

El vale escolar y la reforma del Estado del bienestar en Suecia

por Mauricio ROJAS

Director de la Escuela de Profesionales de Inmigración y Cooperación (EPIC) de la Comunidad de Madrid.

Principios de la reforma del Estado del bienestar

Desde comienzos de los años 90 Suecia vive un profundo proceso de reforma de su Estado del bienestar que he descrito en mi libro titulado *Reinventar el Estado del bienestar* [1]. Es en este contexto en el que se da la reforma de la educación de responsabilidad pública cuyos ejes han sido la libertad de elección ciudadana, posibilitada por el vale escolar, y una amplia libertad de crear escuelas financiadas por ese vale. Es por ello que es pertinente decir algunas palabras introductorias sobre los principios de la transformación del viejo *Estado benefactor* sueco en lo que yo llamo un *Estado posibilitador*.

El Estado benefactor sueco entró en una profunda crisis a comienzos de los años 90, cuya superación fue alcanzada

en parte moderando el gasto público y en parte reestructurando la forma misma de organizar los servicios de responsabilidad pública. Estos cambios son los que enmarcan la reforma del sector educativo y pueden ser resumidos de la siguiente manera:

- De la gestión pública a la responsabilidad pública
- Del monopolio al pluralismo
- De la asignación administrativa a la libertad de elección
- De la igualdad a la equidad

El viejo Estado benefactor se caracterizaba por darle a los ciudadanos un tipo de bienestar sobre el cual los mismos tenían muy poca influencia directa y aún menos libertad de elección. Por ello lo llamo benefactor y nos recuerda a la figura del déspota ilustrado. Este Estado gestionaba directamente y de manera monopolista los servicios que asignaba a los

ciudadanos buscando "darle a todos lo mismo" y aplicando un principio nivelador de igualdad que en el terreno educacional llevó a ver el éxito de los mejor dotados o de los que más se esforzaban como un problema ya que generaba desigualdad de resultados. El nuevo Estado del bienestar que está surgiendo afirma la responsabilidad pública en vez de la gestión pública, el pluralismo en vez del monopolio, la libertad de elección en vez de la asignación administrativa y la equidad en vez de la igualdad. Es por ello que lo denominé *Estado posibilitador*, ya que su fin es hacer posible, por medio de la responsabilidad pública, una amplia libertad ciudadana de elección que respete la diversidad y premie el mérito personal logrado a partir de condiciones justas para todos.

Estos son los principios que han regido la reforma educativa sueca que afirma una amplia responsabilidad pública en cuanto a que nadie le falte educación pero no en detrimento de la pluralidad de proveedores y la libertad de elección ciudadana. En el marco de esta reforma se está también buscando reemplazar el principio destructivo de la igualdad de resultados por el de equidad, que da oportunidades a todos sin dejar de reconocer y premiar los logros de cada uno.

Desarrollo de la reforma educacional

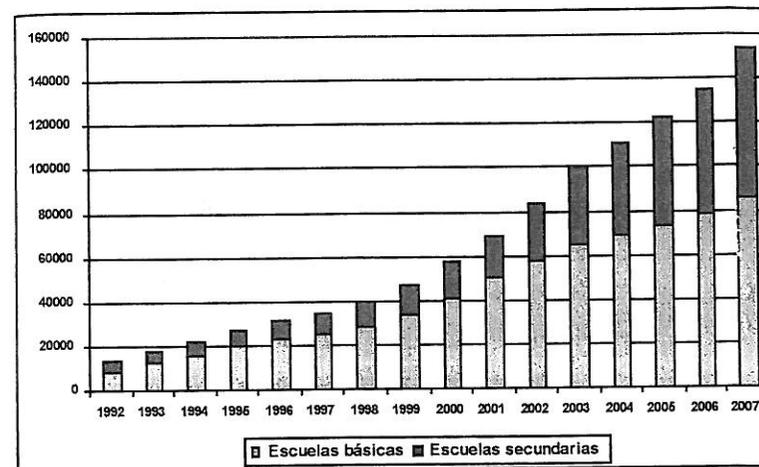
La reforma de la educación es el cambio más radical y de mayores consecuencias en la transformación del viejo Estado benefactor sueco. El año 1992 se estableció la libertad tanto de elegir como de

crear escuelas básicas no públicas financiadas por un vale de educación y en 1993 se dio la misma libertad para las escuelas secundarias. Fue, por lo tanto, una de las primeras reformas del proceso iniciado por entonces y atacó el más amplio de los monopolios públicos de los servicios del bienestar ya que en 1990 más del 99 por ciento de los educandos del país asistía a escuelas públicas.

La reforma se fortaleció rápidamente debido al entusiasmo mostrado por docentes, padres y emprendedores educacionales que con gran energía aprovecharon las nuevas posibilidades que se les brindaban. Esto hizo irreversible la irrupción de las así llamadas escuelas libres o independientes [2], ya que en torno a ellas rápidamente se congregó un número lo suficientemente grande de personas como para hacer políticamente muy costoso el echar marcha atrás. En el año escolar 2007-08 existían 635 escuelas básicas independientes, a las que asistían 86.205 alumnos, y 359 de escuelas secundarias del mismo tipo, con una matrícula de 67.740 alumnos. Esto da un total de casi 154 mil educandos, cifra once veces superior a la del año de inicio de la reforma, es decir 1992-93. Este desarrollo se ilustra en el Diagrama 1.

El desarrollo que ilustra esta figura es sin duda imponente pero, al parecer, no es sino el comienzo de un proceso cuyos mayores éxitos están aún por venir. Para el año escolar 2008-09 la Superintendencia de Escuelas ha recibido la cifra récord de 302 solicitudes de creación

DIAGRAMA 1: Número de alumnos en escuelas independientes, 1992-2007



Fuente: Skolverket (Superintendencia de Escuelas de Suecia).

de nuevas escuelas básicas independientes y 215 escuelas secundarias. Ahora bien, para darse una idea completa de la magnitud del fenómeno de las escuelas independientes hay que sumarle los más de 76 mil niños que en 2007 asistían a escuelas infantiles independientes, que hoy también están incluidas en la reforma bajo las mismas condiciones de libertad de elección y establecimiento.

Los motivos de esta expansión del sector escolar de gestión no pública son muchas. Entre ellos tres son a mi juicio los decisivos. El primero es la búsqueda de los padres y los educandos de alternativas pedagógicas más acordes a sus preferencias. El segundo es el problema disciplinario, que es muy serio en muchas escuelas públicas. El ambiente de orden y

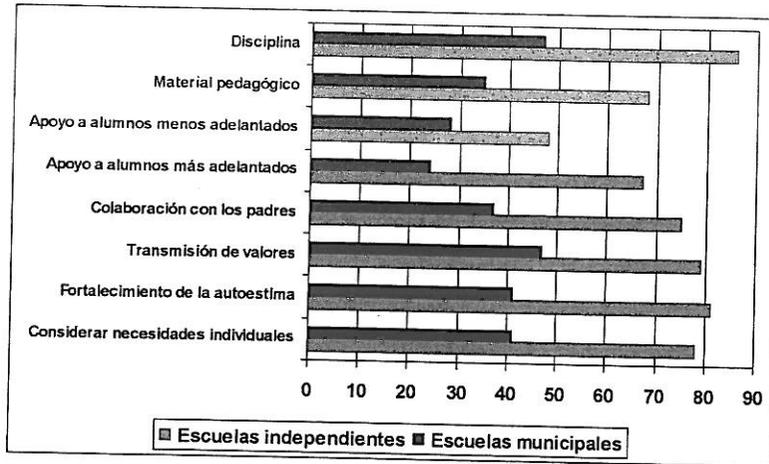
respeto mutuo es mínimo en muchas escuelas del país, mostrando índices al respecto que internacionalmente se destacan en un sentido negativo. Esto lleva a la búsqueda de escuelas que funcionen mejor como es el caso de la mayoría de las escuelas independientes, tal como lo ha constatado la Superintendencia de Escuelas. Esto se explica por diversas razones, entre ellas por el tamaño promedio mucho más reducido de las escuelas independientes así como por la actitud más comprometida del personal y los padres con el proyecto educacional de la escuela.

Lo que en todo caso es evidente es que los padres de los alumnos de las escuelas independientes muestran niveles de satisfacción con el trabajo escolar que en

todos los ítems que se han medido son muy superiores a los de los padres con educandos en las escuelas municipales. Esto va desde la colaboración de la escuela con los padres, la capacidad de educar y el material pedagógico usado hasta la disciplina y la capacidad de la escuela de

apoyar tanto a los alumnos más adelantados como a los menos adelantados o con dificultades especiales. Esto lo muestra el diagrama siguiente, en que se pueden observar algunos de los resultados de una encuesta mucho más amplia publicada en 2006.

DIAGRAMA 2: Porcentaje de padres satisfechos con trabajo escolar, 2006



Fuente: *Friskolorna bäst i klassen*, Svenskt Näringsliv, Stockholm 2006.

Finalmente, y como un aspecto muy importante a la hora de explicar el éxito de las escuelas independientes, están los resultados escolares de las mismas que hasta ahora han sido, de acuerdo a todas las formas de medirlo, superiores a los de las escuelas municipales. A este respecto se observa, sin embargo, una tendencia clara a la reducción de la diferencia que va en contra de aquellos pronósticos agoreros que hablaban de un futuro donde

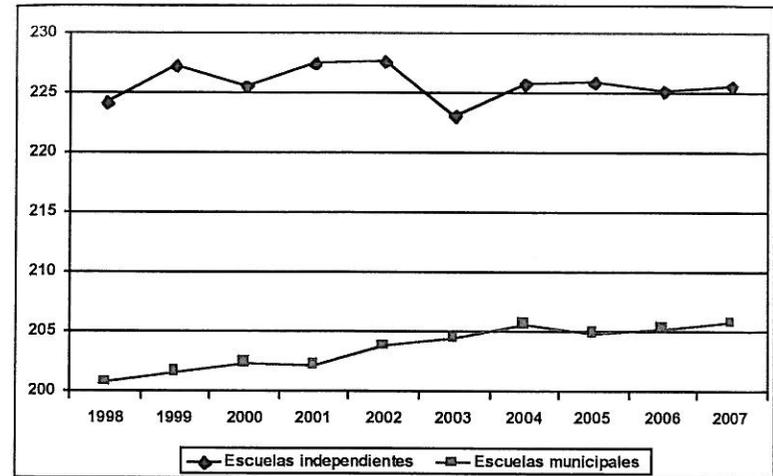
hubiese dos categorías muy diferentes de escuelas con resultados cada vez más divergentes. Las escuelas municipales no sólo no han visto deteriorados sus rendimientos al compararlos con los de las escuelas no municipales sino que exhiben un mejoramiento de los mismos a medida que crece el número de escuelas independientes. Este es el resultado más inesperado y alentador de la reforma que viene a reflejar la transformación de las escue-

las públicas mismas que han pasado de ser escuelas con "clientes cautivos" a productores de servicios que deben ganarse a sus consumidores con buenos productos, en este caso una educación cada vez más diversificada y de mejores rendimientos.

fuerte expansión cuantitativa pero no así las secundarias, cuya extraordinaria expansión reciente ha tendido a hacer sus resultados más "normales" o menos sobresalientes. El resultado final ha sido, y esto es lo decisivo, un mejoramiento del rendimiento del conjunto de las escuelas de Suecia [3]. El Diagrama 3 muestra el resultado de las escuelas básicas y el 4 el de las secundarias.

