

TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD: BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

The Attention-deficit/hyperactivity disorder: Good teaching practices in Secondary School)

Maria Tapia Vidal
mtapiavidal@gmail.com
Marina García-Garnica
Mgarnica@ugr.es
Universidad de Granada

Resumen.

El Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) es, en la actualidad, uno de los diagnósticos psicopatológicos de mayor prevalencia en la infancia y adolescencia a nivel mundial. Los síntomas de inatención y/o hiperactividad-impulsividad interfieren en el funcionamiento social y/o académico (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014), por lo que es de suma importancia la formación de los docentes para poder responder a las necesidades de los alumnos que presentan este trastorno. Por todo ello, en este trabajo se pretende conocer las prácticas que desarrollan los profesores del Instituto Rusadir de la Ciudad Autónoma de Melilla para dar una respuesta educativa apropiada a los alumnos con necesidades educativas especiales, en concreto, a los alumnos que padecen TDAH. Para lograr este objetivo se ha empleado el instrumento “Cuestionario para el estudio de las condiciones organizativas y curriculares en las aulas para responder a las necesidades educativas del alumnado” (Estévez, 2015), que se ha administrado en versión papel. La muestra aceptante y productora de información está compuesta por 70 sujetos. Los datos recogidos han recibido un tratamiento cuantitativo, con el apoyo del software SPSS, concretamente se han realizado análisis estadísticos descriptivos. Los resultados hallados permiten concluir que los docentes del IES Rusadir están dotados de una serie de estrategias de intervención para poder suplir las necesidades que este trastorno conlleva, dando lugar a una cultura inclusiva que atiende a todo el alumnado.

Palabras clave: TDAH, Práctica docente, formación, Educación Secundaria.

Maria Tapia Vidal
mtapiavidal@gmail.com
Marina García-Garnica
Mgarnica@ugr.es
Universidad de Granada

Abstract.

The Attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) is, at present, one of the most prevalent psychopathological diagnoses in childhood and adolescence worldwide. The symptoms of inattention and/or hyperactivity-impulsiveness interfere with their social and/or academic functioning (American Psychiatric Association, 2014) and, consequently, it is of utmost importance that teachers are to be trained to attend the adolescents' needs presented on a person with this disorder. Therefore, the aim of the present study is to get to know the methods developed by the teachers of the Secondary School Rusadir in the Autonomous City of Melilla, in order to give a proper educational response to the students with special education needs, in particular, students with ADHD. To achieve this aim, the resource used was the

“Questionnaire for the study of the organizational and curricular conditions in classrooms in order to address the educational needs of the student body” (Estévez, 2015), which was provided in printed version. The sample is composed by 70 subjects. The data collected has been quantitatively processed using the software SPSS, specifically by the use of statistical descriptive analysis. With the obtained results, it can be concluded that the teachers of the Secondary School Rusadir have resources as varieties of intervention strategies which allow them to supply the needs carried in this disorder, bringing about an inclusive culture which make teachers able to attend to all the school body.

Key words: ADHD, Teaching practice, Training, Secondary Education.

1 Introducción

Uno de los trastornos más frecuentes en la infancia y adolescencia es el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). La quinta edición del Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales DSM-V (APA, 2013) considera que se trata de un trastorno del desarrollo neurológico, caracterizado por un patrón persistente de inatención y/o hiperactividad-impulsividad que interfiere con el funcionamiento o el desarrollo de la persona. En este sentido, para poder responder a las necesidades de los alumnos que presentan este trastorno, es necesario que tanto la familia como los profesionales del ámbito escolar lo conozcan en profundidad. Es importante que los docentes estén formados sobre el TDAH por numerosas razones, entre ellas, para evitar que el alumno sea etiquetado como inquieto, molesto o maleducado; para que puedan orientar a los padres de estos alumnos, dotándoles de estrategias de intervención eficaces; y, sobre todo, para que puedan desarrollar su labor teniendo en cuenta la diversidad.

En España, la legislación escolar se fundamenta en los principios de inclusión, por lo que las instituciones deben poner en marcha medidas didácticas y organizativas que respondan a las características de todos los alumnos y promuevan su desarrollo integral. Para el alumnado que presentan TDAH la acción de los docentes resulta decisiva para aumentar sus oportunidades de participación, reduciendo y extinguiendo las barreras que limitan su aprendizaje.

Según la bibliografía revisada, existe una falta de interés por parte de los docentes para capacitarse sobre el TDAH. Además, presentan numerosas ideas equivocadas sobre este trastorno. Los profesores, que en su práctica se encuentren con alumnos con este problema, deben estar dotados de una serie de estrategias de intervención para poder suplir las necesidades que este trastorno conlleva. En este estudio se analizan las prácticas que llevan a cabo los docentes del I.E.S. Rusadir de la Ciudad Autónoma de Melilla para cubrir las necesidades que presentan los alumnos con TDAH, con el fin de evidenciar la relevancia de una buena formación y de la puesta en marcha de buenas prácticas docentes.

2 Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad

El concepto y la definición del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) ha ido variando a lo largo de la historia (Pelayo, Trabajo y Zapico, 2012).

