



UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

Estudio del Rendimiento Académico y de las Orientaciones Educativas del Alumnado con TDAH de Infantil y Primaria en la Región de Murcia

Dña. Paloma Orteso Iniesta

2022



UNIVERSIDAD DE MURCIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN
ESCOLAR**

**Estudio del rendimiento académico y de las orientaciones
educativas del alumnado con TDAH de infantil y primaria en
la Región de Murcia**

Tesis doctoral presentada por:

Dña. Paloma Orteso Iniesta

Dirigida por:

Dra. Pilar Arnaiz Sánchez

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Universidad de Murcia

Murcia-España

Dr. Andrés Escarbajal Frutos

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Universidad de Murcia

Murcia-España

Murcia, septiembre 2022

Si es eso lo que te gusta, adelante, si eso es lo que deseas, lucha por ello, por muy difícil que parezca, hazlo. Pues si de verdad es esa tu pasión, harás de ello tu profesión.

**A todos los maestros que cada día
luchan por conseguir una mejor
sociedad.**

AGRADECIMIENTOS

Valgan estas líneas como mi humilde muestra de gratitud a todos aquellos que, directa o indirectamente, me han acompañado a lo largo de este arduo y enriquecedor proceso. Comenzaré por las personas que se aventuraron a ser mis guías en este camino, Pilar y Andrés. Quiero agradecerlos por asumir el riesgo de dirigir una tesis que parte de las ganas por aprender y conocer mundos poco explorados, aventurándonos en un modelo de investigación en el que hemos tratado de unir caminos que rara vez coinciden. Vuestra mediación y asesoramiento han sido de ayuda. Gracias Pilar, por los buenos consejos y conversaciones que, para mí, han sido clases magistrales ¡Lo que se puede enseñar con un poco de papel y un bolígrafo! Ha sido un honor poder aprender de tí. Andrés, gracias igualmente, no solo por el apoyo académico, sino también por el apoyo moral y la cercanía que siempre has mostrado, “culpable” de que me embarcara en este viaje, te agradezco que depositases en mí tu confianza.

A mis padres, creo que me faltarían páginas para describir lo mucho que tengo que agradecerlos, mi padre, ese tercer director que se quedó en la sombra, pero que siempre ha tenido tiempo para un consejo, leer y releer las páginas de este trabajo, cuantas habitaciones oscuras has iluminado con tu paz, generosidad inmensa y habilidad para formular esas dos preguntas que tantas puertas abren ¿Qué es lo peor que puede pasar? ¿Qué es lo normal?, eres un ejemplo a seguir con un corazón inmenso. Mi madre, la humildad hecha persona, por cada abrazo, por cada conversación, por ponerme en mi lugar cuando lo necesitaba y por hacerme ver lo verdaderamente importante, los días siguen, los momentos no. Gracias y sé consciente del honor que es para mí ser tu hija, vales mucho más de lo que tú piensas.

Mario, compañero de batallas, optimista y echado para adelante donde los haya, muchas gracias por apoyarme y darme el empujón que muchas veces me hace falta para lanzarme, admiro esa capacidad que tienes para no cerrarte puertas. Todavía recuerdo la noche que te dije que me planteaba hacer un doctorado, como siempre no dudaste ni un segundo en decirme ¡adelante! que no lo pensara, que esto era lo mío y que seguro que haría un buen trabajo. No sé si esas expectativas fueron excesivas, pero tus palabras significaron mucho para mí ese día y los muchos más que me has animado. Tampoco quiero olvidar a mis peques y las grandes personas que los han traído aquí, Javier, Soraya, Vera y Javier, este trabajo también es en parte vuestro porque una conversación en la sobremesa da para mucho y con vosotros siempre es momento para reflexionar, gracias por dejarme formar parte de vuestra andadura educativa.

Por supuesto, no quiero cerrar este apartado sin hacer alusión a las personas que han permitido que este trabajo salga adelante, metodológicamente hablando, Luis Francisco

Martínez, antiguo jefe del Servicio de Atención a la Diversidad, por dar su apoyo y aprobación a este trabajo, Juani y el resto de miembros del EOEP de Molina, porque sin su colaboración esta tesis habría quedado en el camino, también a la asociación ADAHI, no solo por ser la conexión con el EOEP de Molina, sino por la gran labor que desempeñan.

En definitiva, a tantas personas que de un modo u otro han contribuido a que este trabajo sea una realidad, gracias.

