

Inclusión educativa del alumnado con TDA/H: estrategias didácticas generales y organizativas de aula. (Educational inclusion of students with ADHD: general learning an organizational classroom teaching strategies)

Beatriz Estévez Estévez
Universidad de Granada
M^º José León Guerrero
Universidad de Granada

Páginas 89-106

ISSN (impreso): 1889-4208
Fecha recepción: 15-08-2015
Fecha aceptación: 01-10-2015

Resumen.

El desarrollo académico del alumnado con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) se ve mermado por sus características cognitivas y comportamentales, pero también, por la falta de adecuación organizativa y curricular que se produce ante las mismas en el contexto escolar en el que se desarrollan. A nivel cognitivo, las dificultades se presentan cuando es necesario pararse, pensar, razonar y elaborar una respuesta adecuada a la demanda del contexto, y a nivel conductual, cuando debe inhibirse una conducta, evitar una respuesta determinada o controlar una reacción inmediata y desproporcionada (Cubero, 2006). Dadas estas características, si el contexto escolar no adecua la respuesta educativa, se producirá un desajuste entre sus requerimientos y las características de este alumnado, agravándose estas dificultades de aprendizaje. En este sentido, la escuela en general y el profesorado, en particular, deben ser sensibles a las necesidades educativas que estas características plantean. En este trabajo recogemos las estrategias didácticas y organizativas que se atribuyen a una acción docente ordinaria de aula, y que se ajustarían a las necesidades educativas planteadas por este alumnado. Estrategias inclusivas que aplicándose en grupo y obedeciendo a una didáctica general, procurarían una mejora en su aprendizaje, mayor participación escolar y social.

Palabras clave: Hiperactividad, didáctica, estrategias de aprendizaje; inclusión escolar.

Abstract.

The academic development of the students with Attention Deficit and hyperactivity (ADHD) disorder is diminished by their cognitive characteristics and behavioral, but also by the lack of organizational and curricular adaptation that occurs to them in the school context in which they develop. At the cognitive level, difficulties arise when it is necessary to stop, think, reason and develop an appropriate response to the demands of the context, and at the behavioral level, when it should inhibit behavior, avoid a certain response or control an immediate and disproportionate reaction (Cubero, 2006). Given these characteristics, if the school context not suited the educational response, there will be a mismatch between your requirements and the characteristics of the students, compounding these difficulties of learning. In this sense, school in general and the teachers, in particular, must be sensitive to the educational requirements of these features. In this paper we collect didactic and organizational strategies that are attributed to a regular classroom teacher action, and that would be adjusted to the educational needs of this student. Inclusive strategies that apply in Group and obeying a general didactics, would seek an improvement in their learning, greater social and school participation.

Key words: Hyperactivity, teaching and learning strategies; School inclusion.

1.-Introducción.

La diversidad es inherente al grupo de alumnos y alumnas que conforman un aula, no incluyendo en la misma solo a aquellos que presentan alguna discapacidad, trastorno o síndrome, sino las diferentes formas de aprender, habilidades o culturas que son propias de cualquier grupo humano. Esta diversidad escolar, se manifiesta en el alumnado y que presenta TDAH (Trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad) genera formas de exclusión en la participación y/o aprendizaje del aula, ya que existen barreras (individuales, ambientales y actitudinales) (UNESCO, 2004), que se convierten en necesidades educativas específicas de apoyo educativo, pudiendo manifestarse de forma temporal o permanente, en función de cómo las module su contexto de desarrollo.

El concepto de barreras para el aprendizaje y la participación ha sido introducido y desarrollado por Booth y Ainscow (2000), y atañe a la forma de hacer del profesorado con relación al alumnado que encuentra dificultades de aprendizaje en el aula. El concepto de barreras destaca que es el contexto social, con sus políticas, actitudes y prácticas concretas, el que en buena medida crea las dificultades y los obstáculos que impiden o disminuyen las posibilidades de aprendizaje y participación de determinados estudiantes. Lo importante de esta perspectiva contextual o interactiva es que tales condiciones sociales (cultura del centro, organización escolar o los planteamientos de las actividades de enseñanza y aprendizaje) pueden cambiarse (Echeita, 2006).

La LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa) en su punto 57.2 modifica el artículo artículo 71.2 de la LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) e introduce al alumnado con TDAH con entidad propia por primera vez, como escolares con necesidades específicas, dándole un reconocimiento a nivel estatal. Con este reconocimiento se postula formalmente la posibilidad de dar una respuesta escolar adaptada que evite el fracaso escolar asociado a los escolares con TDAH.

Aunque desde nuestra perspectiva inclusiva no sería necesaria la "etiqueta", pensamos que en estos momento la conversión de las características de estos estudiantes en una categoría desde el punto de vista legislativo es positiva para que los docentes procedan a adaptar, crear, adecuar e innovar su enseñanza a fin de dar respuestas a los mismos.

A lo largo de este artículo, abordamos las medidas curriculares y organizativas que con un carácter ordinario y general, se aplicarían a diario en cualquier aula con el grupo clase, en los diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje y que, siendo generales, se ajustan a las características que responden al TDAH: déficit de atención, impulsividad e hiperactividad. Y que pueden suponer para los docentes un banco de recursos metodológicos y organizativos efectivo para propiciar la inclusión escolar de este alumnado.

Todas las estrategias que recogemos se complementan entre sí, abordándolas en aquellas que potencian la atención, regulan la hiperactividad y propician la autorregulación cognitiva y conductual.

2.-Estrategias organizativas y metodológicas para potenciar la atención y regular la hiperactividad.

En este apartado recogemos las medidas que a nivel organizativo y curricular pueden aplicar los docentes en sus aulas para potenciar la atención y favorecer la regulación del exceso de movimiento. Dando respuesta a las necesidades específicas de apoyo educativo surgidas por la interacción entre las dificultades propias del alumnado con TDAH y las demandas exigidas por el contexto escolar; aspectos recogidos en el siguiente gráfico.