A finales de la década de los sesenta, el TDAH se recoge, por primera vez, en el DSM-II (APA, 1968) con el nombre de "Reacción Hiperkinética de la Infancia". Posteriormente, en el DSM-III (APA, 1980), se cambió el nombre a "Trastorno por Déficit de Atención" y, más tarde, en el DSM-III-TR (APA, 1987), a "Trastorno Hiperactivo con Déficit de Atención". En 2002, se publica el DSM-IV, en el cuál se diferencian los tres subtipos del trastorno (predominantemente inatento, predominio de hiperactividad e impulsividad y el de tipo combinado) y el necesario cumplimiento de al menos 6 criterios pertenecientes a uno de los subtipos durante un período mínimo de 6 meses, mostrando una intensidad desadaptativa en relación al nivel de desarrollo. Actualmente, la quinta edición del Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales DSM-V (APA, 2013) considera el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad como un trastorno del desarrollo neurológico, caracterizado por un patrón persistente de inatención y/o hiperactividad-impulsividad, que interfiere con el funcionamiento o el desarrollo de la persona.

De forma paralela, la Organización Mundial de la Salud (1993) reconoce el TDAH y lo recoge en el CIE-10 bajo el nombre de "Trastorno de la Actividad y la Atención", incluyéndolo en el grupo de Trastornos del Comportamiento y de las Emociones de comienzo en la infancia y la adolescencia, concretamente en el subgrupo de Trastornos Hiperkinéticos.

Como puede apreciarse, gracias a las numerosas investigaciones realizadas, especialmente en las últimas décadas, se han ido concretando las características en cuanto a la sintomatología del TDAH, dando lugar a un importante avance en el campo de la detección y la intervención de este trastorno.

Pero no hay que olvidar, que en el diagnóstico del TDAH no existen marcadores biológicos que lo faciliten. Como indica Martínez-Segura (2007), este se basa en la observación de la conducta del niño, llevada a cabo en la mayoría de los casos por padres y profesores, dejando de lado los criterios clínicos.

Al tiempo, existe una cierta controversia en cuanto al diagnóstico del trastorno, pues algunos autores (Jiménez, Guzman y Rodríguez, 2009), afirman que en nuestro país el TDAH sigue siendo un trastorno infradiagnosticado y con frecuencia tratado de forma inadecuada; mientras otros consideran que, por diferentes razones, el TDAH se encuentra sobrediagnosticado. Entre ellos, algunos inciden en que la

causa está en los intereses económicos y la incesante presión de la industria farmacéutica (Faraone, 2010; García, González y Pérez, 2014; OMS, 2013), y otros afirman que se debe más a la mejoría de los recursos de la psiquiatría infantil y a una mayor concienciación de los profesionales de la salud mental sobre el trastorno (Buchholz, 2013).

En lo relativo a la prevalencia del trastorno, a nivel mundial, esta se sitúa en torno al 5% (APA, 2002 y 2013). Mientras que, en nuestro país, las investigaciones establecen que el trastorno afecta, según Atienza (2006), a entre un 3 y un 6% de los niños y niñas y, según Málaga y Arias (2010) a entre un 4 y un 10%. Cabe destacar que estos porcentajes engrosan en gran parte las estadísticas del fracaso escolar en España (Hernández, 2012). En cuanto a la adolescencia y la edad adulta los datos son imprecisos, aunque según Soutullo y Díez (2007) los síntomas de este trastorno tienden a disminuir con la edad. En cuanto al sexo, distintas investigaciones son concluyentes al afirmar un predominio del sexo masculino (Gómez, Martínez, Pérez, Téllez y Cancino, 2014; Sánchez-Mármol y Herrera-Gutiérrez, 2010).

En definitiva, este trastorno es actualmente uno de los principales objetos de estudio y, en lo últimos años, ha dado lugar a una gran cantidad de trabajos, que buscan explicar su etiología. Aunque, se ha demostrado que existen factores genéticos que favorecerían su aparición (Soutullo y Díez, 2017), todavía no se han determinado causas precisas sobre su origen, que, a priori, se relaciona con un desequilibrio químico en el cerebro (Dopamina, Noradrenalina) (Lavigne y Romero, 2010).

Otro dato relevante, que añade dificultad al diagnóstico y el tratamiento del TDAH, es que con elevada frecuencia se presenta acompañado de uno o más trastornos. Diversos autores (Atienza, 2006; Díez, 2006; Moreno, 2008) afirman que el 40-60% de los pacientes con TDAH presenta al menos un trastorno comórbido, donde los trastornos del aprendizaje ocupan el primer lugar (Gómez et al., 2014).

3 La labor de los docentes

El papel del docente es fundamental a la hora de apoyar las necesidades que presenta el alumno con TDAH, de modo que pueda lograr un adecuado rendimiento académico. Entre sus responsabilidades para atender a la diversidad, concretamente a este alumnado, se encuentran el diseño, la planificación, el desarrollo y la evaluación de un currículum adaptado, diferenciado y significativo, que potencie un progreso académico, emocional y social de éxito (Cubero, 2007). Soutullo (2004) considera esencial que el profesorado conozca lo que es el trastorno, entienda que no se encuentra ante un alumno que quiere desobedecer o molestar en clase, y adapte los elementos pertinentes del currículum para dar respuesta a sus necesidades. Por tanto, no sólo la

familia debe actuar para suplir las necesidades de los adolescentes que presentan TDAH, sino que los docentes también deben estar formados para saber hacerles frente; pues los jóvenes pasan una gran cantidad de horas en el contexto escolar y es ahí donde adquieren la mayor parte de los conocimientos que van a necesitar para su desarrollo personal y social. Como afirman Martínez-Frutos, Herrera-Gutiérrez y López-Ortuño (2014): El principal objetivo es elaborar líneas comunes de actuación que permitan disminuir el fracaso escolar y mejorar las habilidades sociales y personales de estos niños. Se trata de que la familia y la escuela del menor trabajen coordinadamente y en la misma dirección, para que se desarrolle, socialice, adquiera competencias y pueda tener calidad de vida (p.3).