Paloma Orteso

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN GENERAL	24
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	30
INTRODUCCIÓN.....	30
1.1. Planteamiento de la investigación	32
<i>1.1.1. Contexto de la investigación</i>	38
<i>1.1.2. Preguntas de la investigación y objetivos</i>	43
MARCO TEÓRICO	46
CAPÍTULO II. EL ALUMNADO CON TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD	48
INTRODUCCIÓN.....	48
2.1. Manifestaciones del TDAH	52
<i>2.1.1. Etiopatogenia y Etiología</i>	55
<i>2.1.2. TDAH y funciones ejecutivas</i>	61
<i>2.1.3. Comorbilidad en el TDAH</i>	63
2.2. Representatividad del trastorno	65
2.3. Detección y tratamiento del TDAH	69
<i>2.3.1. Criterios clínicos</i>	70
<i>2.3.2. Tratamiento</i>	73
2.4. El TDAH en el ámbito educativo	74
CAPÍTULO III. RENDIMIENTO ACADÉMICO DEL ALUMNADO CON TDAH. PREVENCIÓN Y DETECCIÓN	80
INTRODUCCIÓN.....	80
3.1. Análisis del rendimiento académico en el TDAH	82
<i>3.1.1. El TDAH y el rendimiento académico</i>	83
<i>3.1.2. Variables que influyen en el rendimiento académico</i>	90
3.2. Prevención proactiva de las dificultades educativas en el TDAH	95
<i>3.2.1. Estructuración espacial del aula</i>	97
<i>3.2.2. Estructuración temporal</i>	99
<i>3.2.3. Actuación docente, interacciones con el discente y familia</i>	103
<i>3.2.4. Presentación de actividades, evaluación y deberes</i>	105
3.3. Detección temprana del TDAH	107
<i>3.3.1. El proceso de evaluación psicopedagógica</i>	108
<i>3.3.2. Protocolo para la detección del TDAH en la Región de Murcia</i>	116
<i>3.3.2.1. El proceso de evaluación psicopedagógica en la CARM.</i>	119
CAPÍTULO IV. RESPUESTA ESCOLAR AL TDAH: ORIENTACIONES EDUCATIVAS	124

INTRODUCCIÓN.....	124
4.1. Intervenciones didácticas.....	125
4.1.1. <i>Aprendizaje de la lecto-escritura</i>	126
4.1.2. <i>Aprendizaje de las matemáticas</i>	131
4.2. Intervenciones específicas.....	135
4.2.1. <i>Entrenamiento en funciones ejecutivas</i>	135
4.2.1.1. <i>Programa de entrenamiento en funciones ejecutivas.</i>	136
4.2.2. <i>Programas específicos para la intervención cognitivo-conductuales</i>	143
4.2.2.1. <i>La terapia de modificación de conducta.</i>	143
4.2.2.2. <i>Entrenamiento de habilidades sociales (EHS) y modelado.</i>	149
4.2.2.3. <i>Técnicas cognitivas.</i>	153
4.3. Orientaciones a familias y docentes	159
4.3.1. <i>La intervención con familias</i>	159
4.3.1.1. <i>Ayudas a familias de personas con TDAH.</i>	161
4.3.2. <i>Orientaciones sobre el papel de la escuela</i>	163
4.4. Orientaciones para la atención educativa al alumnado que presenta TDAH en la Región de Murcia. Nivel de prevención terciaria.	166
4.4.1. <i>Elaboración del PTI</i>	166
ESTUDIO EMPÍRICO	172
CAPÍTULO V. METODOLOGÍA	174
INTRODUCCIÓN.....	174
5.1. Diseño de la investigación	175
5.2. Participantes	175
5.2.1. <i>Participantes del primer objetivo general</i>	175
5.2.2. <i>Participantes del segundo objetivo general</i>	176
5.3. Instrumentos de recogida de datos	178
5.4. Variables.....	185
5.5. Procedimiento	186
5.6. Análisis de datos	189
CAPÍTULO VI. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	194
INTRODUCCIÓN.....	194
6.1. Resultados del primer objetivo general.....	194
6.1.1. <i>Objetivo específico 1.1. “Conocer el perfil demográfico de la población con TDAH escolarizada en Educación Infantil (3-6) y Primaria (6-12) en la Región de Murcia, en los cursos escolares 2015-2016 y 2016-2017”.</i>	194
6.1.1.1. <i>Distribución del alumnado con TDAH según sexo</i>	196

6.1.1.2.	<i>Distribución del alumnado con TDAH según subtipo</i>	197
6.1.1.3.	<i>Distribución territorial del alumnado con TDAH</i>	198
6.1.1.4.	<i>Distribución por localidad y centro</i>	201
6.1.1.5.	<i>Distribución por titularidad</i>	202
6.1.1.6.	<i>Distribución por etapas de infantil y primaria.</i>	203
6.1.2.	<i>Objetivo específico 1.2. Describir el rendimiento académico del alumnado con TDAH escolarizado en Educación Primaria en centros de la Región de Murcia durante el curso 2015-2016 en Matemáticas y Lengua”</i>	206
6.1.2.1.	<i>Distribución de calificaciones según sexo</i>	209
6.1.2.2.	<i>Distribución de calificaciones según subtipo</i>	212
6.1.2.3.	<i>Rendimiento académico por comarcas</i>	216
6.1.2.4.	<i>Calificaciones obtenidas por titularidad y a lo largo de la etapa</i>	221
6.1.2.5.	<i>Calificaciones obtenidas por tramo y curso</i>	225
6.2.	Resultados del segundo objetivo general	230
6.2.1.	<i>Objetivo específico 2.1. Conocer aspectos relativos al motivo que suscita la evaluación psicopedagógica del alumnado con TDAH y las medidas aplicadas antes de realizar la misma</i>	230
6.2.1.1.	<i>Motivo de la evaluación</i>	232
6.2.1.2.	<i>Historia escolar</i>	236
6.2.2.	<i>Objetivo específico 2.2. Definir los niveles de desarrollo evolutivo y curricular del alumnado para el que, tras una evaluación psicopedagógica, se establecen orientaciones dirigidas a abordar el TDAH y las características de su contexto escolar y familiar.</i>	241
6.2.2.1.	<i>Evaluación del sujeto</i>	243
6.2.2.1.1.	<i>Información estudio de las áreas del desarrollo y pruebas específicas TDAH.</i> 243	
6.2.2.1.2.	<i>Nivel de competencia curricular.</i>	256
6.2.2.1.3.	<i>Estilo de aprendizaje.</i>	261
6.2.2.2.	<i>Evaluación contexto escolar</i>	267
6.2.2.3.	<i>Evaluación contexto familiar</i>	270
6.2.3.	<i>Objetivo específico 2.3. “identificar las conclusiones y actuaciones que se llevan a cabo, tras el proceso de valoración y evaluación del alumnado con síntomas compatibles con TDAH y de su contexto”</i>	274
6.2.3.1.	<i>Concreción de Necesidades Educativas y aplicación del protocolo</i>	278
6.2.4.	<i>Objetivo específico 2.4. Analizar el tipo de recomendaciones para adecuar el acceso al aprendizaje (materiales y espacios), los elementos del currículo (metodología, evaluación y estándares de aprendizaje) y los recursos específicos que se establecen con el alumnado que presenta necesidades educativas derivadas de TDAH.</i>	281
6.2.4.1.	<i>Materiales y espacios</i>	282