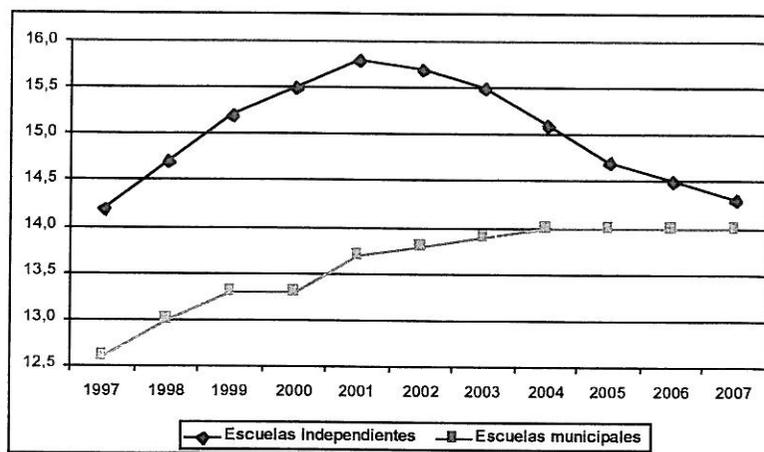
A la vez, se puede constatar que las escuelas independientes básicas mantienen sus niveles de calidad a pesar de su

DIAGRAMA 3: Resultado promedio* al finalizar la escuela básica



* El resultado máximo que un educando puede obtener es de 320 puntos.
Fuente: Skolverket (Superintendencia de Escuelas de Suecia).

DIAGRAMA 4: Resultado promedio* al finalizar la escuela secundaria

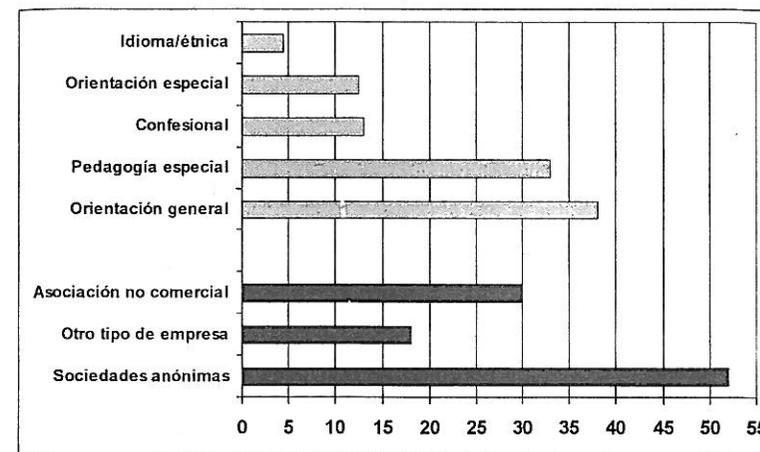


* El resultado máximo que un educando puede obtener es de 20 puntos.
Fuente: Skolverket (Superintendencia de Escuelas de Suecia)

Desde el punto de vista de la gestión y del contenido educacional se puede constatar una gran variedad entre las escuelas independientes existentes en 2006-07. La mayoría de ellas tienen fines de lucro y más de la mitad pertenece a sociedades anónimas. Los actores más dinámicos en este campo son actualmente diversos consorcios educacionales que gestionan decenas de escuelas a todo nivel. Las ocho empresas educacionales más grandes de Suecia, todas ellas sociedades anónimas, tienen alrededor del 18 por ciento del total de alumnos de las escuelas independientes.

En términos de contenido u orientación educacional se puede constatar que el grupo mayor de escuelas independientes es de "orientación general", es decir, no se diferencian en ese sentido de las públicas. Existe, sin embargo, una significativa proporción de escuelas con orientaciones pedagógicas o temáticas especiales. Fuera de ello encontramos una minoría significativa donde la orientación religiosa o étnico-idiomática es preponderante. Esta información sobre la forma de gestión y el contenido educacional se resume en el diagrama siguiente.

DIAGRAMA 5: Distribución porcentual de las escuelas independientes por forma de gestión y orientación educacional, año escolar 2006-07



Fuente: Friskolornas riksförbund (Federación Nacional de Escuelas Libres).

Marco normativo de la reforma

La normativa legal fundamental que rige el funcionamiento de las escuelas independientes está dada por el capítulo 9 de la Ley Escolar de Suecia. El principio decisivo de esta normativa es aquel que establece la responsabilidad fiscal (directamente asumida por las municipalidades) de asegurar la igualdad de condiciones de financiamiento entre escuelas públicas e independientes. Para las escuelas básicas la disposición legal está formulada de la siguiente manera (que se repite con variaciones menores para todos los otros tipos de escuela, incluida la pre-escuela): "Por cada alumno que recibe una educación equiparable a la que se imparte en la escuela básica municipal se recibirá un subsidio del municipio en

donde reside el educando. El monto del subsidio será fijado de acuerdo a las necesidades del alumno y las obligaciones de la escuela aplicando los mismos criterios que se usan para asignarle recursos a la escuela municipal" [4].

Lo que esto significa en la práctica ha sido un tema de larga controversia, incluso en los tribunales, ya que los municipios han tratado de reducir el monto del subsidio excluyendo una serie de ítems del cálculo del mismo. Sin embargo, los fallos judiciales han sido claros a favor de la igualdad real de condiciones de las escuelas independientes que reciben, como norma, un vale escolar cuyo monto llega a alrededor de un 97 por ciento de lo que reciben las escuelas municipales. Esta

pequeña diferencia se explica, en gran parte, por el costo extra que deriva de la obligación por parte de las escuelas públicas básicas de poder acoger siempre a un nuevo educando que se avecinda en el municipio respectivo. En 2006, la diferencia promedio a nivel nacional era de apenas de 2,4 por ciento para las escuelas básicas y de menos del uno por ciento para las secundarias.

Como consecuencia de esta norma legal las municipalidades no pueden darle asignaciones suplementarias a sus escuelas sin, al mismo tiempo, hacer lo mismo con las escuelas independientes. A su vez, estas escuelas también tienen derecho a los "subsidios de igualdad de oportunidades", que son un complemento al vale educacional general y cuya finalidad es darles una educación a niños discapacitados o provenientes de medios sociales vulnerables, que sea equivalente a la del resto del alumnado. Este subsidio cubre el gasto efectivo en el caso de los discapacitados y, para los casos de vulnerabilidad social, puede llegar a una suma equivalente al 40 por ciento del subsidio básico si en el educando respectivo coinciden tres condiciones diferentes pero habitualmente interrelacionadas: vivir en un hogar pobre, provenir de un hogar dependiente de la ayuda social y tener padres nacidos fuera de Suecia. Contado todo esto se llega en 2006 a un monto del vale escolar anual para la escuela básica que, en promedio, era de 71.500 coronas (unos 7.500 euros).

En el caso de las escuelas secundarias la Superintendencia de Escuelas fija la

así llamada "lista de precios", que rige para todo el país y se diferencia de acuerdo a los costos reales de los distintos programas educacionales ofrecidos. El vale educacional secundario anual varía por ello de unas 70 mil a unas 150 mil coronas (es decir, de un poco menos de 7.500 euros hasta unos 16.000).

Otro pilar de la reforma educacional es la libertad de elección de que gozan padres y educandos para elegir la escuela de su preferencia. Esta libertad está legalmente conferida dentro del municipio donde reside el alumno pero este derecho se extiende fuera del mismo en el caso de que su municipio no pueda brindar una educación equivalente a la que el educando pueda obtener en otra parte de Suecia. Esto tiene gran importancia al nivel secundario pero también en el básico debido a la creciente especialización de las escuelas básicas suecas, en particular en el ciclo superior de los nueve años que incluye la educación básica. Hoy por hoy es muy común que diversos municipios suscriban acuerdos de intercambio, dándoles así a sus niños y jóvenes un marco de elección libre más amplio. Este es, por ejemplo, el caso de la veintena de municipios que forman la Provincia de Estocolmo.

Para poder crear una escuela independiente se requiere del permiso de la Superintendencia de Escuelas que es, además, el organismo contralor de las mismas. Esta disposición de la Ley Escolar es fundamental ya que impide que los municipios bloqueen el establecimiento de escuelas que van a competir

con las escuelas propias. Sólo consecuencias muy serias para la economía municipal pueden ser tomadas en cuenta por la Superintendencia de Escuelas para no permitir la creación de una nueva escuela que cumpla con los requisitos establecidos por ley, cosa que sólo se ha dado muy excepcionalmente. Ahora bien, de acuerdo al texto de la Ley Escolar los requisitos que una escuela independiente debe cumplir para recibir o mantener su permiso de establecimiento son los siguientes:

1. La escuela debe atenerse a las finalidades y los valores fundamentales que rigen para la escuela pública.
2. El responsable de la escuela debe estar en condiciones de poder realizar lo anteriormente establecido.
3. La escuela debe estar abierta para todos los niños que tengan derecho a un tipo similar de educación en la escuela pública con la excepción de aquellos niños cuya aceptación implica grandes dificultades económicas u organizativas para la escuela en cuestión.
4. La escuela debe tener al menos 20 alumnos si es que no hay motivos especiales para que este número sea inferior.
5. En el caso de tratarse de alumnos con necesidades especiales o discapacitados la escuela debe estar en condiciones de brindarles los cuidados pertinentes.
6. Que la educación sea impartida por profesores que tengan una formación específicamente adecuada para la

misma con la excepción de aquellos casos en que no se encuentre personal con una educación semejante.

7. Que la escuela cumpla con las ordenanzas complementarias dictadas por el Gobierno acerca de la educación, la admisión de alumnos y la dirección de las escuelas independientes.