Tras realizar una revisión bibliográfica en torno a los conocimientos que presentan los profesores de secundaria en relación al TDAH, se puede concluir que estos no parecen ser suficientes para dar respuesta a las numerosas necesidades que presenta este alumnado. Como indican Jarque, Tárraga y Miranda (2007), esto implica que los docentes deberían tener una formación y unos conocimientos adecuados con los que poder actuar ante las principales manifestaciones del trastorno. Del mismo modo, Moreno (2008) opina que, para tratar adecuadamente a los estudiantes con TDAH, los profesores deben adquirir conocimientos sobre las características del trastorno, sus consecuencias y los métodos que resultan eficaces para hacerle frente.

Uno de los apartados más importantes, en cuanto a las buenas prácticas por parte de los docentes, es el relativo a la evaluación. El profesorado debe tener especial consideración, al respecto, con los alumnos que presentan TDAH. La LOMCE (BOE, 2013), en su artículo 12, hace expresa mención al área de la evaluación, donde expresa que se establecerán las medidas más adecuadas para que las condiciones de realización de las evaluaciones se adapten a las necesidades del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, donde se incluye al alumnado con TDAH.

4 Problema y objetivo de la investigación

Para que el alumno que presenta TDAH desarrolle al máximo su potencial en el plano personal, familiar y escolar, es necesario que se establezca una colaboración familia-escuela, y que desde el centro educativo se desarrollen las acciones pertinentes para apoyar sus necesidades educativas. Por esta razón, y conscientes de que la literatura consultada sostiene una insuficiente formación de los docentes para procurar una respuesta educativa adecuada, se pretende investigar qué prácticas llevan a cabo los profesores en las aulas, en cuanto a las condiciones

organizativas y curriculares, para la plena inclusión y desarrollo de los alumnos con TDAH, concretamente en uno de los institutos de Melilla.

El objetivo general de esta investigación es conocer las prácticas que desarrollan los profesores del Instituto Rusadir de la Ciudad Autónoma de Melilla para dar una respuesta educativa apropiada a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, en concreto, a los alumnos que padecen TDAH. Este objetivo general se sintetiza en otros más específicos. En el trabajo que se presenta se trata de abordar y dar respuesta a uno de ellos: Determinar el modo en el que se desarrolla la práctica docente en cuanto a planificación, desarrollo y evaluación del currículum.

5 Metodología

Se ha optado por la metodología de encuesta (Cohen y Manion, 2002; Meneses y Rodríguez, 2011), pues se ha considerado que es la más idónea para abordar el problema de la investigación y alcanzar los objetivos establecidos.

5.1 Participantes

La población del estudio son los profesores que trabajan, en la actualidad, en el Instituto de Educación Secundaria Rusadir. Está compuesta por un total de 76 docentes.

Para contextualizar, el centro en cuestión presenta unas especificidades que lo hacen diferente al resto de institutos de la Ciudad Autónoma de Melilla. Entre ellas, merecen ser destacadas su localización y las características de los alumnos matriculados. La zona donde se sitúa el centro colinda con barrios que recogen a la población más desfavorecida social y culturalmente de la ciudad, además de carecer de servicios significativos de tipo social, deportivo y/o cultural. Se calcula que en torno al 10% del alumnado presenta necesidades educativas especiales y en torno al 5% presenta necesidades específicas de apoyo educativo, repartidos entre los diferentes cursos. A su vez, se trata de un centro que recibe alumnado procedente de los Centro de Menores y el Centro de Acogida de la Ciudad, así como alumnos que se incorporan al sistema educativo español desde la Residencia de Estudiantes Marroquíes.

Para la selección de la muestra, se ha optado por un muestreo probabilístico, en el que todos y cada uno de los elementos de la población tenían la misma posibilidad de participar en el estudio (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Finalmente, la muestra participante y productora de información está compuesta por 70 docentes. Dicho tamaño resulta representativo de la población, tal y

como se ha calculado con la fórmula establecida por Taglicarne (1968) considerando una población finita.

5.2 Instrumento

El instrumento empleado para la recogida de los datos es el CUESTIONARIO PARA EL ESTUDIO DE LAS CONDICIONES ORGANIZATIVAS Y CURRICULARES EN LAS AULAS PARA RESPONDER A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS DEL ALUMNADO (Estévez, 2015). Este instrumento permite conocer las condiciones organizativas y curriculares que se dan en las aulas 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, y ha resultado muy adecuado para abordar los objetivos planteados en la investigación.

Este cuestionario, elaborado ad hoc para un trabajo de tesis doctoral, cuenta con los criterios de rigor (validez y fiabilidad) apropiados (Estévez, 2015), requisito esencial de cualquier instrumento, asegurando la calidad de la información recogida.

En cuanto a su estructura, está formado por cuatro bloques de contenido, que albergan un total de 80 ítems de escala valorativa: Creencias (7 ítems); Condiciones en las que desarrollo mi práctica docente (10 ítems); Planificación, desarrollo y evaluación del currículum (41 ítems); y Creación de entornos de aprendizajes seguros (22 ítems).

5.3 Procedimiento de administración

La administración del cuestionario se efectuó durante el curso 2016-2017. El procedimiento implicó visitas y coordinaciones previas con el centro educativo. Se entregó al director una carta de presentación del cuestionario, que recogía de forma concisa el propósito de la investigación y el tratamiento y uso que se iba a hacer de los datos. Tras una reunión con el equipo directivo, se evaluó su viabilidad y se dio la autorización para su administración. La convocatoria a los docentes la hizo el director del centro, quien repartió el total de cuestionarios e informó del carácter voluntario, confidencial y anónimo de la encuesta.

