. (2006). Procesamiento del lenguaje en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Revista de Neurología*, 42 (supl.2), 29-36.

- Jaén, A.F., Calleja, B. (2012). (s.f.). Trastorno por déficit de atención y/o hiperactividad (TDAH): abordaje multidisciplinar. Recuperado de <http://www.anshda.org/tdha2004.pdf>
- Jara, P., García, R. y Sánchez, D. (2011). Competencias Sociales de niños con Trastornos por Déficit de Atención e hiperactividad “TDAH”: Valoración desde el entorno familiar y escolar. *Quaderns Digitals*, 69.
- Jarque, S., Tárraga, R y Miranda, A. (2007). Conocimientos, concepciones erróneas y lagunas de los maestros sobre el TDAH. *Psicothema*, 19, 585-590.
- Javeu, C. (1971): Lénquête par questionnaire. En Sierra Bravo, R. (1988): *Técnicas de investigación social. Teoría y Ejercicios*. Paraninfo. Madrid.
- Jiménez Fernández, C. (1983). Población y muestra. El muestreo. En Jiménez Fernández, C., Lopez-Barajas Zayas, E. y Pérez Juste, R.: *Pedagogía Experimental II. Tomo I*. Madrid: UNESCO.
- Joselevich, E. (2005). *AD/HD, qué es, qué hacer. Recomendaciones para padres y docentes*. Buenos Aires: Paidós.
- Keown, LJ, Woodward, LJ, (2002). Early parent-child relations and family functioning of preschool boy with pervasive hyperactivity. *J Abnorm Child Psychol*, 30, 541-553.
- Korzeniowsk, C. e Ison, M.S. (2008). Estrategias Psicoeducativas para padres y docentes de niños con TDAH. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*. Vol. XVII, 65-74.
- Lacosta, A (2005). *La Resolución de Problemas Aritmético-verbales por Alumnos con Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH)*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2011). La Educación en Andalucía 2010/2011. Recuperado de

http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/TemasFuerza/nuevosTF/dossier_inicio_curso_2010_2011/dossier_inicio_curso/1283940293177_educacionandalucia10_11.pdf

Lavigne, R. y Romero, J.F. (2010). *El TDAH. ¿Qué es?, ¿qué lo causa?, ¿cómo evaluarlo y tratarlo?*. Madrid. Psicología Pirámide.

Lavigne, R. y Romero, J.F. (s.f.). Intervención psicoeducativa en el aula: estudio de un caso de TDAH. Recuperado de <http://webdeptos.uma.es/psicoev/Profesores/Romero/Doc1011/INTERVENCION%20PSICOEDUCATIVA%20EN%20EL%20AULA%20ESTUDIO%20DE%20UN%20CASO%20DE%20TDAH.pdf>

Leithwood, K. y Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with schools. *Journal of Educational Administration*, 38 (2), 112-119.

Leithwood, K., Seashore Louis, K. Anderson, S. y Wahlstrom, K. (2004). How leadership influences student learning. Recuperado de www.wallacefoundation.org

Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Fundación Chile.

León, M.J. (1998). De la integración escolar a la escuela inclusiva o escuela para todos. En: Lou y López, N. (Coords.). *Bases Psicopedagógicas de la educación Especial* (39-59). Madrid: Pirámide.

León, M.J. (1999). La cultura de la calidad en el ámbito de las necesidades educativas especiales. El modelo de la escuela Inclusiva. En Gómez- Caminero, R., Durán, R., *Jornadas de NEE y atención a la infancia en riesgo social* (51-65). Grupo editorial Universitario.

León, M. J (2008). El reto de educar en una sociedad plural. *Educatio Siglo XXI*, 26; 161-178.

- León, M. J. y Arjona, Y. (2011). Pasos hacia la inclusión escolar en los centros de Educación Secundaria Obligatoria. *Innovación Educativa*, 21, 201- 221.
- León, M.J. (2012a). *Educación Inclusiva. Evaluación e intervención didáctica para la diversidad*, Madrid: Editorial Síntesis, S.A.
- León, M.J. (2012b). El liderazgo para y en la Escuela Inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 133-160.
- León, O.G. y Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en psicología y educación*. Madrid: MCGrawHill/Interamericana de España.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de calidad de la Educación (LOCE). Boletín Oficial del Estado, 307, de 24 de diciembre de 2002.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Boletín Oficial del Estado, 106, de 04 de mayo de 2006. Texto consolidado, 29 de julio de 2015.
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (L.E.A.). Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 252, de 26 de diciembre de 2007.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Lledó, A. y Arnáiz, P. (2010). Evaluación de las Prácticas educativas del profesorado de los centros escolares: indicadores de mejora desde la educación inclusiva. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 97-109.
- Lodico, M. G., Spaulding, D.T. y Voegtler, K.H. (2010). *Methods in educational research. From theory to practice (2ª edición)*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lopera, F., Palacio, L.G., Jiménez, I. y otros (1999). Discriminación de factores genéticos en el déficit de atención. *Revista Neurología*, 28, 660-664.

- López, M., Echeita, G. y Martín, E. (2009). Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria. *Cultura y Educación*, 21 (4), 1-12.
- López Martínez, A., Gómez Torres, M.J. (1999). La ESO y las estrategias organizativas para conseguir una escuela inclusiva. En Sánchez Palomino, A., Carrión, J.J., Padua, D. y otros (Coords). *Los desafíos de la Educación especial en el umbral del siglo XXI* (335-339). Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Almería. Almería.
- López-Villalobos, J.A. (2002). Perfil evolutivo, cognitivo, clínico y socio-demográfico de las personas con trastorno por déficit de atención con hiperactividad, atendidas en una unidad de salud mental. (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Salamanca. Salamanca.
- López Villalobos, J.A. (2005). Estilos cognitivos reflexivo-impulsivo, flexible-rígido y dependiente-independiente de campo. Análisis discriminante de subtipos del trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Psiquiatría.com*, 9 (2).
- López-Villalobos, J.A., Serrano, I. y Delgado, J. (2004). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad: comorbilidad con trastornos depresivos y de ansiedad. *Psicothema*, 16, 402-407.
- Loro-López, M., Quintero, J. y otros (2009). Actualización en el tratamiento del trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Rev neurol*, 49 (5), 257-264.
- Lozano, J. y Alcaraz, S. (2012). *Respuesta educativa a las personas con trastorno del espectro autista*. Madrid: Edit. La Muralla.
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S. y otros (2002). *Mental Retardation. Definition, classification and systems of supports* (10th ed.). Washington, DC: American Association on Mental Retardation. Traducción al castellano de Verdugo, M.A. y Jenaro, C. (en prensa). Madrid: Alianza Editorial.

- Luman, M., Van Meel, C.S. y otros (2009). Does reward frequency or magnitude drive reinforcement-learning in attention-deficit/hyperactivity disorder? *Psychiatry research*, 168, 222-229.
- Macarulla, I. y Sáiz, M. (coords) (2009). *Buenas prácticas de escuela inclusiva. La inclusión del alumnado con discapacidad: un reto, una necesidad*. Barcelona: GRAÓ.
- Mannuzza, S., Klein, R. G. y Moulton, J.L. (2008). Lifetime criminality among boys with attention deficit hyperactivity disorder: a prospective follow-up study into adulthood using official arrest records. *Psychiatry Research*, 160, 237-46.
- Martínez González, R. A. (2007). La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para la el diagnóstico y evaluación en los centros docentes. *Ministerio de Educación y Ciencia. Centro de Investigación y Documentación Educativa. Colección: Investigamos, 5*.
- McLaughlin D. y Harrison, C. (2006). Parenting practices of mothers of children with ADHD: the role of maternal and child factors. *Child and Adolescent Mental Health*, 11, 82-88.
- McMillan, J.H. y Shumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.
- Marchesi, A. y Martin, E. (1998). *Calidad educativa en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- Marchesi, A. (2004). *Que será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid: Alianza
- Marchesi, A., Durán, D., Giné, C. y Hernández, L. (2009). *Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas*. Recuperado de www.oei.es/inclusivamapfre/Guia.pdf
- Marco, R., Grau, D. y Presentación, M.J. (2011). El curso evolutivo de las personas con TDAH. En Miranda, A, *Manual Práctico de TDAH*. Madrid: Edit. Síntesis, SA., 33-52.