6.2.4.2.	<i>Metodología y actividades</i>	287
6.2.4.3.	<i>Estándares</i>	294
6.2.4.4.	<i>Evaluación</i>	297
6.2.4.5.	<i>Recursos personales específicos</i>	302
6.2.5.	<i>Objetivo específico 2.5. “describir las orientaciones dirigidas a las familias de alumnos diagnosticados con TDAH y a la colaboración del centro con las mismas”</i>	306
CAPÍTULO VII. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS		312
INTRODUCCIÓN		312
7.1.	Discusión	312
7.1.1.	<i>Objetivo específico 1.1. Conocer el perfil demográfico de la población con TDAH escolarizada en Educación Infantil (3-6) y Primaria (6-12) en la Región de Murcia, en los cursos escolares 2015-2016 y 2016-2017.</i>	312
7.1.2.	<i>Objetivo específico 1.2. Describir el rendimiento académico del alumnado con TDAH escolarizado en Educación Primaria en centros de la Región de Murcia durante el curso 2015-2016 en Matemáticas y Lengua.</i>	316
7.1.3.	<i>Objetivo específico 2.1. Conocer aspectos relativos al motivo que suscita la evaluación psicopedagógica del alumnado con TDAH y las medidas aplicadas antes de realizar la misma</i> 319	
7.1.4.	<i>Objetivo específico 2.2. Definir los niveles de desarrollo evolutivo y curricular del alumnado para el que, tras una evaluación psicopedagógica, se establecen orientaciones dirigidas a abordar el TDAH y las características de su contexto escolar y familiar.</i>	324
7.1.5.	<i>Objetivos específicos 2.3, 2.4 y 2.5.</i>	329
7.2.	Conclusiones	338
7.3.	Limitaciones	345
7.4.	Futuras líneas de actuación	346
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS		348
ANEXOS		382
ANEXO I. Mapa conceptual de los nodos elaborados para el análisis cualitativo		384
ANEXO II. Extracciones del tercer objetivo específico		387
ANEXO III. Extracciones del cuarto objetivo específico		392
ANEXO IV. Extracciones de los objetivos específicos cinco, seis y siete.		414

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1. Relación de tareas y su descripción	30
Tabla 2. Estudios sobre heredabilidad del TDAH.....	59
Tabla 3. Manifestaciones del déficit en funciones ejecutivas	62
Tabla 4. Prevalencia del TDAH según localización geográfica valores inferior, superior y promedio.....	66
Tabla 5. Prevalencia en España.....	66
Tabla 6. Frecuencias por comunidad.....	67
Tabla 7. Artículo uno de la LOE modificada por LOMCE.....	76
Tabla 8. Relación entre síntomas dificultades y necesidades educativas en el TDAH.....	78
Tabla 9. Principales dificultades asociadas al peor desempeño académico	86
Tabla 10. Influencia de la MT y VP en el ámbito académico	93
Tabla 11. Recursos que facilitan el movimiento en el aula.....	97
Tabla 12. Estrategias para subdividir actividades	100
Tabla 13. Recursos para trabajar la cuenta atrás	102
Tabla 14. Características de un docente proactivo con el TDAH	104
Tabla 15. Estrategias en matemáticas	134
Tabla 16. Herramientas de evaluación	137
Tabla 17. Recomendaciones según edad.....	140
Tabla 18. Programas para el entrenamiento en funciones ejecutivas.....	142
Tabla 19. Tipos de técnicas operantes.....	146
Tabla 20. Técnicas de modelado	153
Tabla 21. Fases del modelo de autoinstrucciones de Meichembaum	155
Tabla 22. Adaptaciones de acceso.....	168
Tabla 23. Propuesta de adaptaciones en metodología y actividades.....	170
Tabla 24. Escala Wechsler	182
Tabla 25. Puntos de corte por ámbito, según persona que cumplimenta el cuestionario.....	183
Tabla 26. Pruebas de la batería ENFEN.....	184
Tabla 27. Frecuencia alumnado con TDAH por curso escolar de la Región de Murcia.....	195
Tabla 28. Frecuencias de alumnado con TDAH por sexo, según año académico en la CARM.	196
Tabla 29. Prevalencia TDAH en la población total según sexo y año académico en la CARM	197
Tabla 30. Frecuencias de alumnado con TDAH por subtipo dominante, según año académico	197
Tabla 31. Prevalencia TDAH según subtipo dominante y año académico	198
Tabla 32. Frecuencias de alumnado con TDAH por subtipo dominante, según año académico	199
Tabla 33. Frecuencias y porcentajes de alumnado con TDAH por titularidad	202
Tabla 34. Prevalencia TDAH sobre la población total según titularidad y año académico	203