GRÁFICO I. Respuesta escolar a las necesidades educativas específicas de apoyo educativo de los estudiantes con TDAH en relación a la atención y la conducta desmesurada.



Fuente: Elaboración propia

Respecto a las dificultades de aprendizaje derivadas de los problemas de atención, Barkley (1997), a partir de su nuevo modelo de "autorregulación de la conducta", responsabiliza de estos problemas a la hipoactividad del sistema de inhibición conductual, y de manera más significativa, a un pobre control de la interferencia.

El déficit de atención se centra en la atención sostenida (la dependiente del contexto y la autorregulada, dirigida a una meta, controlada y motivada internamente), concepto sustentado no en que el estudiante con TDAH no pueda focalizar la atención o prestar atención a diversos acontecimientos interesantes, sino fundamentada en la dificultad para prestar atención a los estímulos de forma persistente.

Las investigaciones de Barkley (2011) demuestran que los menores con TDAH mantienen la atención menos tiempo del que se les exige, siendo lo más difícil que ésta perdure en periodos de tiempo largos. Resultados que vienen a corroborar los ya encontrados por Bremer y Stern (1976) o Rosenthal y Allen (1980), referidos en

Barkley (2011) en lo que demostraron que no tienen problemas para discriminar lo que es importante de lo que no lo es, lo que ocurre es que al no poder mantener la atención durante tiempo, desvían la misma con mayor frecuencia hacia otros estímulos, sintiéndose más atraídos por las actividades que les reportan algún tipo de gratificación.

Así, la pérdida de interés por la tarea, en pos de alguna más divertida o interesante, sin ni siquiera haberla finalizado o la atracción que sienten por los estímulos más gratificantes, son dos problemas que Barkley (2011) destaca y que inciden directamente en el contexto académico, sobre todo cuando aparecen actividades escolares tales como tareas académicas poco atrayentes, lecturas muy extensas, explicaciones de temas carentes de interés, acabar trabajos muy largos o realizar los deberes (Parellada, 2009).

Otra característica que define al TDAH es el exceso de movimiento o hiperactividad, y que incide directamente en los problemas para mantener la atención. En la escuela, los comportamientos típicos son: levantarse constantemente de la silla, retorcerse o moverse cuando deberían estar sentados, jugar con pequeños juguetes traídos de casa, hablar fuera de turno y tararear o cantar cuando los demás están en silencio. A partir de aquí, Barkley (2011) describe dos características en relación a este "exceso de movimiento":

- Hiperactividad. Los menores con TDAH se mueven por todas partes mucho más que otros niños de su edad en circunstancias similares, inclusive mientras duermen. El verdadero problema es que no regulan ni controlan su nivel de actividad para ajustarse a las demandas del medio.
- Hiperreactividad. La conducta de los TDAH es desmesurada, se produce demasiado deprisa, de manera forzada y con demasiada facilidad. Son más activos que el resto de niños y niñas, actividad que se produce como subproducto de su conducta desmesurada o excesiva, como respuesta a una situación concreta. Por lo que Barkley (2011) aboga por el término hiperreactivo, ya que el de hiperactivo desde este punto de vista pierde significado, ya que hiperactividad e impulsividad son parte de un mismo problema, el de la inhibición conductual.

Expuestas las dificultades que originan los problemas de aprendizaje en esta área, planteamos las medidas organizativas que potencian la atención y la regulación de la actividad motora, moduladoras del contexto.

Frente a las características de inquietud y desatención, se hace necesario *seleccionar su ubicación en el aula y planificar la disposición física* de la misma. Siguiendo a Carbone (2001), González Carro (2011) y STILL (2013), las estrategias que proponemos son:

- Colocar el pupitre en primera fila con el fin de evitar distracciones, alejado de papeleras o ventanas.
- Colocar el pupitre cerca de la mesa del docente. Así, se reducirán las posibilidades de que el alumno no pida ayuda cuando experimente dificultades, así mismo facilita una retroalimentación inmediata y un estrecho seguimiento.
- Colocar a los lados compañeros que favorezcan las interacciones positivas, por su carácter, buen comportamiento y aplicación académica.

- Habilitar una zona en la clase en la que se evite cualquier forma de estimulación visual o auditiva a fin de reducir la sobrecarga de estímulos que en un momento dado pueda estar percibiendo el escolar, y así favorecer la concentración y atención o incluso permitir su movimiento para favorecer su “desahogo”.
- Incorporar el movimiento al aula. Proveyéndola de espacios que permitan la realización de actividades activas y dinámicas, permitiendo así que los niños y niñas con TDAH se muevan mientras aprenden. A muchos de estos escolares si se les exige quedarse quietos mientras aprenden, van a utilizar toda su concentración en mantenerse quietos y muy poco (o nada) en aprender, (Carol's Web Corner, 2008).

Por otra parte, para crear *entornos seguros de aprendizaje* (UNESCO, 2004) que favorezcan el establecimiento de rutinas y reduzcan los efectos de la desatención e inhibición conductual, realizamos las siguientes propuestas (Siegenthaler y Presentación, 2011, STILL, 2013, González Carro, 2011):