- Marín Ibáñez, R. y Pérez Serrano, G. (1985). *Pedagogía Social y Sociología de la Educación*. Unidades Didácticas, 1, 2 y 3. UNED. Madrid.
- Martín González, E. y Guerrero González, E. (2013). El sistema Amara Berri. En Martínez González, A. y Gómez Gutiérrez, J.L. (Coords.) *Escuelas Inclusivas Singulares*. Madrid: Grupo 5.
- Martínez Segura, M.J. (2010a). Características del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH). Recuperado de <http://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/10809/1/Caracter%C3%ADsticas%20del%20TDAH.pdf>
- Martínez Suárez, MJ. (2010b). Práctica educativa con un alumno con diagnóstico de TDAH en la etapa de educación infantil. *Innovación educativa*, 20, 261-272.
- Masalles J. y Rigol, A. (2000). La organización de centros en el marco de un modelo participativo de gestión educativa. Criterios y objetivos con relación de la atención del alumnado. En Aldamiz Echevarría, M^a M. y otros. *¿Cómo hacerlo? Propuestas para educar en la diversidad*. Barcelona: Grao.
- Mayes, S.D., Calhoun, S.L. y Crowell, E.W. (2000). Learning disabilities and ADHD: Overlapping spectrum disorder. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 417-424.
- McBurnett, K., Pfiffner L.J., Frick P.J. (2001). Symptom properties as a function of ADHD type: an argument for continued study of sluggish cognitive tempo. *J Abnorm Child Psychol*, 29, 207-213.
- McMillan, J.H. y Shumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual* (5^a ed.). Madrid: Pearson Addison Wesley.
- Meinchembaun, D. (1977). *Cognitive behavior modification: An integrative approach*. New York. Plenum.
- Mesa Sánchez, R. (2000). De la Integración a la educación Inclusiva. En Codina, M., Mesa Sánchez, R. (Coords.), *Alas para Volar. La Educación como marco para el respeto*

- y la atención a las diferencias. Vol.II. Comunicaciones. Primer Congreso Internacional de Necesidades Educativas Especiales: Adhara.*
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). Proyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/participacion-publica/lomce.html>
- Miranda, A., Amado, L. y Jarque, S. (2001). *Trastornos por Déficit de Atención con Hiperactividad. Una guía práctica*. Málaga: Aljibe.
- Miranda, A., Castellar, R. y Soriano, M. (2005). Habilidad narrativa de los niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Psicothema*, 17, 227-232.
- Miranda, A., Fernández Andrés, M.I. y otros (2011). Habilidades lingüísticas y ejecutivas en el Trastorno por Déficit de Atención (TDAH) y en las Dificultades de Comprensión Lectora (DCL). *Psicothema*, 23 (4), 688-694.
- Miranda, A., García, R. y Presentación, M.J. (2002). Factores moduladores de la eficacia de una intervención psicosocial en niños con trastornos por déficit de atención con hiperactividad. *Rev. Neurol*, 34 (Supl 1): 91-97.
- Miranda A, Jarque S, Soriano M. (1999). Trastorno de hiperactividad con déficit de atención: polémicas actuales acerca de su definición, epidemiología, bases etiológicas y aproximaciones a la intervención. *Rev Neurol*, 28 (Supl 2): 1828.
- Miranda, A., Marco, R. y Grau, D (2007). Parenting stress in families of children with attention-deficit/hyperactivity disorder: the impact of ADHD subtype and oppositional defiant disorder comorbidity. In T. Scruggs and M. Mastropieri (Eds). *Advances on learning and behavioral disabilities*, 139-62. NJ: Elsevier.
- Miranda, A., Meliá, A. y Marco, R. (2009). Habilidades matemáticas y funcionamiento ejecutivo de niños con trastornos por déficit de atención con hiperactividad y dificultades de aprendizaje de las matemáticas. *Psicothema*, 21, 63-69.

- Miranda, A., Meliá, A. y otros (2006). Dificultades en el aprendizaje de matemáticas en niños con trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *Rev Neurol*, 42 (Supl 2), 163-170.
- Miranda A., Presentación M.J. y otros (1999). *El niño hiperactivo (TDAH). Intervención en el aula. Un programa de formación para profesores*. Castellón: Universitat Jaume I.
- Miranda, A., Soriano, M. y otros (2000). Intervención Psicoeducativa en estudiantes con trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Rev Neurol Clin*, 1, 203-216.
- Miranda, A. y Soriano, M. (2011). Investigación sobre dificultades en el Aprendizaje en los Trastornos por Déficit de Atención con Hiperactividad en España. *Learning disabilities worldwide*, 1 (1).
- Miras, M. (2001). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. En Coll, C., Palacios, J, Marchesi, A. *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la Educación escolar*. Vol.2, (331-356). Madrid: Alianza.
- Mittler, P. (2000). *Working towards inclusive education: social contexts*. Londres: David Fulton.
- Moliner, O. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense. *RICE (Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en Educación)*, 6(2), 27-44.
- Moloi, K.C., Grobler, B.R. y Gravett, S.J. (2006). Educators' perceptions of the school as a learning organization in the Vanderbijlpark-North District, South Africa, *South African Journal of Education* 22(2), 88-94.
- Montanero, M. (2012). Apoyo educativo al alumnado con alteraciones de conducta. En Gutiérrez, P., Yuste, R. y Borrero (Coords.). *La escuela inclusiva desde la innovación docente*. Madrid: Catarata.

- Montiel Nava, C., Montiel-Barbero, I. y Peña, J.A. (2005). Clima familiar en el trastorno por déficit de atención-hiperactividad. *Psicología Conductual*, 13(2), 297-310.
- Moreno García, I. (2007). *Hiperactividad Infantil. Guía de Actuación*. Madrid: Pirámide.
- Moreno Torres, M.A. y Rodríguez Arocho, W.C. (2001). Uso del lenguaje en niños y niñas con características del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad durante la planificación de una tarea. *Interamerican Journal of Psychology* .35(001), 143-162.
- Moya, A. (2001). *Proyecto Docente de Educación Especial*. Universidad de Huelva.
- Moya, A., Ruiz J.M. y Martínez, J. (2004). *El profesor de Apoyo a la Integración: una diversidad de Modelos y ámbitos de actuación*. Huelva: Girón.
- Mulas, F., Mattos, L., De la Osa-Langreo, A., Gandía, R. (2007). Avances genéticos en el trastorno por déficit de atención/hiperactividad: a favor del origen orgánico. *Rev Neurol* 44, (Supl 3), 47-49.
- Mulas, F., Roselló, B. y otros (2002). Efectos de los psicoestimulantes en el desempeño cognitivo y conductual de los niños con déficit de atención e hiperactividad subtipo combinado. *Rev Neurol*, 35 (1), 17-24.
- Munk, D. D. y Karsh, K.G. (2000). Las variables antecedentes curriculares e instruccionales como intervenciones en el aula para evitar o reducir conductas problema. En Reep, A. y Horner, R (eds.), *Análisis funcional de problemas de conducta*. Madrid: Paraninfo TL.
- Muntaner, J.J. (1999). Los servicios de Apoyo en una Escuela Inclusiva. En Sánchez Palomino, A., Carrión, J.J., Padua, D. y otros (Coords). *Los desafíos de la Educación especial en el umbral del siglo XXI*. (353-364). Departamento de Didáctica y Organización escolar de la Universidad de Almería: Arte Juberías y Cía, SL.

- Murillo, F.J. (2001). Mejora de la eficacia escolar. Dos caminos convergentes. *Cuadernos de Pedagogía*, 300, 48-53.
- Muñoz Yunta, J.A., Palau, M., Salvadó, B. y otros (2006). Neurobiología del TDAH. *Acta Neurol Colomb* 2006, 22, 184-189.
- Nicastro, S (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*. Rosario: Ed. Homo Sapiens.
- NCSU (1997). *The Principles of Universal Design*. The Center for Universal Design, NC State University. Recuperado de <http://www.ncsu.edu/project/design-projects/udi/center-for-universaldesign/the-principles-of-universal-design/>
- Ocampo, G. (s.f.). Manejo de estudiantes con dificultades de atención en el aula de clase. Recuperado de <http://blog.numerosyletras.com/2010/03/manejo-de-estudiantes-con-dificultades-de-atencion-en-el-aula-de-clase/>
- Olive, T., Favart, M. y otros (2009). Children's and fluency in writing: effects and genre and of handwriting. *Learning and Instruction*, 19 (4), 299-308.
- Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 167, de 22 de agosto de 2008.
- Orjales, I. (2008). Preescolares con riesgo de TDAH. En Barkley, R. (Coord.). *Hiperactivos. Estrategias y técnicas para ayudarlos en casa y en la escuela*. (108-140). Madrid: Edit. Lo que no Existe.
- Orkwis, R., & Mclane, K. (1988). A curriculum every student can use: Design principles for student access. *ERIC/OSEP Topical Brief*, Fall, 1988. Reston, VA: Council for Exceptional Children.