Tabla 35. Frecuencias de alumnado con TDAH según ciclo, tramo y curso	203
Tabla 36. Prevalencia TDAH sobre la población total según etapa y año académico	205
Tabla 37. Aumento del alumnado con TDAH	206
Tabla 38. Frecuencias de calificaciones en Lengua y Matemáticas del alumnado con TDAH ..	207
Tabla 39. Estadísticos descriptivos de las calificaciones de Lengua y Matemáticas	208
Tabla 40. Resultados del estadístico Wilcoxon al comparar medias de Lengua y Matemáticas	208
Tabla 41. Frecuencias de calificaciones en Lengua y Matemáticas según sexo	209
Tabla 42. Estadísticos descriptivos de las calificaciones de Lengua y Matemáticas según sexo	210
Tabla 43. . Resultados del estadístico U de Mann-Whitney para estudiar diferencias en Lengua y Matemáticas según sexo.....	211
Tabla 44. Resultados del estadístico Wilcoxon al estudiar las diferencias en Lengua y Matemáticas Intragrupo	212
Tabla 45. Frecuencias de calificaciones en Lengua y Matemáticas según subtipo.....	213
Tabla 46. Estadísticos descriptivos de Lengua y Matemáticas según tipo.....	214
Tabla 47. Resultados del estadístico U de Mann-Whitney al comparar medias de Lengua y Matemáticas según tipo TDAH.....	215
Tabla 48. Resultados del estadístico Wilcoxon al comparar medias de Lengua y Matemáticas Intragrupo	216
Tabla 49. Frecuencias de calificaciones en Lengua y Matemáticas según comarca.....	216
Tabla 50. Estadísticos descriptivos de las calificaciones de Lengua y Matemáticas según comarca	219
Tabla 51. Kruskal Wallis.....	220
Tabla 52. Resultados del estadístico Wilcoxon al comparar medias de Lengua y Matemáticas Intragrupo	221
Tabla 53. Frecuencias de calificaciones en Lengua y Matemáticas según titularidad.....	222
Tabla 54. Estadísticos descriptivos de las calificaciones de Lengua y Matemáticas según titularidad	223
Tabla 55. Resultados del estadístico U de Mann-Whitney al comparar medias de Lengua y Matemáticas según titularidad.....	224
Tabla 56. Resultados del estadístico Wilcoxon al comparar medias de Lengua y Matemáticas Intragrupo	225
Tabla 57. Frecuencias de calificaciones en Lengua y Matemáticas según tramo y curso	225
Tabla 58. Estadísticos descriptivos de las calificaciones de Lengua y Matemáticas según tramo y curso	228

Tabla 59. Resultados del estadístico U de Mann-Whitney medias de Lengua y Matemáticas según curso	228
Tabla 60. Kruskal Wallis.....	229
Tabla 61. Resultados del estadístico Wilcoxon al comparar medias de Lengua y Matemáticas Intragrupo	229
Tabla 62. Porcentaje de cobertura sobre el motivo de la evaluación e historia escolar.	230
Tabla 63. Motivo de la evaluación	232
Tabla 64. Estudio de correlación entre motivos de evaluación	236
Tabla 65. Historia escolar.....	239
Tabla 66. Porcentaje de cobertura sobre evaluación del sujeto, contexto escolar y familiar	241
Tabla 67. Dificultades asociadas a expresión oral en sujetos con expresión normalizada	247
Tabla 68. Dificultades asociadas a lectura	248
Tabla 69. Dificultades asociadas a escritura	249
Tabla 70. Dificultades asociadas al ámbito socioafectivo.....	251
Tabla 71. Dificultades asociadas al desarrollo motor	255
Tabla 72. Alumnado con desfase curricular	258
Tabla 73. Alumnado con desfase curricular en el grupo y sin desfase, pero con muchas dificultades	259
Tabla 74. Alumnado con nivel de competencia curricular adecuado	260
Tabla 75. Resumen de condiciones de aprendizaje.....	262
Tabla 76. Resumen de actitudes hacia el aprendizaje	264
Tabla 77. Resumen de las características del grupo.....	268
Tabla 78. Resumen de las medidas adoptadas en el contexto educativo	268
Tabla 79. Contexto familiar	272
Tabla 80. Porcentaje de cobertura sobre el motivo de la evaluación e historia escolar.	275
Tabla 81. Orientaciones sobre la estructuración espacial	282
Tabla 82. Orientaciones sobre la estructuración espacial en documentos no PTI	284
Tabla 83. Materiales.....	285
Tabla 84. Orientaciones metodológicas	288
Tabla 85. Orientaciones actividades.....	291
Tabla 86. Orientaciones actividades informes no PTI	292
Tabla 87. Resumen de las principales orientaciones sobre los estándares de aprendizaje.....	295
Tabla 88. Orientaciones para la evaluación	297
Tabla 89. Provisión de recursos personales	303
Tabla 90. Orientaciones a la familia.....	306