- Prever los cambios en las rutinas. Es necesario como medida preventiva explicarlas con antelación, con el fin de evitar que se produzcan reacciones agresivas o disruptivas.
- Ordenar el tiempo. El orden del tiempo es muy importante, estableciendo rutinas que impidan la falta de previsión de estos escolares. Así, establecer un horario sistemático y plantear procedimientos para que los escolares lo tengan presente de manera continua, por ejemplo mediante carteles, señales sonoras o pegándolo detrás de la portada de cada una de sus libretas reducirá la dispersión y por tanto la falta de organización. Incluso introduciendo recompensas por el cumplimiento de los tiempos.
Es recomendable trabajar a primera hora de la mañana las actividades académicas que requieren de un mayor esfuerzo. Debiendo diseñarse el horario teniendo en cuenta que todas las asignaturas más complejas, que demandan mayores recursos cognitivos por parte del estudiante, no deben impartirse seguidas.
- Debido al problema que las personas con TDAH tienen con el sentido del tiempo, nos ayudamos de recursos físicos. Para ello, se puede hacer uso de un reloj de pulsera, despertador, cronómetro o similar, que le sirva para saber en cada momento lo que queda para terminar una tarea, un examen,...
- Organizar los materiales. Han de tener una ubicación predecible y estar etiquetados (se pueden usar códigos de colores, contenedores para materiales portátiles, textos y trabajos de los estudiantes). El docente debe revisar regularmente el sitio donde el estudiante mantiene sus materiales con el fin de asegurarse que los tenga organizados y no sean una fuente de distracción, así como su mochila o el tiempo que ha de dedicarse a cada tarea.
- Para cada una de las materias el estudiante usará libretas de colores diferentes, no archivador con hojas sueltas. Y en la portada de cada libreta se pegará una pegatina en la que se anotará el nombre de la asignatura a la que haga referencia. También se les puede recomendar que tenga un juego de materiales en clase y otro en casa, para evitar pérdidas u olvidos.
- Uso activo de la agenda escolar. Respecto a la información que se genera a diario en la jornada escolar: tareas, exámenes, lecturas..., debe ser accesible al

estudiante con TDAH en todo momento, para reducir olvidos, falta de materiales o incumplimiento de tareas... mediante la agenda escolar, por ejemplo. Siendo recomendable que el docente la supervise tanto cuando va a casa como a la vuelta, dedicándole un espacio de tiempo diario a ello, y dejando tiempo al alumno para que anote la información necesaria en ella. Además, se puede reservar un espacio en la pizarra, en un lugar visible, para anotar fechas de controles, entregas de trabajos y tareas diarias.

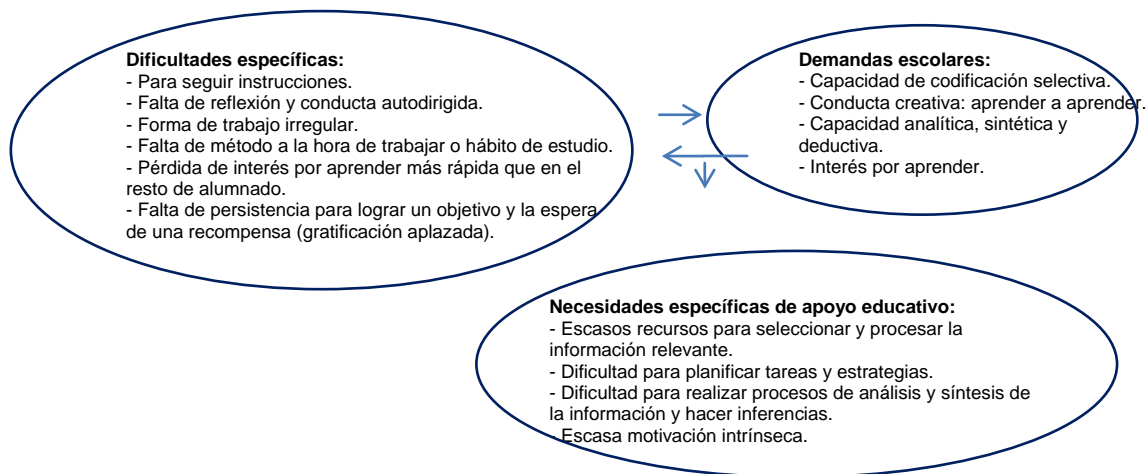
Aunque estas estrategias nos pueden ser útiles, no se constituyen en sí mismas garantías de éxito definitivas, ni recetas únicas, en la reducción de los efectos característicos producidos por algunos de los principales rasgos hiperactivos. Autores relevantes, advierten de la precaución que ha de tenerse contra la aparición del "efecto luna de miel", Barkley y Benton (1998) o Carbone (2001), es decir el efecto pasajero y breve que supone la introducción de cambios sensoriales en su entorno que se convierten en elementos permanentes. En el caso del alumnado con TDAH, son especialmente receptivos a estos cambios, pero igualmente tienden a retornar a sus comportamientos originales. Por ello, los docentes no deben acomodarse ante una única implantación de medidas adaptativas sino que desde una evaluación continua, deben de actualizar las respuestas estructurales que han de implantarse según avance el curso escolar.

3.-Estrategias organizativas y metodológicas para potenciar la autorregulación cognitiva y motivacional.

Para dar respuesta a las necesidades específicas de apoyo educativo surgidas por las dificultades de los estudiantes con TDAH para seguir instrucciones y las demandas escolares, recomendamos una serie de medidas organizativas y curriculares, que quedan recogidas en el siguiente gráfico.

GRÁFICO II. Respuesta escolar a las necesidades educativas específicas de apoyo educativo de los estudiantes con TDAH en relación a la autorregulación cognitiva y motivacional.

Fuente: Elaboración propia





Medidas curriculares:

- Entrenamiento en Autoinstrucciones.
- Adecuación de los contenidos.
- Adecuación de las tareas.
- Adecuación de los exámenes y en la evaluación.
- Uso de sistemas de reforzamiento.

Las dificultades específicas de los estudiantes con TDHA para seguir instrucciones y cumplir con las tareas, hacen que éste acabe frecuentemente "desconectado" de la tarea que le ha sido encomendada, atraído por estímulos diferentes a la misma. Las órdenes impactan poco o nada en su conducta, por tanto la denominada conducta guiada por normas es muy deficitaria en estos estudiantes.