- Parellada, M. (coords.) (2009). TDAH. *Trastorno por déficit de atención e hiperactividad. De la infancia a la edad adulta*. Madrid. Alianza Editorial.
- Parrilla, A. (1992). *Proyecto Docente de Educación Especial (Integración Escolar)*. Universidad de Sevilla. Documento multicopiado no publicado.
- Parrilla, A. (Coord.) (2002). Monográfico de Educación Inclusiva. *Revista de educación*, nº 327.
- Parrilla, A. (2003). ¿Compañeros de pupitre? Claves para el trabajo inclusivo en el aula. En *Actas del Congreso Guztientzako Eskola. La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva*. Bizkaia. Grafo, S.A.
- Parrilla, A. (2004a). La atención a la Diversidad en Andalucía vista desde la declaración de Salamanca, en Echeita, G. y Verdugo, M.A. (Eds.). *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y Prospectiva (57-64)*. Salamanca. Publicaciones del INICO.
- Parrilla, A. (2004b). Barreras para la participación en la comunidad educativa. En *Actas del II Congreso Internacional de Educación y Diversidad. Comunidades Educativas*. Universidad de León.
- Parrilla, A. (2007). La Educación Inclusiva en España: una visión desde dentro, en Barton, L y Armstrong, F. (Eds). *Policy, Experience and Change: Cross Cultural Reflections on Inclusive education (19-36)*. Dordrecht: Springer ed.
- Patterson, Ch.E. (1995). Foreword. In R.A. Villa and J.S. Thousan (ED.). *Creating an Inclusive Schools (5-6)*. Alexandria: ASCD.
- Paulovic Salvia, (2010). Inclusive education: Proclamations or reality (primary school teachers' view). *US-China Education Review*, 2010, 7 (10) (Serial, nº 71) 62-69.
- Pelham W, Fabiano G (2008). Evidence-based psychosocial treatments for attention-deficit/hyperactivity disorder. *J Clin Child Adolesc Psychology*, 37, 184-214.

- Pennington B.F. (2006). From single to multiple deficit models of developmental disorders. *Cognition*, 101,(2), 385- 413.
- Pereda Marín, S. (1987). *Psicología experimental I. Metodología*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Pérez Juste, R. (1991). *Pedagogía Experimental. La Medida en Educación. Curso de Adaptación*. Madrid: UNED.
- Piedrahita, L.E., Henao, A. y Burgos, P.A. (2011). Intervención educativa para promover el conocimiento del trastorno de déficit de atención con hiperactividad (TDAH) con padres de familia de una institución educativa. *Enfermería Global*, 23, 140-147.
- Pizarro, A. y Valenzuela, P. (2005). Eficacia de un programa multicomponente de terapia cognitiva-conductual para el tratamiento de niños chilenos con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). *Rev. SOPNIA*, 16 (2), 12-18.
- Poeta, L.S., Rosa-Neto, F. (2007). Evaluación motora en escolares con indicadores del trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Revista de Neurología*, 44 (3), 146-149.
- Polanczyk G., de Lima M.S., Horta B.L. y otros (2007). The worldwide prevalence of ADHD: a systematic review and metaregression analysis. *Am J Psychiatr.* 164(6):942-8.
- Polo Cobo, M.D. (2012). *La Inclusión del alumnado con Síndrome de Down en Educación Secundaria Obligatoria. Estudio de Caso: IES Laurel de la Reina*. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada
- Presentación, M.J., García Castellar, R., Miranda, A. y otras (2006). Impacto familiar de los niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad subtipo combinado: efecto de los problemas de conducta asociados. *Rev Neurol*, 42 (3), 137-143.

- Presentación, M.J; Miranda, A. y Marco, R. (2011). Intervención en TDAH en el contexto escolar, en Miranda, A.(Coord.) *Manual práctico de TDAH* (145-165). Edit. Síntesis.
- Presentación, MJ, Pinto, V, Meliá, A y Miranda, A (2009). Efectos sobre el contexto familiar de una intervención psicosocial compleja en niños con TDAH. *Escritos de Psicología*, 2 (3), 18-26. Recuperado de http://www.escritosdepsicologia.es/esp/numanteriores/vol2num3/vol2num3_3.html
- Presentación, M.J., Siegenthaler, R. y otros (2010). Seguimiento de los efectos de una intervención psicosocial sobre la adaptación académica, emocional y social de niños con TDAH. *Psicothema*, 22 (4), 778-783.
- Proyecto Comenius (2013). *Manual para la Inclusión ¡A punto para Aprender!*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de http://www.irisproject.eu/teachersweb/ES/docs/AM_Manual_Aide%20Memoir_WD_ES.pdf
- Puigdemívol, I (1998). *La Educación Especial en la Escuela Integrada*. Barcelona: Grao.
- Pujolàs (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Pujolàs, P (2003). *Aprender junts alumnes diferents. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Vic: Eumo Editorial.
- Pujolàs, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Octaedro.
- Raggi, V.L. y Chronis, A.M. (2006). Interventions to address the academic impairment of children and adolescents with ADHD. *Clinical Child Pharmacology and Psychology* 9, 85-111.
- Ramos-Quiroga, J.A., Ribasés, M. y otros (2007). Avances genéticos en el trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Rev Neurol*, 44 (Supl.3), 51-52.

- Reyes, M. y Acuña, L. (2012). Conocimiento de maestros de primaria sobre el trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *Acta de investigación psicol* (online), 2(3), 878-898.
- Riehl, C.J. (2000). The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: A review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration. *Review of Educational Research*, 70 (1), 55-88.
- Rief, S. (2008). *Cómo tratar y enseñar al niño con problemas de atención e hiperactividad. Técnicas, estrategias e intervenciones para el tratamiento del TDA/TDAH*. Buenos Aires: Paidós.
- Rodríguez-Salinas Pérez, E., navas García, M., González Rodríguez, P. y otros (2006). La escuela y el trastorno por déficit de atención con/sin hiperactividad (TDAH). *Revista pediátrica de atención primaria*, 8 (Supl 4), 175-198.
- Rodríguez, C., Álvarez, D., González Castro, P. y otros (2009). TDAH y Dificultades de Aprendizaje en Escritura: comorbilidad en base a la Atención y Memoria Operativa. *European Journal of Education and Psychology*, 3 (2), 191-198.
- Rodríguez Molinero, C., García, J.N. y otros (2009). El proceso de revisión escrita en alumnos con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad y Dificultades de Aprendizaje. *Revista de psicodidáctica* 14(2), 279-298.
- Rodríguez Molinero, L., López Villalobos, J.A. y otros (2009). Estudio psicométrico-clínico de prevalencia y comorbilidad del trastorno por déficit de atención con hiperactividad en Castilla y León (España). *Rev. Pediatr Aten Primaria*, 11 (42). Madrid, 251-270.
- Rogers M.A., Wiener J. y otros (2009). Parental involvement in children's learning: comparing parents of children with and without Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD). *JSch Psychol*, 47 (3), 167-185.

- Romero-Ayuso, D.M., Maestú, F. y otros (2006). Disfunción ejecutiva en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad en la infancia. *Rev Neurol*, 42 (5), 265-271.
- Roselló, B., García, R. y otros. (2003). El papel de los padres en el desarrollo y aprendizaje de los niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Revista de Neurología*, 79-84.
- Rubio, F. (2009). Principios de normalización, integración e inclusión. *Revista digital: Innovación y experiencias educativas*. (19).
- Ruijs, Nienke M. , Van der Veen, Ineke ; Peeters, Thea TD (2010) Education and students without special educational needs, *Educational Research*, 2010, 52 (4) 351-390
- Ruiz, C. (2002). *Instrumentos de investigación educativa: Procedimientos para su diseño y validación*. Barquisimeto. CIDEG (Centro de Investigación y Desarrollo en Educación y Gerencia).
- Ruiz García, M., Gutiérrez Moctezuma, J. y otros (2005). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad. Actualidades diagnósticas y terapéuticas. *Bol. Med. Hosp. Infant. Mex.* 62(2). Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S166511462005000200009&script=sci_arttext
- Ryan, J. (2006): *Inclusive leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Salado, P. (2009). Análisis y evolución del concepto de necesidades educativas especiales. Encuentro educativo. *Revista de Enseñanza y educación*, enero 2009, (2). Recuperado de <http://www.encuentroeducativo.com/revista/?p=1283>
- Salisbury, C. y McGregor, G. (2002). The Administrative Climate and context of Inclusive Elementary Schools, en *Exceptional Children*, 68 (2), 259-274.
- Sánchez Mármol, D.J. y Herrera-Gutiérrez, E. (2010). El alumno hiperactivo y su funcionamiento académico. En A. de Pro Bueno (Coord). *II Jornadas de los Máster*

- en Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria* 579-598). Murcia: facultad de Educación. Universidad de Murcia.
- Salvador Mata, F. (1997). La Educación Especial en una Escuela Inclusiva. *Profesorado*, 1(2), 23-33.
- Sánchez Carrión, JJ (2000). *La bondad de la encuesta: el caso de la no-respuesta*. Madrid: Alianza.
- Sánchez Huete, J.C. (2007). *Estadística básica aplicada a la educación*. Madrid: Alianza.
- Sánchez Serra, I.M. y Satre, M. (2002). La Escuela Inclusiva y los alumnos/as con NEE por trastornos de conducta: Análisis de una experiencia. En Forteza, O. y Roselló, R. (Coords), *Educación, Diversidad y Calidad de Vida. Actas de las XIX Jornadas de Universidad y Educación Especial* (457-466). Edic. Universitat de las Illes Balears.
- Sánchez-Mora, C., Ribasés, M. y otros (2012). Bases Genéticas del trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Rev Neurol*, 55, 609-618.
- Sandoval, M., López, M.L., Miquel, E. y otros (2002). Index for Inclusion. Una Guía para la evaluación y mejora de la Educación Inclusiva. *Contextos Educativos*, 5, 227-238.
- Santos Guerra, M.A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Santurde del Arco, E. (2010). La inclusión educativa del alumnado con TDAH (Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad). En *Congreso Internacional "La Educación Inclusiva hoy: escenario y protagonistas"* y *XXVII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial*, Cantabria, 932-1120.
- Saudino, K.J. y Plomin, R. (2007). Why are hyperactivity and academic achievement related? *Child Development*, 78 (3), 972-986.
- Saumell, C., Alsina, G y Arroyo, A. (2011). *Alumnado con dificultades de regulación del comportamiento*. (Vol.I) Infantil y Primaria. Barcelona: Grao.