Se optó por distribuir el cuestionario en versión papel, con la intención de aprovechar las ventajas que reporta el contacto directo (Van Dalen y Meyer, 1981), a pesar de los inconvenientes derivados del coste económico y temporal.

5.4 Tratamiento de la información

Una vez recogida la totalidad de cuestionarios se procedió al análisis estadístico de los datos, facilitado por el software Statistickal Package for Social Science (SPSS), en su versión 22. Dadas las características de la

población y la muestra, se ha optado por un análisis exploratorio de los datos, basado en el análisis descriptivo de las variables.

6 Resultados

En este apartado se van a comentar los análisis descriptivos (porcentajes y frecuencias) realizados a los ítems que conforman la dimensión III del cuestionario (Tabla 1) que, compuesta por 40 ítems, engloba las características más significativas de la práctica docente en cuanto a la organización del aula y la planificación, desarrollo y evaluación del currículum. Unos datos positivos en esta dimensión corresponderían a un perfil en el que el docente pueda garantizar una respuesta educativa ajustada a las necesidades educativas de todos los alumnos, incluidos los alumnos que presentan TDAH. Con el fin de clarificar la lectura y la comprensión de los resultados, se presenta una tabla con los porcentajes y frecuencias obtenidos en cada ítem y una serie de gráficos de barras en el que se han agrupado los valores de la escala Likert en dos categorías: de una parte, los valores positivos ("Frecuentemente-Siempre"), y de otra, los negativos ("Esporádicamente-Nunca").

Tabla 1.

Distribución de porcentajes y frecuencias sobre cómo perciben los docentes su labor de planificación, desarrollo y evaluación del currículum.

Ítem	Respuestas			
	Nunca	Esporádicamente	Frecuentemente	Siempre
III.1. Planifico el proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta las características y necesidades de mis estudiantes.	0,0% (0)	1,4% (1)	31,4% (22)	67,1% (47)
III.2. La planificación curricular que realizo la reviso, concreto y detallo cada año escolar en función del grupo adjudicado.	0,0% (0)	7,1% (5)	30,0% (21)	62,1% (44)
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.	1,4% (1)	11,4% (8)	50,0% (35)	37,1% (26)
III.4. Evalúo e identifico las características contextuales (planificación, desarrollo de la enseñanza, clima y	1,4% (1)	10,0% (7)	50,0% (35)	38,6% (27)

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.				
III.5. Enseño contenidos y desarrollo competencias que tienen significado para los escolares.	1,4% (1)	10,0% (7)	41,7% (29)	47,1% (33)
III.6. Trabajo con distintas metodologías de enseñanza con los estudiantes.	0,0% (0)	10,0% (7)	50,0% (35)	40,0% (28)
III.7. Creo y dispongo de materiales variados (visuales, sonoros, manipulables...) Para que el alumnado siga mis explicaciones y realice las actividades encomendadas.	2,9% (2)	8,6% (6)	60,0% (42)	28,6% (20)
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.	4,3% (3)	8,6% (6)	65,7% (46)	21,4% (15)
III.9. Proporciono diferentes actividades para que todo el alumnado pueda participar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	1,4% (1)	7,1% (5)	51,4% (36)	40,0% (28)
III.10. Adecúo las actividades en grado de dificultad, cantidad y requisitos de resolución en función de las características y necesidades presentes en mi aula.	0,0% (0)	5,7% (4)	45,7% (32)	48,6% (34)
III.11. Combino actividades individuales y grupales.	0,0% (0)	21,4% (15)	38,6% (27)	40,0% (28)
III.12. Cada grupo de trabajo puede estar ocupado en una actividad diferente.	8,6% (6)	32,9% (23)	42,9% (30)	15,7% (11)
III.13. Me aseguro de que	0,0%	4,3%	45,7%	50,0%

todos los estudiantes están participando en la resolución de la actividad propuesta al grupo.	(0)	(3)	(32)	(35)
III.14. El alumnado puede asumir roles propios del docente al desarrollar las actividades, para apoyarse entre sí.	1,4% (1)	25,7% (18)	51,4% (36)	21,4% (15)
III.15. El formato en el que se presentan las actividades es sencillo en su redacción y estética.	1,4% (1)	1,4% (1)	50,0% (35)	47,1% (33)
III.16. Las instrucciones para realizar las tareas son claras y de fácil comprensión.	0,0% (0)	4,3% (3)	35,7% (25)	60,0% (42)
III.17. Repito las instrucciones para desarrollar las actividades.	0,0% (0)	4,3% (3)	21,4% (15)	74,3% (52)
III.18. Uso señaladores, marcadores, señales sonoras o cualquier herramienta que le permita al alumnado organizar los materiales y el inicio, desarrollo y finalización de las tareas.	2,9% (2)	22,9% (16)	47,1% (33)	27,1% (19)
III.19. Mantengo el contacto ocular y empleo señales para redirigir la atención de aquellos que la pierden con mayor facilidad.	0,0% (0)	4,3% (3)	35,7% (25)	60,0% (42)
III.20. Superviso el avance y el desarrollo del trabajo del alumnado.	1,4% (1)	1,4% (1)	35,7% (25)	61,4% (43)
III.21. Proveo de listas de control a los estudiantes sobre la secuenciación de tareas que hay que hacer a diario.	14,3% (10)	21,4% (15)	41,7% (29)	22,9% (16)
III.22. Permito tiempo extra de resolución de la actividad a aquellos que así lo requieren.	1,4% (1)	8,6% (6)	45,7% (32)	44,3% (31)
III.23. Estoy disponible para responder a las preguntas y orientar al alumnado cuando participan en las actividades, proporcionando una retroalimentación inmediata.	0,0% (0)	1,4% (1)	31,4% (22)	67,1% (47)