Barkley (2011) relaciona las dificultades para seguir instrucciones y acatar normas con el problema subyacente de la impulsividad. No está claro si es la impulsividad la que rompe el seguimiento de la norma o la impulsividad se deriva de una debilitada habilidad del lenguaje para guiar, controlar o gobernar la conducta, a pesar de llevar diez años investigando acerca de esta interrelación. Lo que está claro es que los dos problemas están relacionados entre sí, ya que los menores aprenden a hablarse a sí mismos como un medio de controlar su propia conducta, y por lo tanto, para ser menos impulsivos.

En síntesis, "es el uso del habla autodirigida lo que está relacionado principalmente con el control de la conducta de los niños" (Barkley, 2011, 62), idea corroborada ya por estudios realizados a finales de la década de los setenta, Gordon (1979).

Por su parte, Moreno y Rodríguez (2001), realizaron un estudio con el objetivo de describir el comportamiento verbal en la planificación de una tarea a fin de examinar su función en la autorregulación en los menores con TDAH. Respecto al grupo control sin TDAH, el grupo con el trastorno produjo un mayor número de interrupciones, hablaron fuera de lugar e hicieron un mayor número de manipulaciones de anillas de juguete, conducta que reflejaba la dependencia de los objetos concretos para realizar sus verbalizaciones respecto a su plan de acción. Este estudio viene a probar el uso de conductas inapropiadas en menores con TDAH para realizar una tarea, que señalan las dificultades en las funciones ejecutivas afectando la inhibición del comportamiento necesaria para autorregular la conducta.

Otros autores (Vaquerizo, Estévez y Pozo, 2005, 84), más recientemente advierten que *el insuficiente desarrollo de la función reguladora del lenguaje del adulto crea un déficit en la formación de la atención voluntaria, una desorganización de la actividad del niño y facilita la conducta hiperactiva.*

En la actualidad podemos decir que el retraso en el desarrollo de la internalización del lenguaje en los escolares con TDAH es un hecho, tal y como recogen Moreno y Rodríguez (2001), al igual que los problemas en los aspectos pragmáticos del mismo, como es su uso para planificar la acción y la realización de tareas.

A continuación se recogen algunas de las medidas curriculares aplicables en el aula, beneficiosas para el grupo clase en general, y en particular, para el alumnado con TDAH (ADAHigi, AHIDA Y ANADAH, 2006; González Carro, 2011; Siegenthaler y Presentación, 2011; STILL, 2013; Carol's Web Corner, 2008; Lavigne y Romero,

2013), con el objeto de mejorar la autorregulación cognitiva y su motivación para aprender:

1. Entrenamiento en autoinstrucciones (Meinchembaum, 1977). Para paliar los efectos de la falta de ordenación cognitiva de la información y la posterior elaboración de una respuesta eficaz, los docentes deben enseñar al alumnado a planificar, desde tareas simples como es la preparación del material antes de comenzar una tarea, hasta aspectos más complejos como es la resolución de problemas, enseñándoles los pasos a seguir.

El entrenamiento en auto-instrucciones consiste en modificar las verbalizaciones internas (no generadas o mal generadas por los escolares con TDAH) por otras que son apropiadas y/o necesarias para lograr el éxito de una tarea. El objetivo es enseñar el lenguaje como auto-guía para la resolución de problemas. No se trata de enseñar al escolar qué tiene que pensar, sino cómo ha de hacerlo. El niño debe aprender a hacerse las siguientes preguntas porque no las genera espontáneamente y utilizarlas en el momento preciso y de forma adecuada:

1. ¿Cuál es mi problema/tarea? ¿Qué es lo que tengo que hacer?
2. ¿Cómo puedo hacerlo? ¿Cuál es mi plan? Esta es la pregunta más importante y difícil ya que implica generar alternativas distintas y seleccionar las más eficaces.
3. ¿Estoy siguiendo mi plan? Proceso de auto-observación y rectificación en el caso de errores.
4. ¿Cómo lo he hecho? Proceso de auto-evaluación y auto-reforzamiento. (STILL, 2013, 25)

El uso de esta herramienta hace posible la generación de estrategias necesarias para resolver las situaciones planteadas, ya que analizar verbalmente las mismas, ayuda a su resolución.

Para conseguir que generen el lenguaje interno antes se deberá trabajar las verbalizaciones de manera oral. Pudiendo apoyarse con el uso de claves visuales y/o auditivas que indiquen las fases de las tareas. E intentar darle tiempo previo a la ejecución de cada tarea, de tal forma que el escolar pare y reflexione sobre lo que debe hacer, antes de hacerlo.

2. Adecuaciones en los elementos del curriculum:

A) Contenidos. El docente debe presentar los contenidos llamando la atención del escolar sobre lo más importante, para lo cual puede seguir las siguientes recomendaciones:

- Presentar los temas de forma clara y sencilla.
- Proveer de guías que incluyan los aspectos más relevantes que el docente va a exponer.
- Mantener el contacto ocular de manera frecuente con el estudiante y emplear señales no verbales para redirigir su atención
- Promover la participación activa del estudiante, convirtiéndolo así en parte de la instrucción, haciéndole escribir palabras o ideas clave en la pizarra, motivándolo

para que elabore imágenes mentales de los conceptos no conocidos o realizando juegos de roles dirigidos para aprender conocimientos nuevos.

- Usar recursos y materiales atractivos que apoyen las imágenes mentales sobre los conceptos.

B) Tareas. La presentación de los contenidos se apoya con la realización de tareas con las que favorecer la comprensión y la asimilación de los mismos. Por tanto, son susceptibles de adecuación dadas las características de desorganización e inatención del alumnado con TDAH.