A ello debe sumársele otro criterio muy importante que se deduce del principio de gratuidad de la educación básica, a saber, la prohibición de hacer cobros extras de cualquier tipo. Es decir, no se puede cobrar por matrícula escolar, ni por asistencia, ni por gastos de alimentación, material pedagógico u otros. Todo ello debe cubrirse con el monto del vale escolar. En el caso de la educación secundaria se permiten ciertos cobros extras, pero sólo para cubrir ciertas actividades extracurriculares, o gastos no directamente relacionados con la enseñanza en sí misma, como pueden ser las comidas que el colegio respectivo ofrezca a los alumnos. Esta prohibición de hacer cobros extras por la educación impartida ha hecho a la reforma invulnerable ante el ataque más común que se le hace a este tipo de reformas, es decir, el que se creen dos tipos de escuelas, una para aquellos con mayores recursos económicos y otra para el resto. Todas las escuelas están en principio abiertas para todos los alumnos con independencia de su situación económica o de otras características de sus padres, como su opción religiosa, su origen étnico o su elección de estilo de vida. El criterio de selección de los alumnos en la escuela básica es, de no haber motivos

pedagógicos aceptables, únicamente el tiempo de inscripción del educando en las listas de postulación de la escuela independiente respectiva. En la educación secundaria el único criterio aceptado de selección son los rendimientos obtenidos en la educación básica.

Se puede resumir lo aquí dicho en los siguientes puntos que son la base del sistema del vale escolar sueco:

- Libertad de elegir escuela
- Libertad de crear escuelas siguiendo los lineamientos generales del plan educacional
- Igualdad de condiciones económicas entre las escuelas públicas y las independientes
- No se permiten cobros suplementarios
- Escuela abierta para todos los educandos
- Selección pedagógica por aptitud o rendimiento educacional
- Suplemento de igualdad de oportunidades para grupos vulnerables

Capitalismo del bienestar e ineficiencia pública

Ahora bien, al constatar que existe una rigurosa prohibición de realizar cobros extras por los servicios prestados más de alguno se preguntará de donde proviene el margen de ganancia que impulsa a tantos emprendedores a crear

escuelas con fines de lucro y que incluso es capaz de atraer significativas inversiones que han dado origen a los grandes consorcios educacionales del país. Pues bien, el margen de ganancia está simplemente dado por la ineficiencia del sector público y esto vale para todo el pujante capitalismo del bienestar que ha surgido en Suecia durante los últimos quince años. Toda la ganancia viene de la capacidad de producir servicios más atractivos a costos inferiores a los producidos por el sector público, que es el que, a través de sus costos, determina el nivel de los vales del bienestar y, en general, de los pagos por servicios del bienestar.

En el caso del sector educativo se puede constatar que el monto del vale educacional es, comparativamente, bastante alto. El costo promedio de un educando sueco de la escuela básica superaba en 2004 en un 28 por ciento al promedio de los países de la OCDE y en un 34 por ciento a Finlandia, su vecino que exhibe un nivel de ingreso per cápita casi igual al sueco pero resultados educacionales bastante superiores [5]. En este alto nivel de costos de la educación sueca se incluye un grado nada despreciable de ineficiencia, como bien lo muestra la comparación con Finlandia. Esto dice claramente que existe un margen significativo de mejora de la prestación educacional con costos más reducidos que aquellos de la escuela pública. Es este margen de ineficiencia el que ha sido el gran motor del desarrollo de las escuelas independientes, generando ganancias tan importantes para muchos de los nuevos empresarios educa-

cionales que más de una polémica se ha levantado al respecto con voces que piden eliminar o ponerle límites a la ganancia en la educación públicamente financiada. Sin embargo, cada vez que se vuelve a entender que eliminar el lucro y al emprendido de este sector no le reportaría ni una corona de ahorro al sector público, y por ende a los contribuyentes, la polémica se acalla. Lo único que se lograría de esta manera sería cerrarle las puertas a esa diversidad e innovación educativas que, a ojos vista, están teniendo un gran provecho no sólo para quienes eligen las nuevas escuelas sino también para las escuelas públicas mismas que paulatinamente, y bajo la presión de la competencia de las nuevas alternativas educacionales, están transformando sus formas de funcionamiento tratando de hacerse atractivas para padres y educandos que son hoy consumidores libres o, para decirlo de una manera más política, ciudadanos "empoderados" o con poder propio.

Desafíos pendientes de la escuela sueca

Los cambios aquí esbozados han transformado profundamente el sistema escolar sueco. El monopolio público ha sido desmantelado de una manera radical y la libertad de elección ha irrumpido como una realidad difícilmente reversible. Sin embargo, la situación de la educación deja mucho que desear, especialmente al compararse con la de otros países. Los estudios internacionales de que disponemos muestran no sólo resultados muy por debajo de lo que se debería esperar tomando en consideración tanto el

nivel de ingreso per cápita del país como su alta inversión en educación sino que, además, exhiben un estancamiento o incluso un cierto deterioro con el paso del tiempo.

La explicación de este desarrollo insatisfactorio está en una política escolar que durante los últimos decenios ha erosionado seriamente tanto el contenido educativo del sistema escolar como el orden y la disciplina necesarios para llevar a cabo la enseñanza. Durante mucho tiempo se apostó por una escuela que devaluó la transmisión de conocimiento como objetivo central de la misma, rechazó los controles del conocimiento adquirido, en particular las notas y otras formas de medir los resultados alcanzados [6], y alabó la así llamada, libertad del educando, debilitando al mismo tiempo las atribuciones de los profesores para mantener una disciplina básica en la sala de clases. Todo esto fue hecho desde una perspectiva llamada progresista por una socialdemocracia que abandonó así su tradicional valoración de la educación como instrumento fundamental de la movilidad social. Los más damnificados de esta "escuela progresista" fueron los niños provenientes de hogares de padres modestos y sin tradición de estudio. Entre ellos, una tercera parte terminó en 2005 sus estudios básicos sin alcanzar los requisitos para optar a uno de los "programas educacionales" de la escuela secundaria, lo que representa un aumento de un 50 por ciento en relación a la cifra de 1999. Estos jóvenes se agrupan hoy en el así llamado "programa individual" de la escuela secundaria,

que no es sino una especie de lugar de depósito para los fracasados de la "escuela progre". Entre los hijos varones de los inmigrantes este programa individual, que debía haber sido una excepción, es hoy la alternativa predominante.

Hace no mucho, el actual ministro de educación, Jan Björklund, resumió una parte central del problema de la escuela sueca aludiendo a una serie de comparaciones internacionales altamente preocupantes:

"En la escuela sueca los alumnos tienen menos tareas y menos pruebas que en cualquier otro país. En ningún otro país hacer novillos es tan habitual como en Suecia. En ningún otro país se constatan niveles tan altos de atrasos, destrozos y robos o un lenguaje tan soez y lleno de groserías como en la escuela de Suecia. En ningún otro país existe un desorden semejante al de las aulas de Suecia" [7].

La consecuencia de todo esto es que los jóvenes que hoy dejan la escuela sueca tienen, en general, un nivel inferior de conocimiento que aquel que tenían sus padres cuando dejaron las aulas escolares. Este es sin duda un desarrollo preocupante que indica que la escuela sueca está frente a grandes desafíos, pero estos no son ya de forma, es decir acerca de cómo organizar el sistema escolar, sino de contenido y atacan a la misma definición de la escuela como institución social y su finalidad. Esto es lo que ha motivado la total revisión de contenidos actualmente puesta en marcha por

el gobierno de la Alianza por Suecia liderado por el Primer Ministro Fredrik Reinfeldt, que también incluye cambios radicales en la formación misma del profesorado. Además, se ha puesto en marcha una serie de reformas para aumentar la disciplina en las aulas y crear instrumentos tempranos de control de la adquisición de conocimientos. Entre estos instrumentos destacan los informes de desarrollo del educando desde la primera clase de la escuela básica, las notas a partir de la sexta clase y las pruebas nacionales a partir de la tercera clase a fin de detectar, tan temprano como sea posible, a aquellos alumnos que están en claro riesgo de fracasar en sus estudios. También destacan las nuevas atribuciones disciplinarias de profesores y rectores. Así, después de décadas de *flumskola* ("escuela de la frivolidad") se está aceleradamente volviendo al ideal clásico de la *bildningsskola*, es decir, la escuela de la formación y el conocimiento. De ello dependerá, en gran parte, el futuro de Suecia.

Dirección del autor: Mauricio Rojas. Escuela de Profesionales de Inmigración y Cooperación. C/ Jardines 4. 28013 Madrid.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 20.11.2009

Notas

- [1] ROJAS, MAURICIO (2008) *Reinventar el Estado del bienestar - La experiencia de Suecia* (Madrid, Gota a gota).
- [2] Escuelas independientes (*fristående skolor*) es su designación oficial pero se acostumbra a denominarlas escuelas libres (*friskolor*).
- [3] Como se verá, existen otros indicadores que relativizan esta conclusión optimista respecto del rendimiento de

conjunto de las escuelas suecas. Se trata de una serie de mediciones internacionales que muestran un estancamiento o un deterioro de los resultados de los educandos suecos. En todo caso, esto no cuestiona la evidencia acerca de una tendencia a la convergencia de resultados entre escuelas municipales e independientes.

- [4] Ley Escolar, 1985:1100 reformada, capítulo 9, parágrafo 6.
- [5] Ese mismo año, el 2004, el costo medio sueco por alumno de la enseñanza básica era, medido en dólares de igual poder adquisitivo, 50 por ciento superior al español.
- [6] Las notas se dan sólo a partir de la octava clase de la escuela básica, que es la penúltima de los nueve años de la misma. Entonces ya es muy tarde para recuperar todo aquello que eventualmente se ha perdido durante los siete años anteriores.
- [7] J. BJÖRKLUND, JAN (2006) *Dagens Nyheter* del 30 de mayo.

Resumen:

El vale escolar y la reforma del Estado del bienestar en Suecia

El artículo analiza la reforma del estado de bienestar sueco en lo referente al sistema educativo acometida a partir de los años 90. Los principios de esta reforma se basan principalmente en la posibilidad de crear centros privados sostenidos con bonos escolares aumentando así la libertad de elección. La consecuencia de este tipo de políticas supone promover un cambio profundo en la concepción del Estado que quiere pasar de ser un Estado benefactor a ser un Estado posibilitador.

Descriptor: Liberalismo, Estado del bienestar, financiación educativa, Bono escolar, libertad de elección, Sistema educativo sueco.

Summary:

The school voucher and reform of the welfare state in Sweden

The article discusses the reform of the Swedish welfare state in relation to the educational system started from the 90s. The principles of this reform is based mainly on the creation of private school sustained with school vouchers and increasing the freedom of choice. The consequence of these policies represents a profound change in promoting the concept of the State that wants to move from a Welfare State to be a Empower State.

Key Words: Liberalism, Welfare State, educational funding, school voucher, freedom of choice, Swedish educational system.