III.24. Incentivo los logros conseguidos, concediendo privilegios, recompensas materiales o de cualquier otro tipo cuando se cumplen los objetivos marcados.	2,9% (2)	7,1% (5)	50,0% (35)	40,0% (28)
III.25. Reduzco las tareas dispuestas para casa siempre que el escolar así lo requiere.	10,0% (7)	8,6% (6)	44,3% (31)	37,1% (26)
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.	2,9% (2)	12,9% (9)	47,1% (33)	37,1% (26)
III.27. Dispongo al alumnado en el aula teniendo en cuenta sus características y necesidades.	1,4% (1)	10,0% (7)	47,1% (33)	41,4% (29)
III.28. Mi aula está provista de espacios que favorecen la concentración y la atención.	5,7% (4)	38,6% (27)	40,0% (28)	15,7% (11)
III.29. Mi aula está provista de espacios que permiten la realización de actividades activas y dinámicas.	17,1% (12)	32,9% (23)	31,4% (22)	18,6% (13)
III.30. Cerca de mi mesa se sientan aquellos niños y niñas que requieren de mejores condiciones para su atención y concentración.	5,7% (4)	25,7% (18)	38,6% (27)	30,0% (21)
III.31. La distribución de la jornada escolar es siempre la misma, y si hay algún cambio al respecto aviso con antelación.	1,4% (1)	7,1% (5)	42,9% (30)	48,6% (34)
III.32. Establezco un calendario de exámenes que los estudiantes y las familias conocen de antemano.	7,1% (5)	25,7% (7)	35,7% (25)	31,4% (22)
III.33. No programo más de un examen por día.	4,3% (3)	11,4% (8)	27,1% (19)	57,1% (40)

III.34. Previo a la realización de las pruebas, se efectúan ensayos de las mismas.	0,0% (0)	12,9% (9)	50,0% (35)	37,1% (26)
III.35. Las evaluaciones se adaptan en tiempo y desarrollo a las características y necesidades que así lo requieren.	2,9% (2)	2,9% (2)	47,1% (33)	47,1% (33)
III.36. Practico diferentes modalidades de evaluación: individual o en equipo, escritas u orales.	7,1% (5)	12,9% (9)	40,0% (28)	40,0% (28)
III.37. Los resultados esperados admiten distintos niveles y grados de competencia, en función de las habilidades y características del alumnado.	5,7% (4)	8,6% (6)	52,9% (37)	32,9% (29)
III.38. El alumnado dispone de las instrucciones necesarias para realizar las pruebas de evaluación mientras las desarrolla.	4,3% (3)	7,1% (5)	27,1% (19)	61,4% (43)
III.39. Oriento al alumnado mientras realiza las pruebas de evaluación.	4,3% (3)	11,4% (8)	37,1% (26)	47,1% (33)
III.40. Doy copias o informo de las evaluaciones realizadas a las familias para reforzar y mejorar las dificultades detectadas.	10,0% (7)	27,1% (19)	37,1% (26)	25,7% (18)
III.41. La evaluación del alumnado me sirve para mejorar el programa curricular y su desarrollo.	0,0% (0)	8,6% (6)	37,1% (26)	54,3% (38)

Con el objetivo de facilitar su descripción, se va a proceder a comentar, primero, los ítems que han sido mejor valorados y, después, los que han recibido una peor puntuación por parte de los docentes. No obstante, hay que tener en cuenta que el conjunto de los ítems que componen esta dimensión han recibido una valoración positiva por parte de los profesionales encuestados, y en ningún caso los valores negativos (esporádicamente-nunca) superan a los positivos (frecuentemente-siempre).

A continuación, en la fig. 1, pueden observarse los ítems que presentan los valores más altos en la dimensión III del cuestionario.

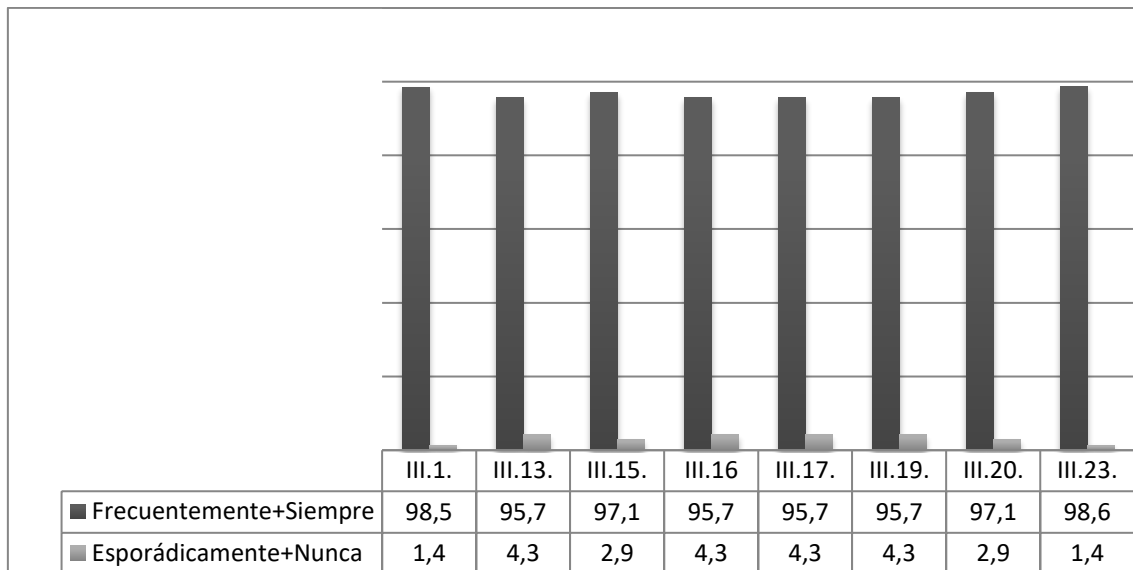


Figura 1. Distribución de los porcentajes más altos, agrupados en valores máximos y mínimos, de la dimensión III "Planificación, desarrollo y evaluación del currículum".