A continuación secuenciamos las estrategias a seguir para una organización y ejecución adaptada de las tareas, atendiendo a los diferentes momentos: *planificación, diseño, ejecución y evaluación.*

Comenzamos con la *planificación* de las tareas, atendiendo al diseño de las mismas, para lo cual el docente debe:

- Seleccionar actividades que conecten con los intereses y experiencias previas de los estudiantes con TDAH.
- Añadir novedad en la presentación de las mismas, utilizando colores, pegatinas o dibujos, entre otros.
- Seleccionar diferentes actividades, para darles a elegir, favoreciendo así su implicación y reduciendo la distracción, además de ganar en motivación. Y mezclando actividades de alto y bajo interés, siendo conveniente empezar por las menos atractivas, intercalándolas, o bien dejando las más entretenidas para el final.
- Planificar tareas cortas. Es mejor segmentar las tareas largas y complejas, marcando un tiempo para concluir cada fase. Siendo positivo, acompañarlas con preguntas frecuentes y secuenciadas con marcadores temporales, por ejemplo: ¿por dónde empezamos?, ¿después de esto que viene?
- Especificar actividades a realizar en el día. En el caso de tener que enfrentarse a tareas muy extensas, además de organizar el tiempo, toda la planificación de la tarea también ha de plasmarse físicamente en un cartel, agenda o libreta, en la que quede especificado lo que debe hacer cada día, en qué momento y el refuerzo que obtendrá por ello, en su caso.
- Reducir los imprevistos que puedan favorecer el desorden y la inatención.

Una vez diseñada la tarea, y antes de que el estudiante la inicie, el docente procede a la *presentación de la misma*, teniendo en cuenta que debe recordar tantas veces como sea necesario cuales son los objetivos y la secuenciación correcta para realizarla con éxito.

Así, las instrucciones para que realicen las actividades deben darse de forma breve y directa, usando un lenguaje claro y sencillo, además de presentarlas de forma oral y escrita. Una vez emitidas, es útil pedirle al escolar que las repita y entablar un diálogo para asegurarse que ha entendido lo que tiene que hacer de forma correcta, cómo lo tiene que hacer, cuándo el trabajo se considera que está bien hecho y cómo será evaluado.

De cara a la realización de las tareas y para facilitar la comprensión de su ejecución y resolución, los docentes pueden emplear las siguientes estrategias:

- Regular la dificultad de las tareas, aumentando de forma progresiva su nivel de dificultad.

- Proveer de hojas de trabajo con formato simple, con pocos dibujos y pocas actividades.
- Los enunciados de las tareas, deben ser breves, cortos, claros y sencillos, y marcar las palabras clave subrayándolas o coloreándolas.
- Resaltar las partes de las instrucciones que se deseen enfatizar.
- No obligar al estudiante a copiar los enunciados de las tareas, ya que presentan dificultades en la composición escrita y el tiempo de realización de la misma puede triplicarse.
- Proveer de experiencias positivas conducentes al éxito académico para favorecer la creación de una autoimagen positiva.

En la planificación de las tareas también han de tenerse previstos los *requisitos de las respuestas*, que deben sufrir adaptaciones para favorecer el éxito en la resolución de las mismas: estableciendo periodos de tiempo para realizarlas adaptados a las posibilidades de cada estudiante, reforzando y aumentando gradualmente su progreso atencional, además de ofrecer diferentes alternativas de respuestas, incluyendo soluciones creativas y activas (no escritas), ajustando la exigencia de resultados en cantidad y requisitos para darlos por buenos.

Respecto a los materiales necesarios para hacer las tareas, en la labor de diseño, el docente debe:

- Preguntarse por los recursos necesarios para la ejecución de las actividades, para que cumplan con los requisitos previstos y respondan a las necesidades educativas.
- Apoyar el orden en los materiales propios. Para reducir los efectos de su desorganización, el docente le ayudará a ordenar los materiales de trabajo que requiere la tarea, con el fin de que disponga de lo necesario antes de su inicio.
- Favorecer la manipulación de materiales. Es conveniente también y debido a la dificultad que tienen para abstraer conceptos matemáticos, dar la posibilidad de manipular material para la resolución de los problemas (ábacos, lápices de colores, subrayar en diferentes colores los enunciados, hacer dibujos gráficos...). Y usar en la medida de lo posible materiales informáticos de aprendizaje.
- Usar materiales que incluyan todos los sentidos. Así, ha de tenerse en cuenta el uso de materiales visuales (carteles, dibujos...), llevar a cabo tareas que impliquen discusión (oír y escuchar), y proporcionar oportunidades para el movimiento. De esta forma se incorporan al repertorio de tareas, actividades visuales o espaciales, en las que el arte, la pintura o el dibujo predominan; corporales, en las que el movimiento, el juego o el drama son protagonistas; y musicales o rítmicas, en las que aprendan a través de los sonidos, el ritmo y la repetición, para favorecer aprendizajes activos y participativos.

Una vez planificada y diseñada la tarea, llegamos al momento de su *ejecución*, para lo cual es conveniente que el docente:

- Supervise continuamente el trabajo realizado. Sustituyendo las típicas órdenes de "no te distraigas con el lápiz" o "estás en las nubes" por preguntas tales como "¿has terminado ya tu trabajo?", dándole claves verbales así que le hagan reflexionar sobre su hacer.