SYMONEDES, J. (1998) Derechos culturales: una categoría descuidada de derechos humanos, *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 158, pp. 1-21.

TAYLOR, CH. (2003) La política del reconocimiento, en TAYLOR, CH. *Multiculturalismo y la "política del reconocimiento"* (Madrid, FCE) pp. 43-107.

TOMASEVSKI, K. (2002) Informe anual de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación, E/CN.4/2002/60, de 7 de enero; y E/CN.4/2003/9, de 16 de enero de 2003.

VILLAMOR MANERO, P. (2005) *La libertad de elección en educación: análisis pedagógico de la situación nacional e internacional* (Madrid, Universidad Complutense).

Resumen:

La dimensión cultural del derecho a la educación y su expresión a través del ideario de los centros docentes

En este trabajo se aborda un aspecto comúnmente olvidado del derecho a la educación, como es su dimensión o naturaleza cultural. En primer lugar, se analizan los derechos culturales como derechos humanos y el alcance de su codificación positiva en el ámbito educativo, prestando una especial atención a los derechos de las minorías. En segundo lugar, nos aproximamos al contenido del derecho a la educación en tanto que derecho cultural. En este sentido se desarrollan los siguientes puntos: el desarrollo de la propia identidad personal; cursar la enseñanza en la propia lengua; el desarrollo de las necesidades básicas de aprendizaje; y otros elementos como las humanidades o la educación cívica o multicultural. Por último, nos centramos en analizar la particularidad del ideario educativo desde la perspectiva cultural.

Descriptor: Derecho a la educación, derechos culturales, necesidades básicas de aprendizaje, derechos lingüísticos; ideario educativo.

Summary:

The cultural dimension of the right to education and the school's ethos

This paper addresses a commonly neglected aspect of the right to education, as is its nature or cultural dimension. First, we analyze the cultural rights as human rights and the scope of its positive codification in education, with special attention to minority rights. Secondly, we approach the content of the right to education as a cultural right. In this respect we focus on the following topics: the development of personal identity; learn in their own language, developing basic learning needs, and other elements such as the humanities and civic or multicultural education. Finally, we analyse from a cultural perspective the school's ethos (particular character and spirit).

Key Words: Right to education, cultural rights, basic learning needs, language rights, school's ethos.

Dificultades del profesorado en el proceso de identificación del alumnado con TDAH

por Manuel LÓPEZ SÁNCHEZ

Universidad de Granada

1. Introducción

Las nuevas tendencias en la evaluación diagnóstica centradas en los procesos de intervención y en la preocupación por metodologías de análisis contextualizadas en el aula y en los procesos de aprendizaje [1] demandan pistas para participar en el diagnóstico del alumnado afectado de Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) [2]; pistas que son fundamentales en la determinación de las acciones psicopedagógicas más adecuadas [3].

Desde esta visión interactiva (la indagación en lo interno, en lo externo y en la interacción externo-interno) del proceso de evaluación, el profesorado se introduce en un campo de enorme amplitud y complejidad, pues vincula ésta al análisis, planificación, desarrollo y mejora de los procesos educativos [4]. Sus actitudes y percepciones son fundamentales [5].

Diferentes estudios han demostrado que las valoraciones del profesorado, son más predictivas de la realización del estudiante que causantes de esa realización, demostrando que, la exactitud de las percepciones que mantenía el profesorado, no estaban, excesivamente influenciadas por errores o estereotipos. Los resultados apoyan así la objetividad de las valoraciones [6]. Para otros investigadores, los profesores se convierten en elementos significativos del proceso educativo tanto por el continuo trato personal que tienen con el alumnado, como también por la importancia de sus juicios de valor. El profesor tutor es la persona que, tal vez, más tiempo pase al día implicado con el alumnado, por lo que normalmente dispone de un conocimiento suficientemente completo como para emitir un juicio o valoración respecto a su desenvolvimiento en el clima escolar, sin gran riesgo a equivocarse [7]. Otros autores que utilizan la valo-

ración del profesorado como criterio objetivo sobre la adaptación han obtenido una correlación significativa entre las percepciones del profesorado sobre el alumando y la visión que el propio alumnado tenía sobre sí mismos [8].

En la atención educativa al alumnado con necesidades especiales, resulta esencial considerar conjuntamente la valoración tutorial y la evaluación psicopedagógica realizada por profesionales de la psicopedagogía. En este sentido, existen estudios que han demostrado que la identificación de alumnos con dificultades de aprendizaje mediante las Escalas Weschler confirma un 71% de los casos estimados por los tutores; sin embargo, el 50% de los identificados como alumnos con dificultades de aprendizaje por el diagnóstico formal no son considerados por sus tutores como tales. El trabajo realizado plantea el carácter complementario de estas dos formas de diagnóstico, para evitar la hiperidentificación del modelo psicométrico y la tendencia hacia los valores medios de la percepción tutorial, al considerar que el diagnóstico del alumnado con dificultades de aprendizaje demanda que el profesorado precise las tareas y logros, de manera que pueda juzgar los niveles de dominio y potencial que posee el alumnado. Todo ello es apreciado como esencial en el proceso colaborativo, en donde el profesorado forma parte activa del proceso de evaluación, por ser el personal que mejor conoce los problemas concretos que presenta el alumnado, evitando que sus percepciones no desemboquen en falsos positivos, por

aquello de las profecías autosatisfactorias del profesorado [9]. Éste es el objetivo del presente trabajo: tratar de conocer las dificultades más acuciantes que encuentra el profesorado a la hora de colaborar en el diagnóstico del alumnado con TDAH.

El TDAH deja una gran huella emocional en el crecimiento de las personas que lo sufren, interponiéndose en la marcha de su progreso cognitivo, emocional y social [8], y originan una gran disfuncionalidad en la propia persona y en los contextos donde se desenvuelven: familia, aula, centro, grupo de pares [11].

Sus efectos secundarios pueden ser gravemente perniciosos. Los niños y las niñas que lo padecen están condicionados por continuas sanciones por su conducta y se enfrentan a un retraso significativo en el ámbito social y educativo. Esta problemática, en un número importante de personas, es perdurable: se extiende a lo largo de la etapa infantil y en un número de casos, nada despreciable, continúa en la etapa adulta [12]. No obstante, la disfunción puede ser confundida con síntomas parecidos de la población general; por tanto, el problema atencional, la impulsividad y la hiperactividad se pueden establecer dentro de un continuo. La "normalidad" se fija a través de medidas arbitrarias en donde los parámetros intensidad y frecuencia, con respecto al grupo de iguales y la problemática que genera en su contexto, serían los cuantificadores que determinarían la problemática [13].

A esta realidad hay que sumar el hecho de la existencia de bastantes problemáticas parecidas al TDAH asociadas a diferentes patologías médicas, psicopatológicas o de la conducta. El hecho se complica aún más cuando hay que dividir en subtipos (inatento, hiperactivo/impulsivo o combinado). Todas estas dificultades pueden ser paliadas por la calidad de la información que aporte el profesorado.

Existe consenso en admitir que el TDAH es la problemática neurocomportamental más usual en la población infantojuvenil. Algunas investigaciones han puesto de manifiesto una prevalencia del 17% [14], cifra que ha de interpretarse de forma cautelosa por su desviación del 5% que se establece, como media, en la mayoría de los trabajos. Parece obvio que, en esta cifra tan alta, se han debido de incluir aquellas personas que estando diagnosticadas de TDAH, sus dificultades escolares y sociales las afrontan de forma aceptable, entendiéndose que poseen procedimientos intelectuales y sociales suficientes para afrontar los retos escolares y personales; serían personas "competentes" desde un punto de vista intelectual y social. En esta línea, existe evidencia de determinadas investigaciones que han pretendido concretar la exactitud de la problemática [15, 16].

Si la prevalencia es motivo de controversia, también lo es la etiología. Existe unanimidad en pensar que el TDAH es un problema poligénico (rasgo fenotípico o enfermedad causado por la interacción de varios genes) multifactorial. Su influen-

cia puede ser entendida como algo cuantitativo y de manifestación variable, en función de ambientes diversos, entre los que destacan el modo de proceder en el cuidado y la educación [17]. Si bien no se ha erigido una correspondencia causal entre las formas de vida y el TDAH, existe una inclinación alta en pensar que el ejemplo al que invita la sociedad actual puede estar cooperando a producir una mayor gravedad de la problemática que encierra en sí mismo el trastorno. Ejemplo de ello sería la multiplicación abundante de arquetipos a imitar por su premio inmediato (Internet, televisión, videojuegos); modelos, todos ellos, que no destacan por colaborar en una cultura del esfuerzo, la demora del premio, la concentración, los procedimientos reflexivos o la capacidad de controlar o regular la propia conducta, por ejemplo [18].

La confusión aumenta cuando a la prevalencia y a la etiología le sumamos la imprecisión de las notas identificativas establecidas en el DSM -IV, como criterios diagnósticos, que además de conducirnos a conclusiones inexactas, acarrear calificaciones innecesarias (no olvidemos que el compendio lleva el nombre de Manual de trastornos mentales) [19]. Este sistema de clasificación también ha recibido críticas por clasificar como entidades psiquiátricas a los trastornos neurológicos del desarrollo [20].

En todos estos datos, juega un papel relevante la información que aportan tutores y tutoras. Sus observaciones pueden contribuir a identificar al alumnado

que no posee, de forma aceptable, conocimientos, destrezas y actitudes suficientes para afrontar los retos escolares.

2. Metodología

La muestra está compuesta por 9 personas (4 profesores y 5 profesoras), del ámbito de actuación del E.O.E (Equipo de Orientación Educativa) de Santa Fe (Granada). Su edad oscila entre los 45 y los 59 años (media de 47,5) y sus años de docencia están comprendidos entre los 22 y los 30 (media de 26). Imparten docencia en Educación Infantil y Primaria (Tabla I).

Se ha utilizado el "estudio de casos" por su consideración de método apropiado para analizar el contexto y los procesos implicados en el objeto de estudio, por lo que se puede considerar un estudio intensivo de ejemplos seleccionados [21] y por su aplicación a fenómenos contemporáneos dentro de su contexto real. En esta línea, se defiende que las metodologías de investigación que desean desarrollar marcos teóricos más ricos deben estar avaladas por la combinación de los inves-

tigadores y de los participantes en los procesos, de tal manera que dicha teoría se derive de modelos inductivos fundamentados en distintas fuentes de datos, la experiencia existente y la realidad práctica de los procesos [22]. Lo fundamental de este trabajo no es la extensión de la muestra, sino el examen en profundidad del asunto investigado, con el propósito de conseguir una cantidad adecuada de convicciones de las que deducir potenciales conclusiones, de acuerdo con los objetivos planteados [23].