Figura 1. Causas del TDAH	56
Figura 2. Posibles factores de riesgo TDAH.....	58
Figura 3. Dimensiones del tratamiento.	73
Figura 4. Principales líneas de investigación, estudio del rendimiento académico en TDAH.	84
Figura 5. Panel de rutinas.....	101
Figura 6. Cono de la experiencia Edgar Dale.....	105
Figura 7. Fases en el proceso de evaluación psicopedagógica.....	108
Figura 8. Esquema del Protocolo de Detección TDAH.	118
Figura 9. Funciones destacadas de los EOEP.	121
Figura 10. Funciones del EOEP.	123
Figura 11. Actuaciones didácticas en el aprendizaje de la lectoescritura del alumnado con TDAH.	126
Figura 12. Ejemplo actividades para la lectura de instrucciones	129
Figura 13. Esquema de actuaciones para el desarrollo de las matemáticas	131
Figura 14. Ejemplo de estrategia con colores y autoinstrucciones para evitar errores de despiste.	133
Figura 15. TCC.....	143
Figura 16. Pasos a seguir en el entrenamiento de habilidades sociales.....	151
Figura 17. Esquema autoinstrucciones.....	155
Figura 18. Modelo ABC de Ellis.....	158
Figura 19. Estructura del PTI	167
Figura 20. Modelo de diseño de investigación.....	174
Figura 21. Frecuencia de informes según TDAH confirmado por salud mental y alumnos derivados pendientes de valoración.	176
Figura 22. Frecuencia de informes según género.....	177
Figura 23. Frecuencias edades de la muestra	177
Figura 24. Frecuencia de informes por curso y etapa (EI: Educación Infantil EP: Educación Primaria).....	177
Figura 25. Instrumento de recogida de datos para el primer objetivo general	179
Figura 26. Rejilla de indicadores para el análisis inicial de informes.....	180
Figura 27. Fases en el análisis de datos cuantitativos	189
Figura 28. Fases del proceso de la investigación inductiva . Fuente: elaboración propia a partir Miles y Huberman (1984)	191
Figura 29. Prevalencia TDAH en la población total de la CARM según año académico	195

Figura 30. Porcentaje de niños y niñas con TDAH en la CARM	196
Figura 31. Porcentaje de alumnado con TDAH según subtipo y año académico	197
Figura 32. Frecuencia de alumnado con TDAH por comarca, izquierda año 15-16 derecha 16-17	198
Figura 33. Porcentaje de alumnado con TDAH según comarca y año académico	199
Figura 34. Porcentaje de localidades según intervalos de alumnado con TDAH y año académico	201
Figura 35. Porcentaje de centros según intervalos de alumnado con TDAH y año académico..	202
Figura 36. Porcentaje de alumnado con TDAH según curso y año académico	204
Figura 37. Distribución de porcentajes de las calificaciones obtenidas en Lengua y Matemáticas del alumnado con TDAH	207
Figura 38. Distribución de porcentajes de las calificaciones obtenidas en Lengua y Matemáticas según sexo	209
Figura 39. Comparación de la media general en Lengua y Matemáticas según sexo.....	211
Figura 40. Distribución de porcentajes de las calificaciones obtenidas en Lengua y Matemáticas según subtipo.....	213
Figura 41. Comparación de subtipos con la media general según área.....	215
Figura 42. Porcentaje de calificaciones según comarca en Lengua y Matemáticas.....	217
Figura 43. Comparación de la media general con agrupación por tipo comarca según área	220
Figura 44. Porcentaje de las calificaciones obtenidas en ambas áreas según titularidad.....	222
Figura 45. Comparación por titularidad con media general según área.....	224
Figura 46. Distribución porcentual de calificaciones obtenidas en Lengua según curso y tramo	226
Figura 47. Distribución porcentual de calificaciones obtenidas en Matemáticas según curso y tramo.....	227
Figura 48. Categorías del motivo de evaluación e historia escolar	231
Figura 49. Motivos para la evaluación psicopedagógica del alumnado con TDAH.....	235
Figura 50. Matriz de codificación de necesidades educativas del alumnado.....	237
Figura 51. Matriz de codificación de historia escolar “dificultades del alumnado”	238
Figura 52. Matriz de codificación NEAE previas indicadas en la historia escolar	238
Figura 53. Mapa conceptual categorías estudiadas en la valoración del sujeto y su contexto....	242
Figura 54. Gráfico de frecuencias acumuladas sobre la información valorada en cada informe	243
Figura 55. Desarrollo cognitivo con frecuencia de casos y porcentaje de los resultados obtenidos.	244
Figura 56. Categorías exploradas para conocer el desarrollo lingüístico.....	246