- Scandar, R. (2000). TDA va a la escuela. Terremotos y soñadores. *Revista de la Asociación TDAH Argentina*, 1(1), 14-17.
- Scandar, R. (2003). *El niño que no podía dejar de portarse mal. TDAH: su comprensión y tratamiento*. Buenos Aires: Distal.
- Scandar, R. (2008). *TDAH y trastornos del aprendizaje, en Hiperactivos. Estrategias y técnicas para ayudarlos en casa y en la escuela* (140-154). Madrid: Edit. Lo que no Existe.
- Schachar, R.J., Tannock R. y Logan, G. (1993) Inhibitory control, impulsiveness, and déficit hyperactivity disorder. *Clin Psychol Rev* 13, 721-739.
- Schuck, E.B. y Cirinella, F.M. (2005). Wy children with ADHD Do Not Have Low Iqs. *Journal of Learning Disabilities*, 38 (3), 262-280.
- Sergeant, J. (2000). The cognitive-energetic model: an empirical approach to attention-deficit hyperactivity disorder. *Neurosci Biobehav Rev* 24, 7-12.
- Sergeant, J.A., Geurts, H., Oosterlaan, J. (2002). How specific is a deficit of executive functioning for attention-deficit/hyperactivity disorder? *Behav Brain Res*, 130 (1-2), 3-28.
- Servera-Barceló, M. (2005). Modelo de autorregulación de Barkley aplicado al trastorno por déficit de atención con hiperactividad: una revisión. *Rev Neurol*, 40 (6), 358-368.
- Shaw, P. (2007). XIX Annual International Conference, CHADD (Children and Adults with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder). Washington DC, November, 7-10.
- Shaw P., K. Eckstrand, W.S., Blumenthal, J.P. (2007). Attention-deficit/hyperactivity disorder is characterized by a delay in cortical maturation. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 104(49):19649-19654.

- Siegenthaler, R. (2009). *Intervención multicontextual y multicomponente en niños con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad subtipo combinado*. (Tesis Doctoral). Universitat Jaume I. Alicante.
- Siegenthaler, R. y Marco, R. (2011). Conceptualización del TDAH. En Miranda, A. (Coords.) *Manual Práctico de TDAH* (15-32). Madrid: Edit Síntesis.
- Siegenthaler, R. y Presentación, M.J. (2011). Estrategias didácticas inclusivas en TDAH. *Quaderns Digitals*, 71, 1-11. Recuperado de <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/36960/52132.pdf?sequence=1>
- Sierra Bravo, R. (1988). *Técnicas de investigación Social. Teoría y Ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- Solé, I (1993). Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje. En Coll, C. (Ed.) *El Constructivismo en el aula* (25-46). Barcelona: Grao.
- Soutullo, C. (2008). *Convivir con Niños y Adolescentes con Trastornos por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)*. Madrid: Edit. Médica Panamericana.
- Soutullo, C, y Díez, A. (2007). *Manual de Diagnóstico y Tratamiento del TDAH*. Madrid: Edit. Médica Panamericana.
- Spearrit, D. (1997). Factor analysis. En Keeves, J.P. (Ed). *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook, Second Edition*, (528-539). Oxford: Pergamons Press.
- Spurgeon, W. (2007). Diversity and choice for children with complex needs, en Cigman, R. (comp.). *Included or excluded? The challenge of the mainstream for some SEN children*. Londres: Routledge.
- Snell, M.E. (2006). *La escuela Inclusiva*. Sevilla: Fundación ECOEM, 2006

- Soriano, M., Pinto, V. y Siegenthaler, R. (2011). Intervención en el rendimiento escolar de los niños con TDAH, en Miranda, A.(Coord.) *Manual práctico de TDAH* (145-165). Edit. Síntesis.
- Susinos, T. (2002). Un recorrido por la inclusión educativa española. Investigaciones y experiencias más recientes. *Revista de Educación*, 327, 49-68.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1988). The role of research in integration. *Minnesota UAP Impact*, 1 (2), 2. Minneapolis: University of Minnesota, Affiliated Program on Developmental Disabilities.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1992). Curriculum considerations in inclusive classroom. *Facilitating Learning for all students*. Baltimor: Paul Brooks.
- Stainback, S., Stainback, W. y Jackson, J. (1999). Hacia las aulas inclusivas. En Stainback, S. y Stainback, W. (coords), *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Stainback, S. y Stainback, W. (2001). *Aulas inclusivas. Un Nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.
- STILL. Asociación Balear de Padres de niños con TDAH. (2013). *Guía Práctica con recomendaciones de actuación para los centros educativos en los casos de alumnos con TDAH*. Recuperado de http://www.stilltdah.com/pdf/guia_practica_castellano.pdf
- Swanson, J.M., Arnold, L.E., Kraemer, H. y otros (2008). Evidence, interpretation and qualification from multiple reports of long-term outcomes in the multimodal treatment study of children with ADHD (MTA): Part I: executive Summary. *Journal of Attention Disorders*, 12, 4-14.
- Taylor, E.A. (1990). *El niño hiperactivo*. Barcelona: Martínez Roca.
- Tejedor, J. y Etxebarria, J (2004). *Análisis inferencial de datos en Educación*. Madrid. La Muralla.

- Tiana, A. (2012). Los motivos de las leyes. *Escuela*, 3697 (1363). Recuperado de <http://firgoa.usc.es/drupal/node/50981>
- Tomlinson, C.A. (2005). *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Buenos Aires (Argentina): Paidós.
- Torrado, M. (2004). *Estudios de Encuesta*. En Bisquerra, R. Metodología de la investigación educativa, (231-357). Barcelona: La Muralla.
- Torres, R.M. (2001). Comunidad de Aprendizaje. La educación en función del desarrollo local y del aprendizaje. En *Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje*. Barcelona, 5-6 de Octubre.
- Troyano, I. (2011). Medidas educativas dirigidas a niños y niñas con TDAH en Educación Primaria. *Revista Digital Enfoques Educativos*, 73, 108-118.
- Turecky, S. y Tonner, L. (2003). *El niño difícil: cómo comprender y tratar a los niños difíciles de educar*. Barcelona: Medici.
- Turnbull, H.R., Turnbull, A.P., Wehmeyer, M.L., & Shank, M. (2004). *Exceptional lives* (5th Ed.). Columbus, OH: Merrill/Prentice-Hall.
- UNESCO y MEC (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas especiales. Recuperado de www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/.../3DeclaracionSalamanca.pdf
- UNESCO (2001). Understanding and responding to Children's Needs in Inclusive Classrooms. A Guide for Teachers. *Inclusive Education*. Division of Basic Education: Paris (Francia).
- UNESCO (2004). *Temario abierto sobre educación inclusiva. Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas*. Recuperado de http://portal.unesco.org/geography/es/ev.phpURL_ID=8301&URL_DO=DO_TOPI C&URL_SECTION=201.html

- UNESCO (2004a): Booklet 1: Becoming an Inclusive, Learning-Friendly Environment (ILFE), en: Embracing diversity: toolkit for creating inclusive, Learning-friendly Environments. UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education. Thailandia. Recuperado de http://www.unescobkk.org/fileadmin/user_upload/appeal/human_rights/1.Booklet1.pdf
- UNESCO (2004b). Booklet 2. Working with Families and Communities to Create an ILFE, en: Embracing diversity: toolkit for creating inclusive, Learning-friendly Environments. UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education. Thailandia. Recuperado de http://www.unescobkk.org/fileadmin/user_upload/appeal/human_rights/1.Booklet2.pdf
- UNESCO (2004c): Booklet 3: Teaching children with disabilities in inclusive settings, en: Embracing diversity: toolkit for creating inclusive, Learning-friendly Environments. UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education. Thailandia. Recuperado de http://www.unescobkk.org/fileadmin/user_upload/appeal/human_rights/1.Booklet3.pdf
- UNESCO (2004d): Booklet 4: Creating Inclusive, Learning-Friendly Classrooms, en: Embracing diversity: toolkit for creating inclusive, Learning-friendly Environments. UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education. Thailandia. Recuperado de http://www.unescobkk.org/fileadmin/user_upload/appeal/human_rights/1.Booklet4.pdf
- UNESCO (2004e): Booklet 5. Managing Inclusive, Learning-Friendly Classrooms, en: Embracing diversity: toolkit for creating inclusive, Learning-friendly Environments. UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education. Thailandia. Recuperado de

http://www.unescobkk.org/fileadmin/user_upload/appeal/human_rights/1.Booklet5.pdf

UNESCO (2004f). Booklet 6. Creating a Healthy and Protective ILFE, en: Embracing diversity: toolkit for creating inclusive, Learning-friendly Environments. UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education. Thailandia. Recuperado de http://www.unescobkk.org/fileadmin/user_upload/appeal/human_rights/1.Booklet6.pdf

UNESCO (2008.) La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro, en la Conferencia Internacional de Educación, 25-28 noviembre de 2008. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2__Spanish.pdf

Valdizán, J.R., Mercado, E. y Mercado Undanivia, A. (2007). Características y variabilidad del TDAH en niñas. *Revista Neurología*, 44 (Supl 2), 527-530.