- Use sistemas de reforzamiento. Debido a sus dificultades de demora de las recompensas, las contingencias que el alumnado con TDAH necesita para conseguir resultados, generalmente deben ser más poderosas que las planteadas para el resto, por ello es recomendable introducir técnicas de modificación de conducta potentes, como el contrato de conducta o el programa de economía de fichas, además de poder conseguirlas en menor tiempo que el resto de estudiantes.
- Establezca periodos de descanso. Es conveniente que entre tarea y tarea se les permita descansar o variar de actividad, con determinada frecuencia (beber un vaso de agua, prepara el material para la siguiente tarea, abrir o cerrar las ventanas...), teniendo en cuenta sus dificultades para mantener la atención durante largos periodos.
- Proporcione un refuerzo positivo al finalizar la tarea, aunque solo sea por haberla terminado.
- Incentive el trabajo en grupo, ya que es un excelente método para brindar experiencias de éxito así como modelos saludables de trabajo y comportamiento. Así, respecto a la organización del grupo clase deberá: rodearlos de compañeros que constituyan modelos apropiados y les puedan ayudar a realizar sus tareas, aplicando así la estrategia organizativa de la tutorización entre iguales, por ejemplo, pero igual de importante es facilitarles la posibilidad de ejercer tareas de tutorización con estudiantes que tengan dificultades donde ellos no las tienen; y aplicar las distintas modalidades que se agrupan en la denominación de "comunidades de ayuda entre compañeros/as" (Parrilla, 2003, 138), con las que crear espacios inclusivos incidentes en el carácter social del aula, que se expanden al resto de la escuela, volviendo a recurrir al potencial de la actuación entre alumnado, de entre las que destacamos las redes de apoyo, sistemas de compañeros y amigos y grupos de colaboración.

Una vez ejecutadas las tareas y evaluadas, según lo previsto en su diseño, el docente deberá comprobar si se ha:

- Aplicado una estrategia, que ésta haya sido revisada y valorada.
- Enseñado algo nuevo, que se ha comprendido y aprendido los aspectos fundamentales.
- Mandado tareas para casa, que se hayan apuntado correctamente.

Por otra parte y respecto a la carga académica que el alumnado debe asumir en forma de *deberes* y *tareas*, tanto dentro como fuera del aula, debe ser ajustada a sus características, y el docente deberá:

- Reducir el volumen de deberes para casa. "Necesitan más tiempo y más supervisión que sus compañeros para ejecutarlos bien. De esta manera, se garantiza que el alumnado los pueda completar y presentar cuando se le pide" (STILL, 2013, 31).

Reducir la carga de trabajo para los estudiantes con TDAH supone un aumento de la calidad y asimilación de los conceptos. El exceso de tareas académicas acrecenta el nivel de estrés familiar así como de conductas de evitación del escolar ante el trabajo, difícil de manejar por las familias.

- Facilitar esquemas, cuestionarios y guías para estudiar en casa les ayudará a estructurarse y a programar el estudio. Es decir que es necesario seguir trabajando en el entrenamiento de las autoinstrucciones para la realización de las tareas y dotarles de los instrumentos necesarios para ello no solo en clase sino también fuera de la misma.

C) Exámenes y evaluaciones. El docente ha de asegurarse que el estudiante ha adquirido los conocimientos requeridos, por tanto, no se trata de valorar su habilidad para afrontar un examen, sino lo que saben y el esfuerzo realizado.

Para crear entornos seguros de aprendizaje para el alumnado en general y para el alumnado con TDAH, en particular, el docente comenzará por disponer de un *calendario de exámenes* que comparta con los estudiantes y con sus familias con suficiente antelación. Al distribuir los exámenes en este calendario cuidará los siguientes aspectos:

- Programar un máximo de 2 exámenes a la semana
- Evaluar a las primeras horas del día
- No realizar más de un examen de evaluación al día, principalmente si son globales.
- Realizar exámenes cortos y frecuentes para que los puedan realizar de manera óptima.

En el *diseño de los formatos* de los exámenes deberá contemplarse no solo pruebas escritas sino también otras formas de evaluar, por ejemplo de modo oral o a través de un juego.

En caso de que la prueba sea escrita, cuidará los siguientes aspectos:

- Reducir el número de preguntas por hoja, con preguntas cortas, con pocos apartados en cada pregunta y no muy extensos.
- Combinar el empleo de exámenes de preguntas cortas, con exámenes tipo test y/o con exámenes orales
- Contemplar diferentes formatos de pregunta en una misma prueba.
- Previo al control, hacer ensayos con muestras similares al formato de examen.

Cuando se *presenta el examen*, el docente debe asegurarse de que el estudiante ha entendido las preguntas y lo que se le pide. Y ser accesible al mismo mientras realiza la prueba, así como dejarles tener delante una guía de pensamiento o las autoinstrucciones necesarias.

También es importante, dada su falta de conciencia del tiempo, durante la realización de la prueba ayudarles utilizando un reloj, cronómetro o similar para que *controlen el tiempo*, de tal forma, que sepan el tiempo aproximado que deben emplear para cada actividad, el ya empleado y el tiempo que les queda para la entrega.

Por último y una vez terminada la prueba, recordar al alumnado que *revise el examen* antes de entregarlo. Asimismo, se debe facilitar una *copia de los exámenes* a los padres y/o profesorado de apoyo para poder detectar errores y trabajar reforzando e incidiendo en aquellos aspectos dónde tiene más dificultad.

Además, para combatir el pobre interés por aprender de este alumnado es recomendable el empleo de un sistema de autorreforzamiento tanto individual como colectivo en el aula para aumentar su motivación e interés por el aprendizaje. Se debe proporcionar un feedback continuo, ya que éste necesita conocer los efectos de su actuación mientras aprende. Hay que darle la oportunidad de acabar las

actividades con algo que le salga bien. Por tanto, recomendando el *uso de sistemas de reforzamiento*.

4.-Estrategias organizativas y metodológicas para potenciar la autorregulación de la conducta.

Frente a las dificultades de aprendizaje y sociales que genera la falta de ajuste entre la conducta del alumnado con TDAH y las demandas del aula, proponemos una serie de medidas organizativas y metodológicas con las que aumentar la calidad de las relaciones sociales en el contexto escolar.

GRÁFICO III. Respuesta escolar a las necesidades educativas específicas de apoyo educativo de los estudiantes con TDHA en relación a la falta de inhibición conductual.



Fuente: Elaboración propia

La falta de habilidad para inhibir la conducta o para mostrar control de los impulsos, dificultad específica del alumnado con TDAH, agrava el plazo de tiempo que pueden dedicar para conseguir una recompensa posteriormente, intrínseca o extrínsecamente.