Figura 57. Categorías exploradas para conocer el desarrollo cognitivo y frecuencias de resultados obtenidos en la valoración.....	250
Figura 58. Categorías exploradas para conocer la autonomía y desarrollo motor	254
Figura 59. Resultados obtenidos en riesgo de TDAH.....	256
Figura 60. Documentos donde se registraron las categorías del nivel de competencia curricular	257
Figura 61. Documentos donde se registraron las categorías sobre condiciones para el aprendizaje	261
Figura 62. Documentos donde se registraron las categorías sobre actitudes hacia el aprendizaje	263
Figura 63. Documentos donde aparece información del contexto escolar y tipo de información	267
Figura 64. Documentos donde aparece información del contexto familiare.....	271
Figura 65. Medidas establecidas	275
Figura 66. Categorías del motivo de evaluación e historia escolar	277
Figura 67. Conclusiones informe psicopedagógico	278
Figura 68. Descripción de NEAE y/o dificultades que requieren orientaciones.....	279
Figura 69. Relación de informes que recogen orientaciones educativas y PTI.....	281

INTRODUCCIÓN GENERAL

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH, en adelante) se considera un trastorno del neurodesarrollo (APA, 2013, 2016; Haddad, et al., 2021; Loor, Delgado y Cano, 2020; Martínez-Raga 2019) que se manifiesta en la persona que lo padece a través de conductas impulsivas, exceso de actividad motriz y déficit atencional, que repercuten negativamente en el individuo y en su entorno (Abad-Mas, et al., 2011; Abeledo, 2019; APA, 2013; Barkley, 2015; Bauermeister, 2014; CADDRA, 2018). Junto a este patrón sintomatológico, también se asocia la presencia de dificultades relacionadas con las funciones ejecutivas (Barkley, 2015; Bauermeister, 2014), que afectan a la capacidad para planificar, gestionar emociones o ser organizado, entre otros (Rubia, 2018). Actualmente no se ha encontrado una causa que justifique este trastorno, más bien se habla de causa multifactorial (Artigas-Pallarés et al., 2013; Faraone et al., 2015; Martínez-Raga 2019; Quintero-Olivas, Romero, Hernández-Murúa, 2021), que tiene como consecuencia una alteración en el neurodesarrollo (APA, 2013; OMS, 2019; Siegenthaler y Marco, 2011; Soutullo y Díaz, 2007), repercutiendo en el funcionamiento del córtex prefrontal, encargado del control del sistema límbico y cognitivo, y en la maduración del mismo (Abad-Mas, et al., 2011; Shaw et al., 2007).

Su nivel de prevalencia hace que sea uno de los trastornos mentales que con mayor frecuencia se presenta en el alumnado de Educación Primaria y Secundaria (Fiuza y Fernández 2014; Mota-Veloso, et al. 2017; Quintero-Olivas, Romero, Hernández-Murúa, 2021; Terrón, et al. 2019), donde se han identificado unas tasas de prevalencia de aproximadamente 5-7% a nivel mundial (Barkley, 2011; Bauermeister, 2014; Mateo, 2006; Montoya-Sánchez y Herrera-Gutiérrez, 2014; Peña y Montiel, 2003; Polanczyk, Silva de Lima, Lessa Horta, Biederman y Rohde, 2007). La carencia de evidencia empírica hace que actualmente no exista una prueba concreta para determinar si existe o no el trastorno (Álvarez-Cárdenas, et al., 2019; Barkley, 2015; Pardos, 2016; Rief, 2016). Por ello, se detecta mediante un estudio clínico donde se tienen en cuenta criterios diagnósticos, establecidos por instituciones de reconocido prestigio, como la Asociación de Psiquiatría Americana (APA, 2013) o la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2019).

Dentro las consecuencias asociadas al TDAH, es posible distinguir tres ámbitos donde se detectan asiduamente situaciones de riesgo y vulnerabilidad, que guardan relación con los siguientes aspectos: el desarrollo afectivo y socio-familiar (Arondo, Murillo y Benacer, 2019;