Van deer Meere, J.J. (1996). The role of attetion. En Sandberg, S (Eds.) *Hyperactivity disorders of childhood*. Cambridge: Cambridge University Press, 111-148.

Vaquerizo, J. (2005). Hiperactividad en el niño preescolar: descripción clínica. *Rev Neurol*, 40 (Supl 1), 25-32.

Vaquerizo, J., Estévez, F. y Pozo, A. (2005b). El lenguaje en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad: competencias narrativas. *Rev Neurol*, 41 (Supl 1), 83-89.

Vaquerizo, J. (2006). Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH): la verdad y el mito. Resumen de la *Conferencia TDAH: la verdad y el mito, Jornadas educativas sobre el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH)*. Sevilla. Consejería de Educación. Delegación Provincial de Sevilla. Recuperado de http://www.cepalcala.org/upload/recursos/_28_03_08_12_32_07.pdf

- Vaquerizo, J. y Montañes, F. (2007). Tratamiento a medida del TDAH desde la primera infancia hasta la adolescencia. Recuperado de <http://www.slideshare.net/gueste24968/actualidad-en-tdah>
- Vaughan, M. (2002). An Index for Inclusion. *European Journal of Special Needs education*, 17 (2), 197-201.
- Vidarte, J.A., Ezquerro, M. y Giráldez, M.A. (2009). Perfil psicomotor de niños de 5 a 12 años diagnosticados clínicamente de trastorno por déficit de atención/hiperactividad en Colombia. *Rev. Neurol*, 49 (2), 69-75.
- Vilá, M. (2000). Estratègies organitzativedidactiques per a donar resposta a la diversitat a las etapes d'educació infantil i primària, en Miñambre, A. y Jové, G. (Coords.), *La Atención a las NEE: de la Educación Infantil a la Universidad* (187-195). Universidad de Lleida: Fundación Vall.
- Vilanova, S., García, M. y Señorino, O. (2007). Concepciones acerca del aprendizaje: diseño y validación de un cuestionario para profesores en formación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 9 (2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-vilanova.html>
- Walker, R. (1989). *Métodos de investigación para el Profesorado*. Morata: Madrid.
- Watterdal, T., Tokhai, S. (2008) *Innovation and Intervention in Primary School Education – Inclusive and Child Friendly Education*. Quetta: Balochistan Department of Education .IDP Norway.
- Wedell, K (2002). All teachers should be teachers for special needs; but is it possible? *British Journal of Special Education*, 29 (3), 151-15.
- Whemeyer, M.L. (2009). Autodeterminación y la Tercera Generación de prácticas de Inclusión. *Revista de Educación*, 349, Mayo-Agosto 2009, 45-67.
- Wiener, J (2005). Executive function disorders and ADHD. IARLD Conference. Valencia, 8-9 de Julio de 2005.

Wiersma, W. (1995). *Research methods in education. An introduction* (6^a ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Zavadenko, N., Lebedeva, T., Schasnaya, O y otros (2011). Attention Deficit Hyperactivity Syndrome: The Roles of Parent and Teacher Questionnaires in Assessing the Social Psychological Adaptation of Patients. *Neuroscience and Behavioral Physiology*, 41(1), 52-56.

Zuluaga, J.B. y Vasco, C.E. (2009). Evolución en la atención, los estilos cognitivos y el control de la hiperactividad en niños y niñas con diagnóstico de trastorno deficitario de atención con hiperactividad (TDAH). *Rev. Latinoamericana de Psicología*, 41 (3).

ANEXOS

ANEXO IV. ENCUESTA DOCENTES

CUESTIONARIO PARA EL ESTUDIO DE LAS CONDICIONES ORGANIZATIVAS Y CURRICULARES EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA PARA RESPONDER A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS DEL ALUMNADO.

Cuestionario creado para conocer y describir las condiciones organizativas y curriculares aplicadas por el profesorado de Educación Primaria en las aulas ordinarias, con el objetivo de comprobar si éstas pueden dar una respuesta educativa eficaz e inclusiva a todo el alumnado, y así fomentar su plena participación escolar y personal.

A continuación le mostramos una serie de afirmaciones sobre las condiciones organizativas y curriculares que el profesorado de Educación Primaria está aplicando en la actualidad. Ruego conteste en qué medida usted las pone en práctica en su aula.

Este trabajo de investigación forma parte de la tesis doctoral titulada "LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO. ROMPIENDO CON LAS BARRERAS CURRICULARES Y ORGANIZATIVAS EN LOS CENTROS ESCOLARES ORDINARIOS", realizada por D^a BEATRIZ ESTÉVEZ ESTÉVEZ y dirigida por D^a M^a José León Guerrero, Catedrática de Universidad del Dpto. de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

Beatriz Estévez Estévez



Licenciada en Pedagogía.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Datos correspondientes a su perfil docente

1. **EDAD.**

22-30 AÑOS 30-40 AÑOS MAS DE 40 AÑOS

2. **GÉNERO.**

FEMENINO MASCULINO

3. **TITULACIÓN. Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones**

:

DIPLOMATURA LICENCIATURA ESTUDIOS DE POSTGRADO

4. **CATEGORÍA PROFESIONAL. Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:**

TUTOR DOCENTE DOCENTE DE APOYO

5. **EXPERIENCIA EN LA DOCENCIA.**

- 5 AÑOS DE 5 A 10 AÑOS
DE 10 A 20 AÑOS + DE 20 AÑOS

6. **CENTRO ESCOLAR.**

PÚBLICO PRIVADO CONCENTRADO

7. **ÁMBITO GEOGRÁFICO.**

CAPITAL PROVINCIA AMBITO RURAL

8. **PROVINCIA DONDE DESARROLLA SU LABOR DOCENTE.**

ALMERIA	<input type="checkbox"/>	CÁDIZ	<input type="checkbox"/>
CÓRDOBA	<input type="checkbox"/>	GRANADA	<input type="checkbox"/>
HUELVA	<input type="checkbox"/>	JAÉN	<input type="checkbox"/>
MÁLAGA	<input type="checkbox"/>	SEVILLA	<input type="checkbox"/>

9. **CICLOS ESCOLARES. Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:**

PRIMERO SEGUNDO TERCERO

10. MATERIAS QUE IMPARTE.

MATEMÁTICAS	<input type="checkbox"/>	LENGUA CAST. Y	<input type="checkbox"/>	CONOCIMIENTO	DEL	<input type="checkbox"/>
EDUCACIÓN FÍSICA	<input type="checkbox"/>	LITERATURA	<input type="checkbox"/>	MEDIO		
		IDIOMAS		OTRAS		

11. FORMACIÓN COMPLEMENTARIA PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD.

SI NO

12. PRESENCIA EN EL AULA DEL ALUMNADO CON NEE.

DISCAPACIDADES	<input type="checkbox"/>	TRASTORNO GRAVES DE CONDUCTA TDH	<input type="checkbox"/>	OTROS TRASTORNOS	<input type="checkbox"/>
----------------	--------------------------	----------------------------------	--------------------------	------------------	--------------------------

DIMENSIÓN I. CREENCIAS

Para responder a los ítems de la primera dimensión, “CREENCIAS”, seleccione sólo una de las respuestas y exprese el grado de acuerdo con el enunciado propuesto, graduado en una escala de 1 a 4: 4: totalmente de acuerdo, 3: de acuerdo, 2: desacuerdo, 1: totalmente en desacuerdo; seleccionando sólo una de las respuestas.

1. **TODOS LOS ESCOLARES PUEDEN APRENDER JUNTOS EN UNA MISMA AULA, CON INDEPENDENCIA DE SUS CONDICIONES PERSONALES, SOCIALES O CULTURALES.**

1 2 3 4

2. **EL ÉXITO EN EL APRENDIZAJE DEL ALUMNADO ESTÁ CONDICIONADO POR LA DIVERSIDAD DE ESCOLARES EN LA MISMA AULA.**

1 2 3 4

3. **TODOS LOS ESCOLARES, CON INDEPENDENCIA DE SUS CARACTERÍSTICAS PERSONALES, PUEDEN ALCANZAR LOGROS ACADÉMICOS Y SOCIALES EN SU ESCOLARIZACIÓN ORDINARIA.**

1 2 3 4

4. **SÓLO SE DEBE DISEÑAR UNA RESPUESTA EDUCATIVA ESPECÍFICA CUANDO HAY ESTUDIANTES DIAGNOSTICADOS CON ALGUN TRASTORNO O DISCAPACIDAD QUE LES IMPIDA O DIFICULTE CONSEGUIR LOS OBJETIVOS GENERALES.**

1 2 3 4

5. **TODOS LOS ESCOLARES PRESENTAN HABILIDADES DESTACADAS QUE DEBEN SER CONSIDERADAS EN EL DISEÑO DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.**

1 2 3 4

6. **EL FRACASO ESCOLAR DE LOS ESTUDIANTES ES CONSECUENCIA DE SUS CAPACIDADES PERSONALES.**

1 2 3 4

7. **LA PARTICIPACIÓN DE OTROS MIEMBROS DE LA COMUNIDAD ESCOLAR (OTROS DOCENTES, FAMILIAS, VOLUNTARIOS...) INFLUYE POSITIVAMENTE EN EL ÉXITO ESCOLAR DEL ESTUDIANTE.**

1 2 3 4

DIMENSIÓN II. CONDICIONES EN LAS QUE DESARROLLO MI PRÁCTICA DOCENTE

Para responder a los ítems de la segunda dimensión, “CONDICIONES EN LAS QUE DESARROLLO MI PRÁCTICA DOCENTE”, exprese el grado de acuerdo con el enunciado propuesto, graduado en una escala de 1 a 4: 4: siempre, 3: frecuentemente, 2: esporádicamente y 1: nunca; seleccionando sólo una de las respuestas.