Se ha interrogado a la muestra participante a través de una entrevista. El discurso es una herramienta clave para la comprensión y la mejora de la calidad educativa y, por tanto, su estudio se convierte en objetivo perentorio de la investigación psicopedagógica. La adopción de un enfoque hermenéutico, humanista y transformador nos lleva a considerar el discurso como un fenómeno susceptible de acrecentamiento cualitativo. Sus parámetros muestran igualmente su virtualidad pragmática al aplicarse a la evalua-

TABLA I: Datos de identificación de la muestra

Sujetos	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9
Edad	45	47	49	49	49	48	46	48	47
A. Servicio	30	28	27	28	26	25	23	22	25
Género	H	V	V	V	H	V	H	H	H
Docencia	P	P	P	P	P	P	I	I	I

V= Hombre; H=Mujer; P=Primaria; I=Infantil

Dificultades del profesorado en el proceso de identificación del alumnado...

ción de enfoques concretos como el de las organizaciones que aprenden [24].

La entrevista se realizó a partir de un cuestionario validado según el procedimiento del "juicio de expertos" [25, 26] (Tabla II) y ofrecía señales, en forma de preguntas, sobre los distintos ámbitos de diagnóstico que habían observado en el alumnado con posible TDAH.

Con este instrumento se invitaba al profesorado a considerar y verbalizar detenidamente lo que observaba a la hora de indagar en la problemática del alumnado.

Se evaluaron todas las preguntas del cuestionario por diferentes investigadores del Grupo A.R.E.A. (Análisis de la Realidad Educativa Andaluza de la Universidad de Granada), quienes determinaron la validez de su contenido, de acuerdo con los criterios de relevancia de los ítems y de su representatividad con respecto al proceso de evaluación. Tras su análisis, el cuestionario logró el consentimiento unánime de los jueces. Después de la reflexión realizada sobre distintas preguntas (¿las preguntas acumulan, realmente, información sobre las dificultades que puede encontrar el alumnado?, ¿se emplea un lenguaje adecuado a

TABLA II: Cuestionario sobre evaluación específica del alumnado con TDAH, Romero Pérez, J. F. y Lavigne Cerván, R. (2006)

CONTEXTO CURRICULAR	
1.- Tienes alguna dificultad para obtener el nivel de competencia curricular	
2.- Te causa algún problema conocer los problemas de los ámbitos afectivo, emocional y social	
3.- Sabes distinguir los tipos de estrategias utilizadas para afrontar la tarea (de reconocimiento y recuerdo de información, de comprensión, de reconstrucción global y de interpretación constructiva)	
4.- Es difícil determinar si las dificultades en las tareas son de 1ª clase (exigen estrategias y conocimientos), 2ª clase (sólo precisan estrategias), 3ª clase (conocimiento de estructuras y de su organización), 4ª clase (no precisan estrategias ni conocimientos)	
5.- Es difícil averiguar el tiempo que emplea en realizar una actividad	
CONTEXTO ESCOLAR	
6.- Te sientes capaz, profesionalmente hablando, para trabajar con alumnado que muestra síntomas de sufrir TDAH	
7.- Crees que será difícil hacer que mejoren las dificultades que presenta el alumnado	
8.- Cómo son las relaciones que mantienes con la familia	
9.- Cómo son las relaciones con sus compañeros	
10.- Con cuántos recursos se cuentan y cómo se ha organizado el centro	
CONTEXTO FAMILIAR	
11.- Qué dificultades encuentras en las normas y pautas de educación establecidas por los padres-madres	
12.- Que conductas educativas de la familia son difíciles de reconducir	
13.- Cual es la mayor dificultad para ayuda familiar	
CONTEXTO SOCIAL	
14.- Tienes dificultad para conocer las características del barrio	
16.- Cuales son las dificultades que has encontrado para conocer los referentes culturales	

las características de las personas de la muestra?, ¿las preguntas diseñadas aceptan comentarios diferentes?, ¿son adecuadas, conforme a la investigación que se desea realizar?, ¿facilitan al investigador la información que necesita para dar respuesta al problema planteado?, las entrevistas, en su totalidad, fueron grabadas y transcritas literalmente con posterioridad. De este modo, el discurso verbal se convirtió en un documento escrito sobre el cual se realizó el análisis de contenido.

El procedimiento utilizado para el análisis de los datos, que se ha realizado sobre la totalidad de las respuestas emitidas por el profesorado [27, 28], permitió clasificar la información obtenida a través de un sistema de categorías para favorecer el análisis y la explicación de los datos.

Al igual que se hiciera con el cuestionario, el sistema de categorías también fue validado por el procedimiento de "juicio de expertos" y "triangulación" [29, 30], ya que, como han establecido los especialistas, aglutina las cualidades o exigencias diseñadas en este trabajo de investigación [31]: integridad, exclusión mutua, uniformidad, honestidad, congruencia y productividad.

En la triangulación se consiguió un consenso interjueces, que en términos porcentuales se situó en el 98%. Este porcentaje se obtuvo contando el número de veces que los codificadores concordaban en la inclusión de un código a una unidad de registro, convirtiéndose el resultado en porcentaje, teniendo como referente el total de unidades de registro codificadas. A las categorías

TABLA III: Ámbitos de evaluación

Categorías [códigos(+P)]	
Método para obtener información (P1)	Análisis de las dificultades para establecer el nivel de conocimiento
Ámbitos de dificultad (P2)	Análisis de las dificultades para la detección de problemas escolares en el alumnado con problemas de TDAH
Realización de actividades (P3)	Análisis de las dificultades de las estrategias específicas que demandan las tareas
Situación de dificultad frente a las actividades (P4)	Análisis de las dificultades encontradas en las actividades
Lapso en la realización de actividades (P5)	Análisis de las dificultades encontradas para precisar el periodo de tiempo que exige la realización de actividades
Competencia profesional (P6)	Análisis de las dificultades sobre los conocimientos profesionales y prácticas de enseñanza que exige este alumnado
Disposición de ánimo (P7)	Análisis de las dificultades que generan las actitudes, motivaciones y expectativas del profesorado
Actitud familia-escuela (P8)	Análisis de las dificultades en las relaciones del profesorado con sus familias
Relación con los compañeros/as (P9)	Análisis de los procedimientos puestos en práctica para el manejo de las conductas disruptivas
Organización y recursos de centro (P10)	Análisis de los recursos humanos y materiales con los que cuenta el centro
Normas y pautas de educación familiar (P11)	Análisis de las dificultades encontradas en el tipo de educación que imparte la familia.
Actitud educativa de la familia (P12)	Análisis de las dificultades sobre las expectativas, motivaciones y actitudes de la familia
Ayuda complementaria de la familia (P13)	Análisis de la dificultades para asesorar sobre el apoyo extraescolar o especializado más conveniente
Contexto social (P14)	Análisis de las dificultades que encierra las influencias sociales y económicas y culturales del barrio

Dificultades del profesorado en el proceso de identificación del alumnado...

se le asignaron códigos, representados por letras mayúsculas y números, tal como aparece en la Tabla III.

Los resultados de las dificultades del profesorado, en la colaboración diagnóstica sobre el alumnado con posible TDAH, se consiguen del análisis de contenido de las entrevistas realizadas al profesorado, así como de la cuantificación y del análisis cualitativo de las respuestas dadas a las preguntas formuladas. Las frecuencias negativas se corresponderían con las dificultades con las que se encuentran. No obstante, la importancia de la investigación no es tanto la expresión numérica de los testimonios sino la intensidad o fuerza del análisis cualitativo, realizado sobre los mismos.

3. Resultados

Teniendo en cuenta los aspectos teóricos revisados anteriormente, el objetivo

general del presente estudio se ha centrado en comprobar las dificultades que presenta el profesorado en el proceso de colaboración diagnóstica del alumnado con posible TDAH.

De modo más específico nos hemos propuesto los siguientes objetivos:

¿A qué afectan las dificultades de la colaboración diagnóstica del profesorado?

¿Son relevantes los datos que aporta el profesorado?

¿De qué depende la calidad de los datos que aporta el profesorado en su colaboración diagnóstica?

En el análisis cuantitativo (Tabla IV), se observan algunos parámetros, de forma patente, más elevados en frecuen-

TABLA IV: Frecuencias de los ámbitos de evaluación

ÁMBITOS DE EVALUACIÓN	Códigos	Frecuencias negativas (-P)	Frecuencias totales	Porcentajes de Frecuencias
Método para obtener información	+P1/P1	0	17	6,2
Ámbitos de dificultad	+P2/P2	15	18	6,5
Realización de actividades	+P3/P3	34	36	13,2
Situación de dificultad frente a las actividades	+P4/P4	12	17	6,2
Lapso en la realización de actividades	+P5/P5	5	13	4,7
Competencia profesional	+P6/P6	16	21	7,6
Disposición de ánimo	+P7/P7	17	21	7,6
Actitud familia-escuela	+P8/P8	21	29	10,6
Colaboración familiar	+P9/P9	18	23	8,4
Status familiar	+P10/P10	5	13	4,7
Actitud educativa de la familia	+P11/P11	16	20	7,3
Ayuda complementaria de la familia	+P12/P12	23	31	11,3
Contexto social	+P13/P13	5	14	5,1
TOTAL DE FRECUENCIAS		187	273	100



cias negativas, en algunas de las categorías establecidas. A partir de ellos, se pueden inferir los resultados que se describen a continuación.

Que del total de profesorado entrevistado, el 68,5% de los casos tienen dificultades para afrontar las tareas que se le solicitan en el proceso diagnóstico del alumnado susceptible de tener TDAH. Que las tareas en las que el profesorado encuentra más dificultad son: análisis de las dificultades de las estrategias específicas que demanda la tarea, el asesoramiento sobre el apoyo extraescolar o especializado más adecuado y en las relaciones del profesorado con sus familias. Que las actividades dirigidas a la recogida de información curricular no ofrecen ninguna dificultad para el profesorado, mientras que las dificultades que encierra el contexto social y averiguar el lapso de tiempo, son las que ofrecen menor dificultad. Se ha de instar, no obstante, para la acertada explicación del significado de los datos que, al tratarse de un estudio de casos colectivo, la cifra de frecuencias establecida hace referencia al conjunto de los 4 profesores y 5 profesoras que han formado la muestra y no a un único sujeto.

TABLA V: Métodos para obtener información

Instrumentos	Dificultades encontradas
Observación de cuadernos	Ninguna
Escalas estandarizadas	

Análisis de categorías

Hay que aclarar, una vez más, que la utilidad de este trabajo no descansa en la interpretación cuantitativa de la información, sino en el análisis cualitativo de las entrevistas.