En el ítem III.1. se puede apreciar cómo los docentes, en su gran mayoría (98,5%), suelen planificar "frecuentemente o siempre" el proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta las características y necesidades del grupo adjudicado.

A su vez, el 95,7% de los docentes suele asegurarse "frecuentemente o siempre" de que todos los alumnos estén participando en la resolución de la actividad dentro del grupo (III.13.) y consideran en un 97,1% que el formato en el cual se les presentan las actividades es "frecuentemente o siempre" sencillo en su redacción y estética (III.15.). En el mismo sentido, el 95,7% de los encuestados opina que "frecuentemente o siempre" las instrucciones para realizar estas actividades son claras y de fácil comprensión (III.16.). Además, el 95,7% de ellos suele repetirlas "frecuentemente o siempre" a lo largo de su desarrollo, tal y como se muestra en el ítem III.17.

Por otra parte, el 95,7% de los participantes mantiene el contacto ocular con los alumnos "frecuentemente o siempre", además de emplear señales para redirigir la atención de aquellos que la pierden (III.19.). Del mismo modo, tal y como se muestra en el ítem III.20., el 97,1% del profesorado supervisa "frecuentemente o siempre" el avance y desarrollo del trabajo del alumnado.

En lo relativo al ítem III.23., la práctica totalidad de los encuestados (98,5%) está "frecuentemente o siempre" disponible para atender a las preguntas y orientar al alumnado cuando participan en las actividades, proporcionando así una retroalimentación inmediata.

A continuación, en la fig. 2, pueden verse los ítems de la dimensión III que han obtenido valores más bajos.

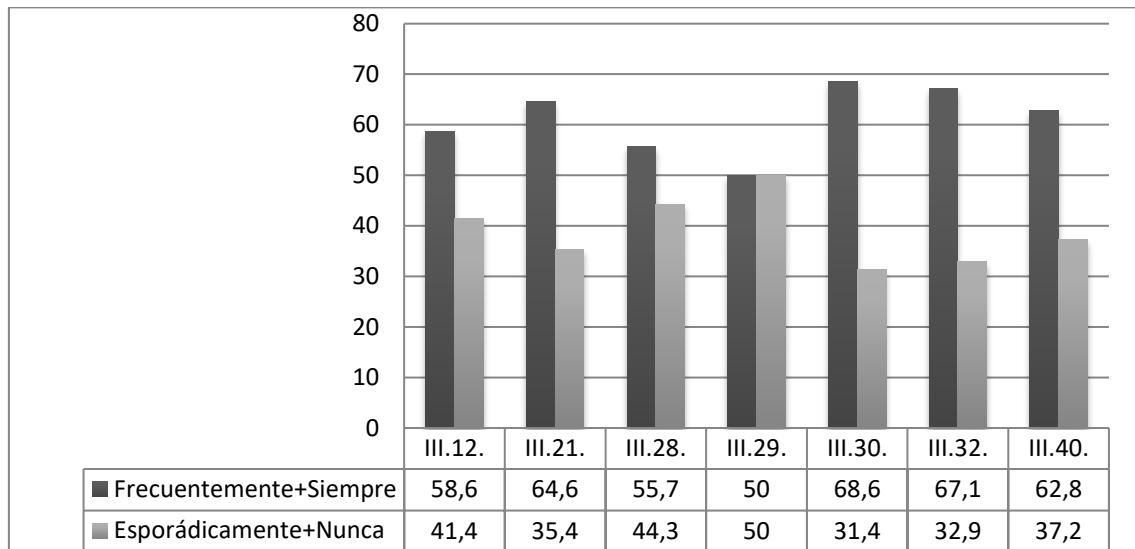


Figura 2. Distribución de los porcentajes más bajos, agrupados en valores máximos y mínimos, de la dimensión III “Planificación, desarrollo y evaluación del currículum”.

En este gráfico se puede apreciar que un poco más de la mitad de los participantes (58,6%) considera que “frecuentemente o siempre” cada grupo de trabajo puede estar ocupado en una actividad diferente; mientras que el 41,4% afirma que puede suceder “esporádicamente o nunca” (III.12.). A su vez, se puede observar cómo en el ítem III.21., más de la mitad del profesorado (64,6%) afirma que “frecuentemente o siempre” da a los estudiantes listas de control con la secuenciación de las tareas que hay que hacer a diario; mientras que el 35,4% de ellos realiza esta acción “esporádicamente o nunca”.

Tal y como muestra el ítem III.28., un poco más de la mitad de los docentes encuestados (55,7%) provee “frecuentemente o siempre” al aula de espacios que favorecen la concentración y la atención; mientras que el 44,3% lo hace “esporádicamente o nunca”. Además, la mitad de ellos (50%) considera que su aula dispone de espacios que permiten la realización de actividades activas y dinámicas, mientras que la otra mitad considera que no está provista de ellos (III.29.).