1. EN EL CENTRO ESCOLAR EN EL QUE DESARROLLO MI TRABAJO SE FOMENTA UNA PRÁCTICA DOCENTE BASADA EN EL RESPETO Y LA VALORACIÓN DE LAS DIFERENCIAS, QUE PROMUEVE LA PARTICIPACIÓN Y EL APREDIZAJE DE TODO EL ALUMNADO.

1 2 3 4

2. POSEO LA SUFICIENTE FORMACIÓN PARA ATENDER LAS DIVERSIDADES QUE PUEDAN HABER EN MI AULA.

1 2 3 4

3. ESTOY LIBERADO O LIBERADA DE HORAS LECTIVAS PARA PROGRAMAR EL CURRÍCULUM Y LA ORGANIZACIÓN DE MI AULA.

1 2 3 4

4. PARTICIPO EN GRUPOS DE TRABAJO Y ACCIONES FORMATIVAS RELACIONADAS CON LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.

1 2 3 4

5. PRACTICO EL APOYO Y ACOMPAÑAMIENTO ENTRE PROFESIONALES EN MI AULA.

1 2 3 4

6. EN LAS TUTORIAS QUE MANTENGO CON LAS FAMILIAS OBTENGO INFORMACIÓN DEL ESCOLAR RELEVANTE PARA DISEÑAR LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE.

1 2 3 4

7. LAS FAMILIAS PARTICIPAN EN EL AULA APOYANDO LA FORMACIÓN ACADÉMICA DEL ALUMNADO.

1 2 3 4

8. EN LAS TUTORÍAS QUE MANTENGO CON LAS FAMILIAS INFORMO DE LAS ADAPTACIONES REALIZADAS EN EL AULA

1 2 3 4

9. USO HERRAMIENTAS COMO LA AGENDA O PLATAFORMAS EDUCATIVAS PROPIAS DEL CENTRO, COMO MEDIO DE COMUNICACIÓN ACTIVO Y FRECUENTE CON LAS FAMILIAS.

1 2 3 4

10. EN MI AULA DISPONGO DE LOS RECURSOS MATERIALES NECESARIOS PARA ATENDER LAS CARACTERÍSTICAS Y NECESIDADES DE MIS ESTUDIANTES.

1 2 3 4

DIMENSIÓN III. PLANIFICACIÓN, DESARROLLO Y EVALUACIÓN DEL CURRÍCULUM

Para responder a los ítems de la tercera dimensión, “PLANIFICACIÓN, DESARROLLO Y EVALUACIÓN DEL CURRÍCULUM”, exprese el grado de acuerdo con el enunciado propuesto, graduado en una escala de 1 a 4: 4: siempre, 3: frecuentemente, 2: esporádicamente y 1: nunca; seleccionando sólo una de las opciones.

1. PLANIFICO EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE, TENIENDO EN CUENTA LAS CARACTERÍSTICAS Y NECESIDADES DE MIS ESTUDIANTES.

1 2 3 4

2. LA PLANIFICACIÓN CURRICULAR QUE REALIZO LA REVISO, CONCRETO Y DETALLO CADA AÑO ESCOLAR EN FUNCIÓN DEL GRUPO ADJUDICADO.

1 2 3 4

3. EVALUO E IDENTIFICO LAS DIFICULTADES PERSONALES DE CADA ESTUDIANTE QUE LIMITAN SU APREDIZAJE Y LE IMPIDEN SU PARTICIPACIÓN EN CLASE, PARA REALIZAR ADECUACIONES EN MI PROGRAMACIÓN.

1 2 3 4

4. EVALUO E IDENTIFICO LAS CARACTERÍSTICAS CONTEXTUALES (PLANIFICACIÓN, DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA, CLIMA Y ORGANIZACIÓN DEL AULA, RECURSOS MATERIALES Y HUMANOS...) QUE LIMITAN EL APRENDIZAJE DEL ESTUDIANTE Y LE IMPIDEN SU PARTICIPACIÓN EN CLASE PARA REALIZAR ADECUACIONES EN MI PROGRAMACIÓN.

1 2 3 4

5. ENSEÑO CONTENIDOS Y DESARROLLO COMPETENCIAS QUE TIENEN SIGNIFICADO PARA LOS ESCOLARES.

1 2 3 4

6. TRABAJO CON DISTINTAS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA CON LOS ESTUDIANTES.

1 2 3 4

7. CREO Y DISPONGO DE MATERIALES VARIADOS (VISUALES, SONOROS, MANIPULABLES...) PARA QUE EL ALUMNADO SIGA MIS EXPLICACIONES Y REALICE LAS ACTIVIDADES ENCOMENDADAS.

1 2 3 4

8. PARA PRESENTAR LOS CONTENIDOS DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS INCLUYO GUÍAS DIDÁCTICAS PARA EL ALUMNADO QUE SEÑALAN LOS ASPECTOS MÁS RELEVANTES, ASÍ COMO TAREAS, FECHAS Y EVALUACIONES.

1 2 3 4

9. PROPORCIONO DIFERENTES ACTIVIDADES PARA QUE TODO EL ALUMNADO PUEDA PARTICIPAR EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

1 2 3 4

10. ADECUO LAS ACTIVIDADES EN GRADO DE DIFICULTAD, CANTIDAD Y REQUISITOS DE RESOLUCIÓN EN FUNCIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS Y NECESIDADES PRESENTES EN MI AULA.

1 2 3 4

11. COMBINO ACTIVIDADES INDIVIDUALES Y GRUPALES.

1 2 3 4

12. CADA GRUPO DE TRABAJO PUEDE ESTAR OCUPADO EN UNA ACTIVIDAD DIFERENTE.

1 2 3 4

13. ME ASEGURO DE QUE TODOS LOS ESTUDIANTES ESTÁN PARTICIPANDO EN LA RESOLUCIÓN DE LA ACTIVIDAD PROPUESTA AL GRUPO.

1 2 3 4

14. EL ALUMNADO PUEDE ASUMIR ROLES PROPIOS DEL DOCENTE AL DESARROLLAR LAS ACTIVIDADES, PARA APOYARSE ENTRE SI.

1 2 3 4

15. EL FORMATO EN EL QUE SE PRESENTAN LAS ACTIVIDADES ES SENCILLO EN SU REDACCIÓN Y ESTÉTICA.

1 2 3 4

16. LAS INSTRUCCIONES PARA REALIZAR LAS TAREAS SON CLARAS Y DE FÁCIL COMPRENSIÓN.

1 2 3 4

17. REPITO LAS INSTRUCCIONES PARA DESARROLLAR LAS ACTIVIDADES.

1 2 3 4

18. USO SEÑALIZADORES, MARCADORES, SEÑALES SONORAS O CUALQUIER HERRAMIENTA QUE LE PERMITA AL ALUMNADO ORGANIZAR LOS MATERIALES Y EL INICIO, DESARROLLO Y FINALIZACIÓN DE LAS TAREAS.

1 2 3 4

19. MANTENGO EL CONTACTO OCULAR Y EMPLEO SEÑALES PARA REDIRIGIR LA ATENCIÓN DE AQUELLOS QUE LA PIERDEN CON MAYOR FACILIDAD.

1 2 3 4

20. SUPERVISO EL AVANCE Y EL DESARROLLO DEL TRABAJO DEL ALUMNADO.

1 2 3 4

21. PROVEO DE LISTAS DE CONTROL A LOS ESTUDIANTES SOBRE LA SECUENCIACIÓN DE TAREAS QUE HAY QUE HACER A DIARIO.

1 2 3 4

22. PERMITO TIEMPO EXTRA DE RESOLUCIÓN DE LA ACTIVIDAD A AQUELLOS QUE ASÍ LO REQUIEREN.

1 2 3 4

23. ESTOY DISPONIBLE PARA RESPONDER A LAS PREGUNTAS Y ORIENTAR AL ALUMNADO CUANDO PARTICIPAN EN LAS ACTIVIDADES, PROPORCIONANDO UNA RETROALIMENTACIÓN INMEDIATA.