P1. Método para obtener información

Si queremos conocer cómo acontecen los procesos de aprendizaje, en cualquier ámbito de la persona, es necesario evaluarlo. Desde este punto de vista, la evaluación se convierte en una acción educativa que reside en acumular datos, juzgarlos y tomar decisiones para tomar parte en el currículo y modificarlo en la dirección que se considere oportuna. La práctica evaluadora implica la recogida de información sobre los ámbitos que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de instrumentos concretos.

En el análisis cualitativo de las entrevistas, el profesorado expresa no tener problemas con los instrumentos para la obtención de datos curriculares.

P2. Ámbitos de dificultad

En consonancia con lo anterior, al evaluar los ámbitos con dificultades, el profesorado no tiene problemas para valorar el apartado curricular, pero sí presenta grandes inconvenientes en averiguar las dificultades de los ámbitos afectivo, emocional y social (nivel de autoestima, autoconcepto, concretar las dificultades en habilidades sociales), dimensiones de gran importancia; su carencia aumenta el riesgo de presentar bajo rendimiento y fracaso escolar.

El análisis cualitativo de esta categoría evidencia la falta de una cultura evaluativa que tenga en cuenta las variables afectivas y emocionales que intervienen en el aprendizaje. Da la sensación de que continuamos instalados en una cultura escolar que continúa sobrevalorando los conocimientos lingüísticos, matemáticos... como los únicos indicadores del rendimiento escolar. Parece no tener calado la evidencia de que lo "académico" no es suficiente para garantizar el éxito personal.

TABLA VI: Ámbitos de dificultad

Curricular	- Ninguna
Socioafectivo	- Identificación de las emociones, debida a un déficit de vocabulario en el ámbito afectivo. - Falta de fichas de observación - Falta de cuestionarios

P3. Realización de actividades

Desde la perspectiva de la evaluación psicopedagógica, el análisis de actividades consiste en examinar qué estrategias exigen las actividades al alumnado y al profesorado para que el proceso de enseñanza-aprendizaje tenga lugar. Las estrategias, en cuanto que reglas heurísticas, son procedimientos simplificados, por lo que el alumnado procesa y manipula la información; son modos de pensar para dar solución a los problemas que se van planteando y de acuerdo a las características específicas de cada tarea se deben de adecuar a las exigencias de las mismas [32]. Su evaluación es vital dado que indica el cuándo y el cómo han de aplicarse los conocimientos, aspectos de suma importancia para un alumnado que posee un estilo cognitivo caracterizado por la impulsividad. Su conocimiento desvelará las secuencias de aprendizaje que han de ser reorientadas para procesar y manipular la información que han de aprender.

terísticas específicas de cada tarea se deben de adecuar a las exigencias de las mismas [32]. Su evaluación es vital dado que indica el cuándo y el cómo han de aplicarse los conocimientos, aspectos de suma importancia para un alumnado que posee un estilo cognitivo caracterizado por la impulsividad. Su conocimiento desvelará las secuencias de aprendizaje que han de ser reorientadas para procesar y manipular la información que han de aprender.

TABLA VII: Realización de actividades

Estrategias de aprendizaje	Dificultades encontradas Insuficientes competencias profesionales Insuficiente información de los especialistas
----------------------------	---

P4. Situación de dificultad frente a las actividades

Las dificultades encontradas en este apartado se relacionan con los procesos cognitivos que se ponen en juego. En el análisis realizado, las respuestas se centran en las dificultades referidas a áreas concretas y no a los procesos implícitos en ellas. Ninguna respuesta hace alusión, en el área de matemáticas, a si las dificultades

de la tarea se deben a carencia en conocimientos semánticos (vocabulario matemático), sobre signos, números o distintas operaciones. En el área de lengua, las tareas relacionadas con lectura y escritura no especifican las dificultades concretas: conciencia fonológica, conocimientos fonológicos y morfosintácticos, reglas de conversión de grafemas en fonemas, conexión o ensamblaje de unos fonemas con otros...

TABLA VIII: Realización de actividades

	Dificultades encontradas
Dificultad frente a las actividades	Establecimiento de conocimientos concretos Establecimiento de procesos implicados

P5. Lاپso en la realización de actividades

En la evaluación psicopedagógica del alumnado con dificultades de aprendizaje en general y los con posible TDAH en particular, la determinación del tiempo que tarda en realizar una tarea concreta debe analizarse en los contextos reales en los que normalmente se realizan dichas actividades.

El procedimiento más adecuado para la obtención de estos datos es la observación directa en las circunstancias normales en que se presenta la actividad [33]. Procedimiento que requiere de una serie de habilidades y que según el análisis realizado ofrece ciertas dificultades al profesorado.

TABLA IX: Lاپso en la realización de actividades

	Dificultades encontradas
Tiempo en la realización de actividades	- Hacer inferencias incorrectas (sólo se observa al alumnado con problemas sin tener en cuenta al alumnado sin dificultades y el mismo nivel. - Desconocimiento de los tipos de procedimientos a utilizar: listas de cotejo, registros anecdóticos, escalas de apreciación

P6. Competencia profesional

El tratamiento más efectivo, para el alumnado con TDAH, es el Multimodal (Multimodal Treatment of Children with ADHD, MTA [EE.UU. 1999]). Es un tratamiento que se sustenta en tres pilares básicos: tratamiento psicológico dirigido a padres, profesores y niños; tratamiento farmacológico y tratamiento psicopedagógico dirigido a mejorar las habilidades académicas y del comportamiento del niño mientras estudia o hace los deberes, e instaurar un hábito de estudio en el alumnado, que no lo

tiene. A este tratamiento se le podría añadir, según una investigación que estamos desarrollando, un cuarto: el tratamiento salugénico, orientado a trabajar estrategias para aumentar el bienestar psicológico, aspectos afectivos relacionados con el estado de ánimo y las emociones positivas.

En general, el análisis cualitativo realizado desvela las lagunas existentes en este ámbito; las atribuciones implícitas en sus respuestas ponen de manifiesto esta dificultad, atribuible a causas externas.

TABLA X: Competencia profesional

	Dificultades encontradas
Perspectiva Psicológica	- Estrategias para el manejo de conducta
Perspectiva pedagógica	- Estrategias para aumentar el autocontrol
Perspectiva salugénica	- Estrategias para aumentar el rendimiento académico
	- Estrategias para aumentar el estado de bienestar, las emociones positivas y los estados afectivos relacionados con el estado de ánimo

P7. Disposición de ánimo

Diferentes estudios han puesto en evidencia que la profesión docente está sometida a continuos cambios. Las expectativas y retos que recaen en el profesorado incrementan, cada vez más, el nivel de exigencia al estar sometido a demandas complejas, intensas y muchas veces contradictorias, afectando a la eficacia profesional como al equilibrio y desarrollo humano del profesorado.

fruto del choque expectativas/demandas entre lo que se le exige al profesorado y su percepción sobre lo que debe enseñar, a partir de los recursos personales y laborales con que cuenta [34, 35].

El análisis de las entrevistas refleja un estado de ánimo negativo. Conclusión corroborada por otros estudios [36].

TABLA XI: Disposición de ánimo

	Dificultades encontradas
Actitudes, motivaciones y expectativas del profesorado	- Agotamiento
	- Distrés
	- Sensación de competencia reducida
	- Disminución de la motivación
	- Desarrollo de actitudes disfuncionales en el trabajo

P8. Actitud familia-escuela

El trabajo de completar e intentar percibir, integralmente, las diferentes prácticas educativas en las que participa el alumnado tiene importancia vital. Las diferentes investigaciones a favor de explicar las prácticas educativas como contextos de desarrollo, ponen de manifiesto la importancia del entendimiento del fenómeno educativo, no exclusivamente como escolar, sino como un todo

integrado, de modo que el conocimiento de las relaciones que se establecen entre las diferentes prácticas es, a veces, más importante para explicar la conducta que su comprensión, de forma aislada [37].

Del análisis cualitativo de esta categoría se desprende que el profesorado presenta dificultades de relación con la familia.

TABLA XII: Actitud familia escuela

	Dificultades encontradas
Relaciones del profesorado con las familias	<ul style="list-style-type: none"> - Lograr que acudan a las citas establecidas - Establecimiento de relaciones fluidas por incompatibilidad horaria. - Implicar a padres y madres en actividades de apoyo - Conocimiento para explicar beneficios y contraindicaciones del tratamiento farmacológico.

P9. Relaciones con los compañeros

Existe evidencia empírica de diversas variables emocionales y conductuales de la aceptación del alumnado por sus compañeros, así como de la relación de esta variable con el nivel de satisfacción social del alumnado. Entre las variables con más peso a la hora de discriminar a los niños aceptados y rechazados, han destacado, junto a las conductuales (conducta agresiva y la competencia social), diversas variables emocionales (confianza/ansioso, tolerante/irritable, ansiedad-depresión y regulación emocional). Estas últimas, por sí solas, mostraron un elevado poder predictivo. Además, se ha encontrado una similitud significativa entre la aceptación de los compañeros y el grado de satisfacción social del niño [38].

do/ansioso, tolerante/irritable, ansiedad-depresión y regulación emocional). Estas últimas, por sí solas, mostraron un elevado poder predictivo. Además, se ha encontrado una similitud significativa entre la aceptación de los compañeros y el grado de satisfacción social del niño [38].

En general, el análisis cualitativo de las entrevistas desvela la existencia de dificultades para resolver los problemas de relación entre compañeros y compañeras.

TABLA XIII: Relaciones con los compañeros

	Dificultades encontradas
Manejo de conductas disruptivas	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimientos para trabajar habilidades sociales - Conocimientos sobre mediación de conflictos - Materiales para trabajar la competencia social - Aplicación de técnicas de modificación de conductas

P10. Organización y recursos del centro

La necesidad de evaluar el ámbito organizativo del centro, entendido como marco de experiencias del alumnado y profesorado, es una obligación primordial, si queremos entender el marco experiencial del alumnado y el profesorado, y altamente significativa para comprender los procesos didácticos y poder adaptarlos. No puede existir renovación cualitativa de la enseñanza si los cambios metodológicos no se sustentan en su correlato organizativo [39]. En otras palabras: no

puede existir renovación en la enseñanza, ni cualitativa ni cuantitativa, si no existe una renovación de las estructuras metodológicas en los que se instalaron los métodos que se quieren cambiar [40].

En relación a esta categoría, el análisis cualitativo de las entrevistas saca a la luz las dificultades que tiene el profesorado, procedentes de una escasez de recursos y de una organización deficitaria de los mismos.