En el ítem III.30., el 68,6% del profesorado “frecuentemente o siempre” suele sentar cerca su mesa a aquellos alumnos que requieren de mejores condiciones para su atención y concentración.

Por otra parte, el ítem III.32. muestra como el 67,1% de los encuestados establece “frecuentemente o siempre” un calendario de exámenes que los alumnos y las familias conocen de antemano; mientras que el 32,9% lo hace “esporádicamente o nunca”.

Por último, se puede observar que el 62,8% de los participantes “frecuentemente o siempre” informa de las evaluaciones a las familias para reforzar o mejorar las dificultades detectadas, tal y como muestra el ítem III.40.

6 Discusión y conclusiones

El TDAH es uno de los trastornos más frecuentes en la infancia y adolescencia y sus síntomas pueden llegar a interferir en el desarrollo escolar del alumno. Por ello, se hace necesario informar a toda la comunidad educativa que va a formar parte del proceso de enseñanza-aprendizaje del adolescente, y por ende, de su desarrollo. En Educación Primaria, las escuelas suelen contar con maestros que han recibido formación específica sobre atención a la diversidad, concretamente sobre el TDAH y cómo abordarlo desde el ámbito educativo. Pero al llegar a la Educación Secundaria, los docentes no siempre han recibido este tipo de formación y, según Soutullo y Díez (2007), los síntomas no han remitido del todo al llegar a esta etapa, ya que la hiperactividad suele reducirse pero la impulsividad y la inatención son más persistentes. Este hecho hace engrosar en gran parte las estadísticas del fracaso escolar en España (Hernández, 2012).

Por ello, es necesario que todos los profesionales del ámbito escolar conozcan en profundidad este trastorno, para así poder responder a las necesidades de los alumnos que lo presentan. Ya que la acción de los docentes es decisiva para aumentar las oportunidades de participación de estos estudiantes, reduciendo y extinguiendo las barreras que limitan su aprendizaje.

El objetivo general de esta investigación es conocer las prácticas que realizan los docentes del IES Rusadir para atender de forma adecuada y eficaz a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, en concreto, a los alumnos que presentan TDAH. Concretamente, con la dimensión III del cuestionario se trataba de dar respuesta a uno de los objetivos específicos planteados: “Determinar el modo en el que se desarrolla la práctica docente en cuanto a planificación, desarrollo y evaluación del currículum”. Atendiendo a los resultados obtenidos en esta dimensión, cabe destacar diversos aspectos:

Por un lado, en cuanto a la organización del aula, se observa que la mitad de los docentes encuestados opina que su aula está prevista de espacios que permiten la realización de actividades activas y dinámicas. También, se observa que la mayoría de los docentes considera que la jornada es siempre la misma y suelen avisar con antelación de los cambios. A su vez, estos disponen al alumnado en el aula teniendo en cuenta sus características y necesidades, factor muy importante en los alumnos que presentan TDAH; lo cual se corrobora cuando la mayoría de

los docentes afirma que cerca de su mesa se sientan aquellos alumnos que requieren de mejores condiciones para su atención y concentración.

Por otro lado, se encuentra la planificación del currículum. Los resultados obtenidos muestran un perfil bastante inclusivo, que tiene en cuenta las características y necesidades de todos los alumnos. Los docentes evalúan e identifican las dificultades personales de cada uno de ellos para realizar adecuaciones en la programación. A su vez, revisan, concretan y detallan la planificación en función del grupo adjudicado y evalúan las características contextuales que limitan la participación de los alumnos.

Atendiendo al desarrollo del currículum, se puede observar que los participantes cuentan con estrategias metodológicas y organizativas, adaptando su respuesta escolar de forma significativa a las necesidades educativas que presenta el alumnado con TDAH. Estos docentes utilizan una metodología variada, incentivando los logros conseguidos y concediendo privilegios y recompensas cuando se cumplen los objetivos marcados. A su vez, enseñan contenidos y desarrollan competencias significativas para los alumnos, y utilizan guías didácticas con el objetivo de señalar los aspectos más relevantes, así como deberes, fechas y evaluaciones. Además, los encuestados afirman que suelen mostrarse disponibles para responder a las preguntas y orientar al alumnado, proporcionando siempre realimentación. En cuanto a la creación de materiales, los docentes disponen de materiales variados (visuales, sonoros, manipulables, etc.) para que el alumno siga las explicaciones y realice las actividades encomendadas, favoreciendo la diversidad.

Por otra parte, la evaluación del currículum es un factor muy importante a tener en cuenta a la hora de trabajar con alumnos que presentan TDAH; siendo esencial establecer metas reales para su consecución y valorar el esfuerzo que cada alumno desempeña por alcanzarlas. En base a los resultados obtenidos en este apartado, podemos afirmar que los docentes encuestados tienen en cuenta estas adaptaciones y se involucran en modificarlas siempre que es necesario. La mayoría de los participantes afirma que las evaluaciones se adaptan en tiempo y desarrollo a las características del alumnado, y que la evaluación del alumnado les sirve para mejorar el programa curricular, medidas recogidas en el artículo 12 de la LOMCE (BOE, 2013).

Todas estas características mencionadas son de suma importancia a la hora de crear un ambiente inclusivo. Como señalaba Cubero (2007), entre las responsabilidades de los docentes para atender a la diversidad, se encuentra el diseño, la planificación, el desarrollo y la evaluación de un currículum adaptado, diferenciado y significativo.

Se hace necesario añadir que estas cuestiones son muy relevantes para la creación de entornos inclusivos, en los que estén cubiertas las necesidades que puedan presentar cada uno de los alumnos, para así

lograr el éxito académico y un adecuado desarrollo personal y social, factor primordial en los adolescentes con TDAH.