Algunas de las señales que nos alertan de las dificultades que un TDAH tiene para "esperar" se manifiestan cuando tienen que aguardar su turno en los juegos, guardar cola para la comida o en el recreo, esperar a que finalice una actividad, por ejemplo la lectura de un cuento... (Barkley, 2011). Todo ello les hace parecer egocéntricos y

exigentes, además de "movidos" e inquietos. También, tienen serias dificultades para retener su respuesta inicial a una situación así como para pensar en antes de actuar (Barkley, 2011, 55):

- Con frecuencia hacen comentarios que no los habrían hecho de haber pensado antes.
- Responden impulsivamente ante lo que otros les dicen o hacen, en algunas ocasiones emocionalmente, por lo que son criticados.
- Dejan de hacer una tarea, por una idea que se les ha venido a la cabeza y han de llevar a cabo sin espera.
- Son habladores y su tono de voz es alto, centralizando así las conversaciones.

Así, "mal educados" e "insensibles", son adjetivos calificativos para los TDAH que se derivan de su pobre capacidad para contener sus impulsos.

Según afirman, Marco, Grau y Presentación (2011), la conducta opositora que aparece en la edad preescolar en los llamados hiperactivos, persiste y aumenta en intensidad en la edad escolar, caracterizándose por la desobediencia a las indicaciones de los adultos, la resistencia a la autoridad de padres y profesorado y demás faltas a las normas establecidas socialmente, manifestándose también con sus iguales (se enfadan fácilmente, interrumpen juegos, rabietas...) (Moreno García, 2007; Martínez, 2010) pudiendo llegar a convertirse en trastornos de conducta con un diagnóstico propio, aunque este resultado es de escasa incidencia, un 15% de la población (Parellada, 2009).

Los problemas conductuales del alumnado con TDAH interfieren en las relaciones con el profesorado y con sus iguales advocándolos al fracaso ante las demandas planteadas en el contexto escolar, dándose en la mayor parte de los casos una discrepancia entre potencial y ejecución, ya que aunque el estudiante posee una capacidad intelectual normal, no alcanzará el nivel de logro exigido, ni académico ni social, al no poder controlar su impulsividad, y por tanto la inhibición de las conductas inadecuadas, ni mantener la atención (Martínez, 2010).

Para combatir los desajustes académicos que la inhibición conductual produce en el rendimiento escolar, proponemos las siguientes estrategias (ADAHlgi, AHIDA Y ANADAHl, 2006; Sieghentaler y Presentación, 2011, STILL, 2013):

- Establecimiento de normas y reglas, que regulen el funcionamiento de la clase, implicando al alumnado en ello de una forma activa y participativa.
- Las reglas, órdenes o instrucciones que se le den al estudiante, deben ser sencillas, claras, concretas, siendo recomendable tenerlas presentes físicamente: carteles, tarjetas, post-it, póster..., y que se pongan a su alrededor (en la pizarra, pegadas en el pupitre del niño, en un corcho en la pared,...) para que en todo momento las recuerde. Se deberá buscar una metodología adecuada, razonar y descubrir su funcionalidad, y repetirlas tantas veces como sea necesario hasta su incorporación, y compartirlas con las familias buscando su apoyo y colaboración (Saumell y otros, 2011).
- Ser sensible a la demora en la interiorización de las normas. Al alumnado con dificultades de comportamiento le costará mucho más interiorizar la normativa de la regulación de la clase, por consiguiente, el docente debe ser sensible a esta demora y ayudarles a entender para comprender que con su cumplimiento

se benefician ellos y todos los demás miembros de la comunidad escolar, practicarlas e incorporarlas a su repertorio conductual mediante el apoyo y refuerzo positivo (Saumell y otros, 2011).

Asimismo, debe asegurarse de que el estudiante las retiene y las mantiene presentes, pidiéndole, por ejemplo, que explique las reglas correctas de situaciones concretas.

- Proporcionar retroalimentación, prevaleciendo lo positivo y la alabanza. Además de cuidar las relaciones sociales con sus iguales, deben cuidarse las propias con el estudiante, es decir las que se dan entre profesor y alumno, para lo cual aquel debe dedicar tiempo a conocerle, para poder establecer una relación afectiva adecuada, caracterizada por ser tranquila y relajada.
- El docente debe ser positivo y explicar con un lenguaje sencillo lo que desea que realice el estudiante, y ayudarlo a aceptar y expresar sus sentimientos de frustración, malestar, desánimo, tristeza... de manera apropiada: previniendo las situaciones sociales, ensañándole a interpretar los códigos que las rigen y a actuar en consecuencia.
- Realizar las llamadas de atención desde la cercanía física. Si es necesario llamar la atención a un estudiante hay que hacerlo desde la cercanía física y manteniendo el contacto visual, alejándose de patrones de comunicación negativos, con el fin de que éste no se sienta acusado ni criticado.

5.-Conclusiones.

Nuestro planteamiento para atender la diversidad, y por tanto al alumnado con TDAH, en las escuelas obedece a una forma de enseñar acorde con las estrategias que prevé la didáctica general y los planteamientos inclusivos que promueven la intervención grupal, respetando y atendiendo las individualidades de cada uno de sus integrantes, basada en la promoción de la igualdad en educación y participación ciudadana.

Por tanto, las estrategias metodológicas, organizativas y ambientales, recogidas en este artículo son susceptibles de aplicación, no de forma aislada para un alumno que tiene unas necesidades específicas de apoyo educativo o NEE si así lo requiere, sino de una forma contextualizada, en un escenario de clase en el que se atiende los diferentes tipos de aprendizaje, se planifica la diferenciación, se crean ambientes facilitadores de aprendizajes significativos, se trabaja el aprendizaje cooperativo y autónomo, y se gestiona el mal comportamiento con una disciplina positiva.