TABLA XIV: Organización y recursos del centro

	Dificultades encontradas
Recursos humanos y materiales	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de tiempo para trabajo colaborativo entre especialistas y profesorado. - Insuficiente número de apoyos - Ausencia de materiales específicos para trabajar el déficit atencional y la falta de concentración

P11. Tipo de educación que imparte la familia

Los efectos o repercusiones de los aspectos biológicos sobre las conductas hiperactivas hay que explicarlas y evaluarlas desde un punto de vista interactivo, psicosocial y contextual, donde las particularidades de los niños y niñas y del ambiente actúan como algo muy unido. Existen investigaciones que han puesto de manifiesto que el contexto familiar tiene una acción primordial en la trayectoria del TDAH. La disfunción familiar puede instituir un elemento de conflicto que puede ejercer una relación recíproca con la propensión del niño o niña, agravando la sintomatología y su persistencia [41].

En este marco, los factores familiares no se consideran como la causa original del TDAH, pero sí se cree que mantienen e incluso amplifican la sintomatología de éste en el curso del desarrollo. Los estilos disciplinarios altamente directivos y hostiles —o excesivamente permisivos—, las psicopatologías de los padres y el abuso de drogas, por ejemplo, no facilitan la interiorización de las reglas sociales y se han asociado con una competencia autorregulatoria deficiente en los niños con TDAH [42].

La importancia del apoyo familiar, en el control de la conducta, es primordial al intervenir variables psicosociales que

influyen en las fluctuaciones de la misma. Es necesario que la familia comprenda su papel en la modificación de la conducta como parte de la responsabilidad en el control de la misma, y que el profesorado le otorgue el apoyo adecuado para lograr los objetivos del cambio; de ahí la importancia de evaluar este ámbito.

El análisis cualitativo de esta categoría revela las dificultades que encuentra el profesorado en la orientación en el proceso de modificación conductual, en el que la familia es parte esencial, y en el apoyo colaborativo de ambas instituciones.

TABLA XV: Tipo de educación que imparte la familia

	Dificultades encontradas
Normas y pautas de educación familiar	<ul style="list-style-type: none"> - Cómo evitar frustraciones cuando las pautas indicadas no producen beneficios inmediatos - Reducir la inseguridad y ansiedad de las familias - Materiales para reducir su desorientación

P12. Actitud educativa de la familia

Es necesario que el profesorado conozca las expectativas, motivaciones y actitudes familiares si queremos que la evaluación nos conduzca al planteamiento

de programas integradores [43]. El desconocimiento de las dificultades del profesorado en este ámbito empobrecería esta actuación.

TABLA XVI: Actitud educativa de la familia

	Dificultades encontradas
Expectativas, motivaciones y actitudes de la familia	<ul style="list-style-type: none"> - Cómo colaborar para evitar el proteccionismo - Cómo colaborar para la erradicación de ciertas actitudes obsoletas sobre el trastorno (no es posible disminuir sus síntomas, todo es culpa del alumnado...) - Cómo colaborar para que se produzca un cambio en las actitudes y estrategias de disciplina utilizadas

P13. Ayuda complementaria de la familia

Cuando se combinan los efectos del déficit atencional y de la hiperkinesia, las dificultades aumentan, ocasionando diferentes déficits: cognitivos, problemas para recordar y usar la memoria de trabajo, déficit de regulación de las emociones y torpeza motriz. Este aumento incrementa los riesgos de retraso o fracaso escolar y suele ser el resultado de aprendi-

zajes incompletos o incorrectos de habilidades básicas para un buen rendimiento académico. Si a esto se añade una capacidad intelectual baja, el riesgo de no conseguir aprender al ritmo de sus compañeros y de acumular retrasos curriculares progresivos aumenta. Aumento que será más significativo si no reciben ayuda complementaria, pudiendo llegar a constituir un auténtico fracaso escolar [44].

TABLA XVII: Ayuda complementaria de la familia

	Dificultades encontradas
Asesoramiento apoyo extraescolar	Desconocimiento de las actividades extraescolares con repercusión positiva en las dificultades propias de la dificultad: rendimiento académico, pobreza de autoconcepto, falta de habilidades sociales, disminución de la impulsividad

P14. Contexto social

Cuando se realiza una evaluación psicopedagógica es fundamental considerar también si las variables demográficas pueden ser indicadores útiles de las dificultades que presentan las personas con TDAH. La evaluación psicopedagógica de este contexto puede aportar información que no se puede obtener mediante la aplicación sistemática de pruebas de evaluación estandarizadas [45]. Las influencias sociales, económicas y culturales juegan

un rol fundamental en la elaboración del perfil del alumnado con TDAH y constituye una variable importante en el desarrollo de intervenciones especializadas, pues permite complementar, a través de la identificación y la comprensión, tanto los déficit como las fortalezas que los niños pueden presentar; por tanto, modificaciones en el contexto social de los niños con TDAH tendrían consecuencias importantes en la modificación de la conducta de estas personas.

TABLA XVIII: Contexto social

	Dificultades encontradas
Influencia socio-económica y cultural	<ul style="list-style-type: none"> - Impacto de los factores culturales en el desarrollo cognitivo de los seres humanos - Importancia de asociarse con grupos de padres y madres con problemáticas parecidas - Importancia de modelos educativos que ofrezcan respuestas inmediatas

5. Discusión y conclusiones

A pesar de las restricciones de la investigación (la más indiscutible es la falta de grupo de control), se ha hecho un esfuerzo por perseverar en el rigor científico de cada una de las fases del estudio. No obstante, los resultados conseguidos en este trabajo, permiten aportar modestas contribuciones al conocimiento de las dificultades que encuentra el profesorado, en su colaboración diagnóstica, para determinar los puntos débiles y fuertes del alumnado con posible TDAH. En efecto, este estudio de casos colectivo ha detectado dos conclusiones generales: a) el profesorado presenta dificultades para obtener información de los diferentes ámbitos en los que participa; b) existen algunas dificultades relevantes en su participación diagnóstica que han de ser atendidas convenientemente, para que los datos que obtienen sean significativos. La riqueza en la aportación de datos dependerá de la subsanación de las dificultades que encuentra el profesorado a la hora de colaborar en el proceso.

No obstante, teniendo en cuenta los objetivos de este estudio, se ha de dar respuesta a las cuestiones planteadas, para determinar las principales aportaciones de esta investigación:

¿A qué afectan las dificultades de la colaboración diagnóstica del profesorado?

Las dificultades que encuentran, en el conocimiento del alumnado, de la tarea, de la institución escolar y familiar y de identificación de recursos sociocultu-

rales, están afectando a la concepción sistémica, preventiva y comunitaria de la evaluación psicopedagógica.

¿Son relevantes los datos que aporta el profesorado?

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que la información aportada no siempre es suficiente porque las posibilidades de una aportación eficaz, de información relevante, se ve mediatizada por la carencia de procedimientos adecuados que guíen y faciliten la búsqueda de información.

¿De qué depende la calidad de los datos que aporta el profesorado en su colaboración diagnóstica?

El estudio pone de manifiesto que la calidad de la evaluación psicopedagógica, depende de cuestiones técnicas (comprobación del conocimiento) y éticas (acciones justas) para poder concretar de manera individualizada las decisiones con respecto a la propuesta curricular y al tipo de ayudas que pueda precisar para su progreso.

Coincidimos con otros trabajos [46] en que para que se produzca una mejora sustancial en la colaboración del profesorado en la evaluación psicopedagógica, del alumnado con TDAH, se deben de dar dos condiciones:

1.- La evaluación de la competencia integral del alumnado necesita fundamentos didácticos consistentes y bien

asumidos por el profesorado, para lo cual han de estar contruidos desde la práctica y deben dar respuesta a las dificultades integrales del alumnado (curricular, motivacional, autoestima, habilidades sociales...). Los instrumentos curriculares deben ser perfeccionados y, además, hay que dotar al profesorado de nuevos conocimientos para evaluar otros cuatro grandes componentes: el reconocimiento de las emociones del alumnado, su capacidad de generación de sentimientos que favorecen o dificultan el aprendizaje, cómo integran lo que sienten dentro de su pensamiento y cómo dirigen y manejan las emociones [47].

2.- Implementar nuevas propuestas evaluativas; propuestas que tienen mucho camino por recorrer y obstáculos que vencer: existe necesidad de que el profesorado reconceptualice y reculturalice sus juicios respecto a la naturaleza y el propósito de la evaluación de los aprendizajes desde una perspectiva integral de los mismos.

Por último y tal como planteaba la categoría segunda (P2. Ámbitos de dificultad), resulta básico trabajar con el profesorado el conocimiento y clasificación de las emociones y sus componentes (neurofisiológico, cognitivo, comportamental), es decir, qué ocurre en el ámbito físico, qué pensamos delante de una emoción determinada y qué comportamiento manifestamos; pero no sólo tiene importancia el reconocimiento de la emoción vivida, sino también que toda emoción implica una acción determinada, como sucede en el alumnado con TDAH.

Estas conclusiones tienen un carácter prospectivo en tanto que pueden servir de marco de referencia para futuras investigaciones relacionadas con los procesos de intervención educativa y de asesoramiento en el campo de la formación del profesorado, en el ámbito de las necesidades educativas especiales. Este estudio también puede servir de referencia para futuros trabajos en el marco de la evaluación psicopedagógica, como estrategia para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y más concretamente en la evaluación del alumnado con posible TDAH.