Tras la búsqueda bibliográfica realizada, la mayoría de estudios afirman que existe una falta de interés por parte de los docentes para capacitarse sobre el TDAH y que, además, estos presentan numerosas ideas equivocadas (Jarque, Tárraga y Miranda, 2007; Moreno, 2008; Soutullo, 2004). Aun así, y a pesar de que solo la mitad de los participantes afirma haber recibido formación complementaria para atender a la diversidad, se puede concluir que los profesores del I.E.S. Rusadir, que en su práctica docente se encuentran con alumnos con este trastorno, están dotados de una serie de estrategias de intervención para poder apoyar sus necesidades. Por tanto, es posible afirmar que en el centro existe y se propicia una cultura inclusiva que atiende a todo el alumnado, en especial, a los alumnos que presentan TDAH.

7 Referencias bibliográficas

- American Psychiatric Association (APA). (1968). *DSM-II. Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. Washington: Asociación Americana de Psiquiatría.
- American Psychiatric Association (APA). (1980). *DSM-III. Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. Washington: Asociación Americana de Psiquiatría.
- American Psychiatric Association (APA). (1987). *DSM-III-TR. Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. Washington: Asociación Americana de Psiquiatría.
- American Psychiatric Association (APA). (2002). *DSM-IV. Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. Barcelona: Masson. (Orig. 1994).
- American Psychiatric Association (APA). (2013). *DSM-V. Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. Madrid: Panamericana.
- Atienza, J. (2006). Comorbilidad en el TDAH. *Revista de Psiquiatría y Psicología del niño y del adolescente*, 6(1), 44-55.
- Buchholz, Y. (2013). El 75 por ciento del origen del TDAH es genético. *Mente y cerebro*, 1, 23-25.
- Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cubero, C. (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.

- Díez, A. (2006). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). *Revista Pediatría de Atención Primaria*, 8, Suplemento 4.
- Estévez, B. (2015). *La inclusión educativa del alumnado con TDA/TDAH. Rompiendo las barreras curriculares y organizativas en los centros escolares de Educación Primaria*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- Faraone, S. (2010). Discurso médico y estrategias de marketing de la industria farmacéutica en los procesos de medicación de la infancia en Argentina. *Interface*, 14(34), 83-97.
- García, F., González, H. y Pérez, M. (2014). *Volviendo a la normalidad. La invención del TDAH y del trastorno bipolar infantil*. España: Alianza.
- Gómez, L. J., Martínez, D. G., Pérez, A. L., Téllez, M. R. L. y Cancino, J. L. P. (2014). Caracterización de los Pacientes con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad. Policlínico "José Martí", Gibara.
- Hernández, L. (2012). Aportaciones para la confección de un modelo de escuela inclusiva para los alumnos con dificultades del aprendizaje. En J. Navarro, M. T. Fernández, F. J. Sotos y F. Tortosa (Coords), *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006) *Metodología de la investigación*. México: Editorial McGraw-Hill.
- Jarque, S., Tárraga, R. y Miranda, A. (2007). Conocimientos, concepciones erróneas y lagunas de los maestros sobre el trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Psicothema*, 19(4), 585-590.
- Jiménez, J. E., Guzmán, R. y Rodríguez, C. (2009). Prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje. *Anales de psicología*. 25(1), 78-85.
- Málaga, I. y Arias, J. (2010). Los trastornos del aprendizaje. Definición de los distintos tipos y sus bases neurobiológicas. *Bol Pediatr*, 43-47.
- Martínez-Frutos, M.T., Herrera-Gutiérrez, E. y López-Ortuño, J. (2014) *Conocimientos y lagunas de los docentes sobre el TDAH: la importancia de la formación*. En J. Navarro, M^o. D. Gracia, R. Lineros y Soto, F. J. (Coords.), *Claves para una educación diversa*. Murcia: Consejería de Educación, Cultura y Universidades.
- Martínez-Segura, M. J. (2007). Utilización de las TIC en la respuesta educativa a las dificultades de aprendizaje atencionales. *Comunicación & Pedagogía*, 219, 8-14.
- Meneses, J. y Rodríguez, D. (2011) *El cuestionario y la entrevista*. Barcelona: UOC.

- Moreno, I. (2008). *Hiperactividad infantil. Guía de actuación*. Madrid: Pirámide.
- Lavigne, R. y Romero, J. (2010). *El TDAH: ¿Qué es?, ¿qué lo causa?, ¿cómo evaluarlo?* Madrid: Pirámide.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, 97858-97921).
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (1993). *Clasificación Internacional de la Enfermedades (CIE-10): Trastornos Mentales y del Comportamiento (CIE-10)*. Madrid: Meditor.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2013). *Estadísticas sanitarias mundiales*. OMS.
- Pelayo, J. M., Trabajo P. y Zapico, Y. (2012). Aspectos históricos y evolución del concepto de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH): Mitos y realidades. *Cuadernos de Psiquiatría comunitaria*, 11(2), 7-20.
- 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* (pp. 579- 598). Murcia: Universidad de Murcia.
- Soutullo, C. (2004). *Convivir con niños y adolescentes con trastorno por déficit de atención e hiperactividad*. Madrid: Médica Panamericana.
- Soutullo, C. y Díez, A. (2007). *Manual de Diagnóstico y Tratamiento del TDAH*. Madrid: Médica Panamericana.
- Tagliacarne, G. (1968). *Técnicas y práctica de las investigaciones de mercado*. Barcelona: Ariel.
- Van Dalen, B. D. y Meyer, W. J. (1981). *Manual de técnica de la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.