1 2 3 4

24. INCENTIVO LOS LOGROS CONSEGUIDOS, CONCEDIENDO PRIVILEGIOS, RECOMPENSAS MATERIALES O DE CUALQUIER OTRO TIPO CUANDO SE CUMPLEN LOS OBJETIVOS MARCADOS.

1 2 3 4

25. REDUZCO LAS TAREAS DISPUESTAS PARA CASA SIEMPRE QUE EL ESCOLAR ASÍ LO REQUIERE.

1 2 3 4

26. ME ASEGURO DE QUE LOS ESTUDIANTES HAN APUNTADO CORRECTAMENTE LOS DEBERES Y TAREAS PARA CASA, ASI COMO CUALQUIER OTRA INFORMACIÓN QUE SE DEBIERA TENER EN CUENTA: EXÁMENES, FECHAS DE REALIZACIÓN O ENTREGA DE TRABAJOS.

1 2 3 4

27. DISPONGO AL ALUMNADO EN EL AULA TENIENDO EN CUENTA SUS CARACTERÍSTICAS Y NECESIDADES.

1 2 3 4

28. MI AULA ESTÁ PROVISTA DE ESPACIOS QUE FAVORECEN LA CONCENTRACIÓN Y LA ATENCIÓN.:

1 2 3 4

29. MI AULA ESTA PROVISTA DE ESPACIOS QUE PERMITEN LA REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES ACTIVAS Y DINÁMICAS.

1 2 3 4

30. CERCA DE MI MESA SE SIENTAN AQUELLOS NIÑOS Y NIÑAS QUE REQUIEREN DE MEJORES CONDICIONES PARA SU ATENCIÓN Y CONCENTRACIÓN.

1 2 3 4

31. LA DISTRIBUCIÓN DE LA JORNADA ESCOLAR ES SIEMPRE LA MISMA, Y SI HAY ALGÚN CAMBIO AL RESPECTO AVISO CON ANTELACIÓN.

1 2 3 4

32. ESTABLEZCO UN CALENDARIO DE EXÁMENES QUE LOS ESTUDIANTES Y LAS FAMILIAS CONOCEN DE ANTEMANO.

1 2 3 4

33. NO PROGRAMO MÁS DE UN EXAMEN POR DÍA.

1 2 3 4

34. PREVIO A LA REALIZACIÓN DE LAS PRUEBAS, SE EFECTÚAN ENSAYOS DE LAS MISMAS.

1 2 3 4

35. LAS EVALUACIONES SE ADAPTAN EN TIEMPO Y DESARROLLO A LAS CARACTERÍSTICAS Y NECESIDADES QUE ASÍ LO REQUIEREN.

1 2 3 4

36. PRACTICO DIFERENTES MODALIDADES DE EVALUACIÓN: INDIVIDUAL O EN EQUIPO, ESCRITAS U ORALES.:

1 2 3 4

37. LOS RESULTADOS ESPERADOS ADMITEN DISTINTOS NIVELES Y GRADOS DE COMPETENCIA, EN FUNCIÓN DE LAS HABILIDADES Y CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO.

1 2 3 4

38. EL ALUMNADO DISPONE DE LAS INSTRUCCIONES NECESARIAS PRA REALIZAR LAS PRUEBAS DE EVALUACIÓN MIENTRAS LAS DESARROLLA.

1 2 3 4

39. ORIENTO AL ALUMNADO MIENTRAS REALIZA LAS PRUEBAS DE EVALUACIÓN.

1 2 3 4

40. DOY COPIAS O INFORMO DE LAS EVALUACIONES REALIZADAS A LAS FAMILIAS PARA REFORZAR Y MEJORAR LAS DIFICULTADES DETECTADAS.

1 2 3 4

41. LA EVALUACIÓN DEL ALUMNADO ME SIRVE PARA MEJORAR EL PROGRAMA CURRICULAR Y SU DESARROLLO.

1 2 3 4

DIMENSIÓN IV. CREACIÓN DE ENTORNOS DE APRENDIZAJES SEGUROS

Para responder a los ítems de la cuarta dimensión, “CREACIÓN DE ENTORNOS DE APRENDIZAJE SEGUROS”, exprese el grado de acuerdo con el enunciado propuesto, graduado en una escala de 1 a 4: 4: siempre, 3: frecuentemente, 2: esporádicamente y 1: nunca; seleccionando sólo una de las respuesta.

- 1. EN CLASE HAY REGLAS BÁSICAS, ELABORADAS POR TODOS, QUE REGULAN LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO.**

1 2 3 4

- 2. IMPLICO A LOS ESCOLARES EN EL CUMPLIMIENTO DE LAS NORMAS, ORTORGÁNDOLES A TODOS Y CADA UNO DE ELLOS RESPONSABILIDADES: PASAR**

1 2 3 4

- 3. LAS REGLAS DE MI AULA ESTÁN FORMULADAS EN TÉRMINOS POSITIVOS Y NO DE PROHIBICIÓN (NO).**

1 2 3 4

- 4. LAS REGLAS PERMANECEN VISIBLES Y SE RECUERDAN A DIARIO.**

1 2 3 4

- 5. EL USO Y ORGANIZACIÓN DEL MATERIAL ESCOLAR ESTÁ REGULADO.**

1 2 3 4

- 6. EL ALUMNADO SE ENCARGA DE CUIDAR EL MATERIAL, RECOGERLO Y ALMACENARLO A DIARIO.**

1 2 3 4

- 7. LOS ESTUDIANTES SABEN CÓMO PUEDEN RECIBIR MI AYUDA DE FORMA NO DISRUPTIVA O LA AYUDA DE OTROS ESTUDIANTES.**

1 2 3 4

- 8. RECUERDO A DIARIO VARIAS VECES CUANDO SE PUEDE HABLAR ENTRE SÍ EN CLASE Y EN QUÉ TONO DE VOZ DEBEN HACERLO ***

1 2 3 4

- 9. PERMITO EL MOVIMIENTO EN EL AULA, DEFINIENDO CÓMO PUEDEN MOVERSE POR EL ESPACIO DE CLASE DE MANERA NO DISRUPTIVA Y, CÓMO Y CUÁNDO SE PUEDE SALIR DE CLASE.**

1 2 3 4

10. SOY CONSCIENTE EN LA APLICACIÓN DE LAS CONSECUENCIAS CUANDO LAS REGLAS NO SON RESPETADAS.

1 2 3 4

11. EL CASTIGO ES LA TÉCNICA QUE MÁS UTILIZO CUANDO SE INCUMPLEN LAS NORMAS.

1 2 3 4

12. CUANDO UN ESTUDIANTE REPITE COMPORTAMIENTOS DISRUPTIVOS, CONSIDERO QUE NECESITA DE UN CONTROL EXTERNO BIEN FAMILIAR BIEN DEL DIRECTOR O DIRECTORA DEL COLEGIO PARA QUE APRENDA A REGULAR SUS COMPORTAMIENTO.

1 2 3 4

13. SUSTITUYO EL VERBO "SER" POR EL VERBO "ESTAR" PARA NO ATACAR LA AUTOESTIMA Y MOSTRAR LA CONDUCTA CORRECTA.

1 2 3 4

14. PARA LLAMAR LA ATENCIÓN SOBRE EL MAL COMPORTAMIENTO, LO HAGO DESDE LA CERCANÍA FÍSICA Y MANTENIENDO EL CONTACTO OCULAR, EVITANDO LAS REPRIMENDAS PÚBLICAS Y LA CULPABILIZACIÓN.

1 2 3 4

15. LLAMO LA ATENCIÓN SOBRE EL COMPORTAMIENTO ESPECÍFICO Y NO SOBRE EL ESTUDIANTE, PARA EVITAR SU ETIQUETAMIENTO Y CULPABILIZACIÓN.

1 2 3 4

16. PLANTEO ACTIVIDADES QUE AYUDAN AL ESCOLAR A ENFRENTARSE CON LAS DIFICULTADES QUE ENCUENTRA EN SU RELACIÓN CON EL ENTORNO, EN TÉRMINOS POSITIVOS Y CONSTRUCTIVOS.

1 2 3 4

17. GESTIONO LOS CONFLICTOS PROMOVRIENDO EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DE AUTOEVALUACIÓN, PARA QUE EL ESCOLAR TOMA MAYOR CONCIENCIA DE SU ACTUACIÓN, LOS ERRORES COMETIDOS Y LAS POSIBLES SOLUCIONES.

1 2 3 4

18. PREVENGO LAS SITUACIONES QUE PUEDAN GENERAR CONFLICTO, ESPECIALMENTE EN LOS TIEMPOS DE RECREO O ACTIVIDAD FÍSICA.

1 2 3 4

19. BRINDO OPORTUNIDADES PARA QUE EL ESTUDIANTE EXPERIMENTE EL ÉXITO Y SE SIENTA VALORADO.

1 2 3 4

20. A LA HORA DE APLICAR LAS CONSECUENCIAS DE UN MAL COMPORTAMIENTO, TENGO EN CUENTA LAS CARACTERÍSTICAS PERSONALES DEL ESCOLAR.