Dirección del autor: Manuel López Sánchez. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Campus Universitario de Cartuja, s/n, 18071 Granada. España. E-mail: mlopeza@ugr.es

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 12.II.2009

Notas

- [1] ALFARO ROCHER, I. J. (1998) Tendencias en la evaluación psicopedagógica: un acercamiento a través del ámbito de las dificultades de aprendizaje, *Revista de Investigación Educativa*, 16: 2, pp. 125-154.
- [2] GARGALLO LÓPEZ, B. (1999) La hiperactividad en la escuela: su tratamiento psicopedagógico, *revista española de pedagogía*, 57: 212, pp. 131-158.
- [3] ROMERO PÉREZ, J. F. y LAVIGNE CERVÁN, R. (2006) *Dificultades en el aprendizaje: unificación de criterios diagnósticos. II. Procedimientos de evaluación y diagnósticos* (Sevilla, Consejería de Educación. Junta de Andalucía).
- [4] SOLÉ Y GALLART, I. (1998) *Orientación educativa e intervención psicopedagógica* (Barcelona, Horsori Editorial).
- [5] MARTÍNEZ ARIAS, M. R. y OGEA RUA, M. (1999) Actitudes de las personas implicadas en los procesos

- de integración de estudiantes con necesidades educativas especiales en centros ordinarios, *revista española de pedagogía*, 57: 212, pp. 111-130.
- [6] ALBIÑANA HERNÁNDEZ, P. y DOMÉNECH GREGORI, F. (1999) Escala de valoración del profesor I-S, *Anales de Psicología*, 15:2, pp. 233-238.
- [7] GUTIÉRREZ, M.; CLEMENTE, A. y MUSITU, G. (1990) La integración escolar: un análisis a partir de la edad de los alumnos, *Revista de Psicología de la Educación*, 5:2, pp. 31-42.
- [8] JENSEN CAMPBELL, L. A.; GRACIANO, W. C. y HAIR, E. C. (1996) Personality and relationships as moderators of interpersonal conflicts in adolescence, *Merrill Palmer Quarterly*, 42:1, pp. 148-164.
- [9] FERNÁNDEZ, S. (1995) La percepción del profesor como indicador de dificultades de aprendizaje, *Psicothema*, 7:2, pp. 309-316.
- [10] CARDO, E. y SERVERA, M. (2008) Trastorno por déficit de atención/hiperactividad: estado de la cuestión y futuras líneas de investigación, *Revista de Neurología*, 46:6, pp. 365-372.
- [11] MARTÍN A. (2005) The hard work of growing up with ADHD, *The American Journal of Psychiatry*, 162, pp. 1575-1577.
- [12] MCARDLE, P. (2004) Attention-deficit hyperactivity disorder and life-span development, *American Journal of Psychiatry*, 184, pp. 468-469.
- [13] BIEDERMAN, J.; MILBERGER, S.; FARAONE, S.V.; KIELY, K.; GUTE, J. y MICK, E. (1995) Impact of adversity on functioning and comorbidity in children with attention-deficit hyperactivity disorder, *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 34, pp. 149-503.
- [14] PINEDA, D. A.; LOPERA, F.; PALACIO, J. D.; RAMÍREZ, D. y HENAO, G. C. (2003) Prevalence estimations of attention-deficit/hyperactivity disorder: differential diagnosis and comorbidities in a Colombian sample, *Journal of Neuroscience*, 113, pp. 49-71.
- [15] CARDO, E.; SERVERA, N. y LLOBERA, J. (2007) Estimación de la prevalencia del trastorno por déficit de atención e hiperactividad en población normal de la isla de Mallorca, *Revista de Neurología*, 44:1, pp.10-14.
- [16] MOFFITT, T. E. y MELCHIOR, M. (2007) Why does the worldwide prevalence of childhood attention deficit hyperactivity disorder matter?, *The American journal of psychiatry*, 64, pp. 856-858.
- [17] THAPAR, A.; LANCLEY, K.; ASHERSON, P. y GILL, M. (2007) Gene-environment interplay in attention-deficit hyperactivity disorder and the importance of a developmental perspective, *British Journal of Psychiatry*, 190, pp. 1-3.
- [18] PEÑA, J. A. y MONTEL-NAVA, C. (2003) Trastorno por déficit de atención/hiperactividad ¿mito o realidad?, *Revista de Neurología*, 36, pp. 173-179.
- [19] AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION DSM-IV TR (2000) *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (Washington, APA), pp. 85-93.
- [20] MCGOUGH, J. J. y MCCRACKEN, J. T. (2006) Adult attention deficit hyperactivity disorder: moving beyond DSM-IV, *American Journal of psychiatry*, 163, pp. 1673-1675.
- [21] GHAURI, P.; GRONHAUG, K. y KRISTIANSLUND, I. (1995) *Research methods in business studies a practical guide* (New York, Prentice Hall).
- [22] LEONARD, D. y MCADAM, R. (2001) Grounded theory methodology and practitioner reflexivity in TQM research, *International Journal of Quality and Reliability Management*, 18:2, pp. 180-194.
- [23] GILLHAM, F. (2000) *Case study research methods* (London, Continuum).
- [24] MARTÍNEZ-OTERO, V. (2007) Modelo pedagógico del discurso educativo y su proyección en la calidad docente, discente e institucional, *Revista Hispanoamericana de Educación*, 43:2, pp. 18-28.
- [25] FOX, D. J. (1981) *El proceso de investigación en educación* (Pamplona, Eunsa).
- [26] HODDER, I. (2000) The Interpretation of Documents and Material Culture, en DENZIN, N. y LINCOLN, L. S. (eds.) *Handbook of Qualitative Research* (London, Sage Publications), pp. 703-715.
- [27] BARDÍN, L. (1986) *Análisis de contenido* (Madrid, Akal).
- [28] KRIPPENDORFF, K. (1997) *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica* (Barcelona, Paidós).
- [29] RODRÍGUEZ, G.; GIL, J. y GARCÍA, E. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa* (Málaga, Aljibe).

- [30] VILA, I. (1998) *Familia, escuela y comunidad* (Barcelona, Horsori).
- [31] RODRÍGUEZ, G.; GIL, J. y GARCÍA, E. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa* (Málaga, Aljibe).
- [32] ROMERO PÉREZ, J. F. y LAVIGNE CERVÁN, R. (2006) *Dificultades en el aprendizaje: unificación de criterios diagnósticos. II. Procedimientos de evaluación y diagnóstico* (Sevilla, Consejería de Educación. Junta de Andalucía), pp. 27-33.
- [33] ROMERO PÉREZ, J. F. y LAVIGNE CERVÁN, R. (2006) *Dificultades en el aprendizaje: unificación de criterios diagnósticos. II. Procedimientos de evaluación y diagnóstico* (Sevilla, Consejería de Educación. Junta de Andalucía), pp. 33-34.
- [34] GÓMEZ, L. (2000) Marco de intervención en la prevención del estrés y resolución de conflictos docentes, en GÓMEZ, L. G. y ARRASCOSA, J. C. (coords.) *Prevención del estrés profesional docente* (Valencia, Generalitat Valenciana).
- [35] GARCÍA RENEADO, S.; LLORENS, S.; CIFRE, E. y SALANOVA, M. (2006) Antecedentes afectivos de la auto-eficacia docente: un modelo de relaciones estructurales, *Revista de Educación*, 339, pp. 387-400.
- [36] SCHAUFELI, W. B. y ENZMANN, D. (1998) *The burnout companion to study and research: A critical analysis* (London, UK, Taylor and Francis).
- [37] FUENTES, M. J.; LÓPEZ, F.; ECEIZA, A. y AGUIRREZABALA, E. (2001) Emotional and behavioral predictors of the acceptance by peers in school age children, *Infancia y Aprendizaje*, 16:3, pp. 275-291.
- [38] PÉREZ-SOSTOA V. (2003) *El proceso de adaptación curricular*. Material policopiado. UPV/EHU.
- [39] GIMENO SACRISTÁN, J. (1992) ¿Qué son los contenidos de la enseñanza?, en GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ, A. I. (eds.) *Comprender y transformar la enseñanza* (Madrid, Morata), pp. 170-223.
- [40] MIRANDA, A.; GARCÍA, R. y PRESENTACIÓN, M. J. (2002) Factores moduladores de la eficacia de una intervención psicossocial en niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad, *Revista de Neurología*, 34:1, pp. 91-97.
- [41] OLSON, S. L.; BATES, J. E.; BAYLES, K. (1990) Early antecedents of childhood impulsivity: the role of parent-child interaction, cognitive competence, and temperament, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18, pp. 317-334.
- [42] JÁUREGUI, I. (2005) Autoayuda y participación de la familia en el tratamiento de los trastornos de la conducta alimentaria, *Trastornos de la conducta alimentaria*, 2, pp.158-198.
- [43] GARCÍA-PÉREZ, E. M. y MAGAZ-LAGO, A. (2003) Actualidad sobre el TDA-H. Ver <http://www.asociacion-proyectotdah.es/fuentes/Actualidad%20sobre%20el%20TDA.doc> (Consultado el 5.IX.2008).
- [44] ÁLVAREZ-ARBOLEDA, L. M.; RODRÍGUEZ-AROCHO, W. y MORENO-TORRES, M. A. (2003) Evaluación neurocognoscitiva del trastorno por déficit de atención con hiperactividad, *Perspectivas Psicológicas*, 3: 4, pp. 85-92.
- [45] BRONCAZO RODRÍGUEZ, A.; CASASECA HERNANDEZ, S.; HERNANDEZ LORENZO, E.; RODRIGUEZ CONDE, M. J. y SARTO MARTÍN, M. P. (1997) Valoración sobre la formación psicopedagógica del profesorado de Educación Secundaria en Salamanca, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1:0, pp. 1-6. Ver <http://www3.uva.es/ufop/publica/actas/viii/es04bron.pdf> (Consultado el 6. IX.2008).
- [46] FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. y EXTREMERA PACHECO, N. (2002) La inteligencia emocional como habilidad esencial en la escuela, *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, pp.1-6.
- [47] MATEO, J. (2000) *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas* (Barcelona, ICE-Horsori).

Resumen:

Dificultades del profesorado en el proceso de identificación del alumnado con TDAH

Este artículo tiene como principal objetivo conocer los problemas que encuentra el profesorado a la hora de colaborar en el diagnóstico del alumnado con Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH).

En la investigación, de carácter exploratorio y cualitativo, se recurrió al "estudio de casos" y, para la obtención de los datos, se optó por la entrevista semiestructurada. Los resultados revelan los problemas más relevantes que el profesorado encuentra en el proceso de colaboración diagnóstica y ofrecen algunas orientaciones generales para que el trabajo multidisciplinar, aporte datos significativos para la decisión final.

Descriptor: Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), colaboración diagnóstica, evaluación psicopedagógica, dificultades de evaluación.

Summary:

Difficulties of teachers in the identification of students with ADHD

This article has as main objective to know the problems facing the teacher when working in the diagnosis of students with Attention-Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). The research, with a exploratory and qualitative character, used the "cause study" system and

the semistructured interview to obtain the data. The results reveal the most important problems that teachers have in the collaborative process and offer some diagnostic guidelines for the multidisciplinary work that provides significant data for the final decision.

Key Words: Attention-deficit hyperactivity disorder, collaboration and diagnostic evaluation psychology, difficulties in evaluation



Informaciones

1. Actividades pedagógicas

Programa de formación en derechos humanos sobre "Derechos económicos, sociales y culturales".
I Congreso Internacional sobre "Género y Frontera".
Conferencia Conjunta Iberoamericana sobre "Tecnologías de Aprendizaje".

2. Reseña bibliográfica

- M. Friedman y R. Friedman:** *Libertad de elegir* (David Reyero).
A. Polaino: *Aprender a escuchar. La necesidad vital de comunicarse* (Juan Luis Fuentes).
R. García; C. Pérez y J. Escámez: *La educación ética en la familia* (Vicent Gozávez).
J. L. Requero Ibáñez y J. L. Martínez López-Muñiz: *Los derechos fundamentales en la educación* (Bernard-Frank Macera).
Una visita a la hemeroteca (David Reyero).

3. Libros recibidos

Colaboran en este número

Requisitos de los trabajos que se deseen enviar

Índice del año LXVII