Miranda, et al, 2016; Schoenfelder y Kollins, 2016; Terrón, et al., 2019), dificultades a nivel académico (Barkley, 2006; Spencer y Biederman, 2007; Rodríguez-Salinas, et al., 2006; Terrón, et al., 2019; Young, Fitzgerald, y Postma, 2012) y los problemas laborales (Aguilar, 2014; Taibo, 2009; Young, Fitzgerald, y Postma, 2012). Dentro de las dificultades socioafectivas, aquellos estudios donde se analizaron estos aspectos (Lundy, Silva, Kaemingk, Goodwin y Cluan, 2010; Rodríguez-Salinas, Navas, González-Rodríguez, Fominaya y Duelo, 2006; Sanchez-Pérez y González-Salinas, 2013) ponen de manifiesto que las personas con TDAH tienden a presentar problemas en sus relaciones sociales, autoestima y motivación. Respecto a las relaciones sociales, según exponen Young, Fitzgerald, y Postma (2012), las personas que presentan TDAH tienen un riesgo superior de ser rechazados por sus iguales en el periodo de la adolescencia, suelen tener un círculo de amigos más reducido que el alumnado promedio y presentan una mayor probabilidad de ser acosados. En este sentido, Russo, Bakker, Rubiales y Betina (2019) exponen el impacto de los síntomas del TDAH en el funcionamiento social, de modo que las relaciones sociales con los iguales se ven afectadas por interacciones donde predominan conductas agresivas o pasivas. Sin embargo, Balbuena (2016) señala, respecto de las respuestas agresivas, que estas no tienen por qué asociarse con TDAH. En cuanto a la incidencia de dificultades sociales, el Libro Blanco del TDAH (Young, Fitzgerald, y Postma, 2012), muestra que las dificultades en esta área suelen ser más habituales en niñas y que sus consecuencias pueden influir negativamente en la gestión de emociones y autoestima. También en el trabajo de Miranda, et al. (2016) se destaca esta correlación positiva entre el TDAH y los conflictos en el ámbito social. En la edad adulta, se han identificado trabajos donde se han observado mayores índices de divorcio en la población con TDAH que en parejas donde ninguno de los dos individuos tiene este trastorno (Biederman et al., 2006 y Moyá et al., 2012 en Young, Fitzgerald, y Postma, 2012).

En segundo lugar, respecto a los problemas socioafectivos que se vinculan al TDAH en el ámbito intrínseco de la persona, de acuerdo con Hidalgo (2015), las dificultades a la hora de gestionar emociones se ven manifestadas mediante problemas emocionales, bajos niveles de autoestima, aparición de ansiedad y depresiones. Junto a estas dificultades son destacables algunos estudios (Arrondo, Murillo y Bernacer, 2019; Miranda, et al., 2016) que ponen de manifiesto una mayor tendencia a la adquisición de hábitos negativos como la adicción a sustancias o acciones perjudiciales, y la realización de actividades delictivas. Según el estudio de Schoenfelder y Kollins (2016), cuando una persona tiene TDAH el riesgo de abusar de sustancias se duplica, estos resultados se reafirman al estudiar la presencia de TDAH entre sujetos diagnosticados de abuso de sustancias, donde se identificó a un 40% de la muestra. De acuerdo con Hidalgo (2015), se ha detectado una mayor tendencia al consumo de drogas durante la

adolescencia en personas con este trastorno, así mismo, también existe una mayor prevalencia en accidentes de tráfico (Ruiz-Goikoetxea, 2018) y hechos delictivos. En cuanto a estos últimos, dentro de los estudios sobre comunidades reclusas, se han identificado importantes cifras de personas con TDAH que no fueron diagnosticadas o que si lo fueron no recibieron el tratamiento adecuado. En este sentido, en un estudio se determinó una prevalencia del trastorno del 25% entre los reclusos de una cárcel Asturias (Rodríguez, et al., 2015).

Como se adelantaba anteriormente, junto a las dificultades socioafectivas de las personas con TDAH, también son destacables los problemas en el ámbito académico, cuya repercusión se verá reflejada no solo durante la infancia, sino también en la edad adulta (Barkley, 2016; Bauermeister, 2014; Llorca, Delgado y Cano, 2020; Martínez-Frutos, 2017; Navarro-Soria, Fenollar, Carbonell y Real, 2020). En lo que respecta a las problemáticas dentro del ámbito académico, estas se vinculan principalmente con problemas de conducta y de rendimiento académico (Cánovas, 2017). Los primeros se encuentran vinculados con la relación entre iguales y comportamientos desajustados que repercuten en la vida escolar. En el caso de los problemas sobre rendimiento académico, dentro de las investigaciones sobre la temática, parece existir un consenso en cuanto a la tendencia a desarrollar un peor rendimiento académico del esperado para el sujeto (Arrondo, Murillo y Bernacer, 2019; Faraone, et al., 2006; Keillow, Holm y Fallesen, 2018; Young, Fitzgerald, y Postma, 2012). Como muestran los trabajos donde se ha analizado este aspecto, los alumnos con TDAH suelen presentar dificultades relacionadas con la organización, gestión de tareas, planificación y concentración para la realización de las mismas, entre otros (Aguilar-Valera y Moreno, 2018; Calleja-Pérez, et al., 2019; Loe y Fieldman, 2007; Ripoll-Salceda y Bonilla, 2018), que, junto al déficit para atender y mantener ciertas conductas propias de la enseñanza, repercuten negativamente en sus resultados académicos siendo las áreas más afectadas lengua y matemáticas (Capano, Minden, Chen, Schachar e Ickowicz, 2008; Chousa, Martínez-Figueira, Raposo-Rivas, 2017; Melia de Alba, 2008; Sánchez-Huete 2016; Zentall, 2007). Áreas donde este alumnado suele presentar dificultades relacionadas con la seriación, aritmética o resolución de problemas en los aspectos matemáticos (Balbuena et al., 2014) y en el ámbito lingüístico: dificultades de fluidez, comprensión lectora y expresión escrita, donde destacan las omisiones, grafía no adecuada a la edad y errores ortográficos (Gobierno de Navarra, 2012).