Esta batería de estrategias, que aplicadas por el docente desde el aula ordinaria y de manera general, tienen capacidad de adaptación a las necesidades específicas de apoyo educativo que presenta el alumnado con TDAH, y que responde al entendimiento del currículum como un instrumento flexible, al servicio de las diferentes formas de aprender, y de acceso universal de todos los estudiantes.

6.-Referencias Bibliográficas.

- ADAHgi, AHIDA y ANADAHI (2006). *Guía de actuación con el alumnado con TDA-H (Déficit de Atención con Hiperactividad)*. Victoria-Gasteiz: Servicio central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Barkley, R. (1997). *ADHD and the nature of self-control*. New York: Guilford Press.
- Barkley, R. y Benton, C. (1998). *Hijos desafiantes y rebeldes*. New York: Guilford Press.
- Barkley, R. (2011). Niños hiperactivos. Cómo comprender y atender sus necesidades especiales. Guía completa del Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH). Madrid: Guías para padres PAIDÓS.
- Booth, T y Ainscow, M. (2000). *Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva. Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas*. Madrid. Universidad Autónoma de Madrid. "Recuperado de <http://www.pangea.org/acpeap/docpdf/index.pdf>"
- Carbone, E. (2001). Arranging the classroom with an Eye (and ear) to Students with ADHD. *Teaching exceptional Children*. Nov/Dec ,72-82.
- Carol's Web Corner. "Top 10 Tips for Teaching ADHD/ADD Children". "Recuperado de <http://www.westfieldacademy.org/adhd/>".
- Cubero, C.M. (2006). Los trastornos de la atención con o sin hiperactividad: una mirada teórica desde lo pedagógico. *Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. Costa Rica. 6(1), 1-45.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Gordon, M. (1979). The Assesmentg of impulsivity and mediating behaviors in hyperactive and non-hyperactive boys. *J Abnormal Child Psychol*, 7, 317-326.
- González Carro, I (2011). Propuesta para la organización de un centro escolar de la forma más adecuada para atender alumnado con TDAH. *Revista Digital La Gaveta*, 17, 5-13.
- Lavigne, R. y Romero, J.F (enero, 2013). Intervención psicoeducativa en el aula: estudio de un caso de TDAH. "Recuperado de http://webdeptos.uma.es/psicoev/Profesores/Romero/Doc1011/INTERVENCION_PSIKOEDUCATIVENELAULAESTUDIODEUNCASODETDAH.pdf"
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Marco, R., Grau, D. y Presentación, M.J. (2011). El curso evolutivo de las personas con TDAH. En Miranda, A, *Manual Práctico de TDAH*. Madrid: Edit. Síntesis, SA., 33-52.
- Martínez Segura, M.J. (2010). Características del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH). "Recuperado de

<http://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/10809/1/CaracteristicasdelTDAH.pdf>"

- Meinchembaun, D. (1977). *Cognitive behavior modification: An integrative approach*. New York. Plenum.
- Moreno García, I. (2007). *Hiperactividad Infantil. Guía de Actuación*. Madrid: Pirámide.
- Moreno Torres, M.A. y Rodríguez Arocho, W.C. (2001). Uso del lenguaje en niños y niñas con características del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad durante la planificación de una tarea. *Interamerican Journal of Psychology*, 35(001), 143-162.
- Parellada, M. (coords.) (2009). *TDAH. Trastorno por déficit de atención e hiperactividad. De la infancia a la edad adulta*. Madrid. Alianza Editorial.
- Parrilla, A. (2003). ¿Compañeros de pupitre? Claves para el trabajo inclusivo en el aula. En *Actas del Congreso Guztientzako Eskola. La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva*. Bizkaia. Grafo, S.A.
- Poeta, L.S., Rosa-Neto, F. (2007). Evaluación motora en escolares con indicadores del trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Revista de Neurología*, 44 (3), 146-149.
- Saumell, C., Alsina, G. y Arroyo, A. (2011). *Alumnado con dificultades de regulación del comportamiento. (Vol.I) Infantil y Primaria*. Barcelona: Grao.
- Siegenthaler, R. y Presentación, M.J. (2011). Estrategias didácticas inclusivas en TDAH. *Quaderns Digitals*, 71, 1-11.
- "Recuperado de <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/36960/52132.pdf?sequence=1>".
- STILL. Asociación Balear de Padres de niños con TDAH. Guía Práctica con recomendaciones de actuación para los centros educativos en los casos de alumnos con TDAH.
- "Recuperado de http://www.still-tdah.com/pdf/guia_practica_castellano.pdf".
- UNESCO (2004): Booklet 3: Teaching children with disabilities in inclusive settings, en: *Embracing diversity: toolkit for creating inclusive, Learning-friendly Environments*. UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education. Thailandia.
- "Recuperado de http://www.unescobkk.org/fileadmin/user_upload/appeal/human_rights/1.Booklet3.pdf".
- Vaquerizo, J., Estévez, F. y Pozo, A. (2005). El lenguaje en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad: competencias narrativas. *Rev Neurol*, 41 (Supl 1), 83-89.
- Vidarte, J.A., Ezquerro, M. y Giráldez, M.A. (2009). Perfil psicomotor de niños de 5 a 12 años diagnosticados clínicamente de trastorno por déficit de atención/hiperactividad en Colombia. *Rev. Neurol*, 49 (2), 69-75.

Sobre los autores:

Beatriz Estévez Estévez, Licenciada en Pedagogía y Suficiencia investigadora en Psicopedagogía. Universidad de Granada y Administradora de RUBE SERVICIOS PEDAGÓGICOS, SLL.

beatrizestevez@rubesp.com

Dra. M^a José León Guerrero, Catedrática de la Universidad de Granada

mleon@ugr.es

Facultad de Ciencias de la Educación. Campus de Cartuja s/n (18071)