1 2 3 4

21. RECONOZCO, REFUERZO Y RECOMPENSO LA BUENA CONDUCTA DE FORMA CONCRETA.

1 2 3 4

22. ACUERDO LOS SISTEMAS DE REFORZAMIENTO CON LAS FAMILIAS PARA SU APLICACIÓN EN CASA.

1 2 3 4

Gracias por su colaboración

ÍNDICE DE FIGURAS, GRÁFICOS Y TABLAS

CAPÍTULO II. LA IRRUPCIÓN DE LA DIVERSIDAD EN LAS AULAS. UNA HISTORIA DE EXCLUSIÓN QUE EVOLUCIONA HACIA LA EXCLUSIÓN ESCOLAR Y SOCIAL.

FIGURAS

Figura 1	Niveles, ámbitos y grupos objeto de exclusión o inclusión	48
Figura 2	Premisas básicas para conseguir sistemas educativos inclusivos	56
Figura 3	Implicaciones de los diferentes niveles organizativos en los centros escolares como Organizaciones que aprenden.	104
Figura 4	Fases del proceso de transformación de un centro escolar en una Comunidad de aprendizaje.	107
Figura 5	Dimensiones de la práctica inclusiva	115
Figura 6	Fases en la aplicación INDEX	117
Figura 7	Valores en los que se sustenta la Guía REINE	120
Figura 8	Fases incluidas en la guía REINEE	123
Figura 9	Orientaciones para a la creación de grupos de reflexión ética	124

TABLAS

Tabla 1	Diferencias esenciales entre los conceptos de Integración e Inclusión social	39
Tabla 2	Conversión de las barreras al aprendizaje y la participación en la igualdad de oportunidades.....	60
Tabla 3	Diferencias entre Comunidad escolar y Comunidad de aprendizaje	109
Tabla 4	Áreas y dimensión recogidas en el modelo INCLUSIVA	132

CAPITULO III. ¿QUÉ ES EL TDAH COMPRENDIENDO EL TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD?

FIGURAS

Figura 1	Evolución historio-conceptual de TDAH	140
Figura 2	Síntomas nucleares del TDAH	143
Figura 3	TDHA-C. Subtipo combinado	148
Figura 4	Relación de los neurotransmisores de dopamina y noradrenalina y TDAH	169
Figura 5	Comorbilidad del TDAH	182
Figura 6	Constructos psicológicos del “modelo de autorregulación” Bacley	190
Figura 7	Relación entre las funciones ejecutivas y la inhibición conductual.....	202
Figura 8	Relación entre las FE, la inhibición conductual y el sistema de control motor	204
Figura 9	Efectos de los Sico estimulantes	210

TABLAS

Tabla 1	Posible frecuencia del desarrollo de inhibición y el autocontrol	192
Tabla 2	Resumen de los procesos y/o funciones que según diferentes autores engloba el concepto de Funciones Ejecutivas	196
Tabla 3	Intervención psicoeducativa. Técnicas de intervención	212
Tabla 4	Principales diferencias entre el enfoque tradicional y el nuevo enfoque en la intervención del TDAH.	215

GRÁFICOS

Gráfico 1	Subtipos de niñas con predominio de niñas tímidas	159
-----------	---	-----

CAPITULO IV. INCLUSIÓN EDUCATIVA EFICAZ DEL ALUMNADO CON TDAH. NECESIDADES EDUCATIVAS Y RESPUESTA ESCOLAR

FIGURAS

Figura 1	Áreas afectadas en el TDAH según el modelo de autorregulación de Barkley	234
Figura 2	Dificultades específicas del TDAH, aplicadas al contexto escolar, a partir del modelo de autorregulaciones	235
Figura 3	La inhibición conductual, responsable de los problemas de atención. ..	239
Figura 4	Relación de la inhibición conductual y el desarrollo del habla autodirigida	245
Figura 5	Puntos débiles del alumnado con dificultades en comprensión lectora ...	273
Figura 6	Déficit ejecutivos que afectan a la comprensión lectora.....	273
Figura 7	Responsabilidades de la dirección para atender a la diversidad (TDAH).....	291
Figura 8	Triangulo planificación de la enseñanza-aprendizaje	296
Figura 9	Dificultades específicas del TDAH, aplicadas al contexto escolar, a partir del modelo de autorregulaciones	356
Figura 10	Necesidades educativas específicas de apoyo educativo de los estudiantes con TDAH en relación a la atención y a la conducta desmesurada y su respuesta didáctica.....	358
Figura 11	Necesidades educativas específicas de apoyo educativo de los estudiantes con TDAH en relación a la autorregulación cognitiva y emocional y su respuesta didáctica.....	365
Figura 12	Necesidades educativas específicas de apoyo educativo de los estudiantes con TDAH en relación a la falta de inhibición conductual y su respuesta didáctica.....	375
Figura 13	Condiciones que facilitan una comunicación fluida entre familia y escuela	392

TABLAS

Tabla 1	Características personales más destacadas del TDAH en el contexto escolar.....	233
Tabla 2	Problemas de conducta frecuentes en la escuela.....	261
Tabla 3	Características de los escolares con TDAH que pueden ocasionar dificultades en el aprendizaje	263
Tabla 4	Respuesta escolar del alumnado con TDAH	264
Tabla 5	Elementos potenciadores de la comprensión de textos.....	272
Tabla 6	Dificultades en las habilidades manuales.	276
Tabla 7	Acciones disciplinarias positivas y negativas.....	351
Tabla 8	Guía de pensamiento para la realización de un examen.	364
Tabla 9	Guía de pensamiento para la composición escrita.....	364
Tabla 10	Técnicas de Modificación de Conducta. Procedimientos para aumentar las conductas deseables	381

CAPITULO V. METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓN

FIGURAS

Gráfico 1	Fases de elaboración del cuestionario.....	422
Gráfico 2	Pantalla LIMSURVEY presentación cuestionario	426

TABLAS

Tabla 1	Frecuencia y porcentaje de las variables incluidas en el apartado “Datos de Identificación”	404
Tabla 2	Frecuencia del cruce de la variable “Edad” con la variable “Formación complementaria para atender la diversidad”.	415

Tabla 3	Frecuencia del cruce de la variable “Experiencia en la docencia “y la variable “Formación complementaria para atender a la diversidad”.	416
Tabla 4	Frecuencia del cruce de la variable “Categoría profesional “con la variables” Formación complementaria para atender a la diversidad”.	417
Tabla 5	Frecuencia del cruce de la variable “categoría profesional” con la variable “Formación complementaria para atender a la diversidad” y con la variable “Presencia el aula con alumnado con NEE”	418
Tabla 6	Listado de expertos universitarios (personal de universidad) para el proceso de validación.	429
Tabla 7	Caracterización de los expertos docentes de educación primaria.	432
Tabla 8	Listado de variables independientes	437

GRAFICOS

Gráfico 3	Edad	406
Gráfico 4	Genero	407
Gráfico 5	Titulación	408
Gráfico 6	Categoría profesional	409
Gráfico 7	Experiencia en la docencia	410
Gráfico 8	Ciclos escolares	411
Gráfico 9	Materias que imparten	412
Gráfico 10	Formación complementaria	413
Gráfico 11	Presencia de alumnado con NEE	414

CAPÍTULO VI: RESULTADOS DE LA INVESTIGACION

TABLAS

Tabla 1	Frecuencia de variables incluida en la Dimensión I.	443
Tabla 2	Frecuencia de variables incluida en la Dimensión II.	447

Tabla 3	Frecuencia de variables incluidas en la Dimensión III.	451
Tabla 4	Frecuencia de variables incluidas en la Dimensión IV.	461
Tabla 5	Varianza explicada.	465
Tabla 6	Análisis factorial exploratorio mediante el método de componentes principales.	467
Tabla 7	T de Student. Variable Formación complementaria.	480
Tabla 8	T de Student. Variable Sexo	481
Tabla 9	Prueba ANOVA, categoría profesional	482
Tabla 10	Prueba post hoc, categoría profesional	483
Tabla 11	Prueba ANOVA, variable edad.	484
Tabla 12	Prueba post hoc, edad	485
Tabla 13	T de Student. Variable Presencia TDAH.	486

GRAFICOS

Gráfico 1	Dimensión I. Acuerdo + Totalmente de acuerdo	444
Gráfico 2	Dimensión I. Desacuerdo + totalmente desacuerdo.	445
Gráfico 3	Dimensión II. Formación y relaciones con otros profesionales.	448
Gráfico 4	Dimensión II. Relaciones con las familias.	449
Gráfico 5	Dimensión III. Organización del aula	454
Gráfico 6	Dimensión III. Planificación del curriculum	455
Gráfico 7	Dimensión III. Desarrollo del curriculum. Frecuencias menores	458
Gráfico 8	Dimensión III. Evaluación del curriculum frecuencias > 90%.	459
Gráfico 9	Dimensión IV. Establecimiento de normas y reglas. Frecuencias > 90%	462
Gráfico 10	Dimensión IV. Manejo de la conducta y emociones. Frecuencia > 90%	463
Gráfico 11	Gráfico de sedimentación	466