Las dificultades mencionadas sitúan a las personas con TDAH en una posición de riesgo por exclusión y vulnerabilidad en su desarrollo educativo y socioafectivo. Por este motivo, es sumamente necesario abordar y establecer mecanismos para la detección del trastorno desde edades tempranas (Abeledo, 2019; APA, 2013; Flores, Sánchez-Hernández y Deocano, 2020),

que permitan prevenir y fomentar una enseñanza encaminada a favorecer el normalizado desarrollo del sujeto y de su entorno (Barkley, 2015). Según muestran diversos estudios y guías internacionales (CADDRA, 2018; Kooij et al, 2018; NICE Guideline, 2018), las consecuencias mencionadas en el apartado anterior pueden disminuirse, o evitar, cuando existe una detección e intervención adecuadas a las características de cada persona. Como se recoge en el Libro Blanco del TDAH (Young, Fitzgerald, y Postma, 2012), un 45% de familias de personas con este trastorno consideran que supuso un impacto negativo en la escolarización, relaciones familiares y sociales de su hijo. Con la finalidad de mejorar la situación de las personas con TDAH, desde el ámbito científico se ha indagado en conocer cuáles son aquellas intervenciones más adecuadas. En este sentido, de acuerdo con el meta-análisis de Sonuga-Barke et al., (2013), avalado por instituciones nacionales e internacionales (CADDRA, 2018; Alda, et al., 2017; NICE Guideline, 2018), las intervenciones más efectivas en el tratamiento del TDAH, son aquellas que combinan tratamiento multimodal, compuesto por fármacos, que controlan el funcionamiento neuronal, e intervención psicoeducativa, a través de técnicas cognitivo-conductuales de entrenamiento de habilidades y estrategias pedagógicas, que pasan por la aplicación de estrategias de organización espaciotemporal, adecuaciones curriculares y uso de materiales y recursos específicos (Balbuena et al., 2014; Llorca, Delgado y Cano, 2020; Martínez-Frutos, 2017).

A partir de la información planteada, con el fin de conocer en mayor medida la situación del alumnado con TDAH en el contexto de la Región de Murcia, se ha realizado este trabajo de investigación y formación, donde se ha profundizado en el estudio del TDAH, por medio del análisis del rendimiento académico y las orientaciones educativas prescritas para este alumnado durante la etapa de escolarización básica, a la que se refiere la Ley Orgánica 3/2020 que modifica la Ley Orgánica de Educación 2/2006. Para tal fin, se han desarrollado siete capítulos que aparecen organizados en tres secciones, donde podemos diferenciar el planteamiento del problema de investigación, un marco teórico y uno empírico. El primero de estos apartados, ubicado en el Capítulo I: “Planteamiento de la investigación”, recoge el problema de esta tesis doctoral, así como su contextualización en la Región de Murcia, ambos, piedra angular para la concreción de las preguntas y objetivos de la investigación, también incluidos en dicho capítulo.

Dentro del “Marco Teórico”, encontramos la sucesión de tres capítulos cuyo contenido se ha establecido en función de los objetivos de la investigación. Respecto a la información que alberga cada uno de los capítulos, en primer lugar, encontramos el “Capítulo II. El alumnado con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad”, donde se desarrollan las bases teóricas del TDAH relativas a manifestaciones, representatividad, detección, tratamiento y enfoque educativo. A continuación, se desarrolla un tercer capítulo denominado “Rendimiento académico

del TDAH. Prevención y detección”, en este se plantea un análisis del impacto del TDAH en el rendimiento del alumnado teniendo en cuenta: estudios sobre los resultados académicos, variables que inciden en el desempeño de este alumnado y medidas de prevención proactiva para evitar un bajo rendimiento escolar; así mismo, dicho capítulo tiene por cierre la descripción de las fases a seguir en el proceso de detección del TDAH y las necesidades educativas derivadas de esta situación. Una vez analizada la realidad del TDAH, finalizamos esta sección con un cuarto capítulo que tiene por nombre “Respuesta escolar al TDAH: orientaciones educativas”, donde encontramos una revisión sobre las intervenciones específicas de comprobada eficacia en la respuesta psicoeducativa al TDAH, abordando todos los elementos de la comunidad educativa. Como aspecto a destacar, en todos los capítulos del marco teórico, se contextualiza de manera expresa la información abordada en la Región de Murcia, desde un punto de vista teórico-legislativo.

La última parte de la tesis consiste en el desarrollo del estudio empírico, integrado por los tres capítulos restantes. En el Capítulo V, “Metodología”, se abordan los aspectos vinculados a la planificación de este estudio, donde se incluye información relativa al diseño de la investigación, muestra, instrumentos, variables y análisis de datos de la investigación, todos ellos descritos en función de los objetivos propuestos dentro del primer capítulo. En lo relativo al sexto capítulo, “Resultados”, de acuerdo con los objetivos propuestos en la investigación, se han presentado, para cada uno de ellos, los resultados obtenidos tras el proceso de análisis de datos, a través de distintas técnicas y gráficos que ilustran la información obtenida. Por último, dentro del VII capítulo, “Discusiones, conclusiones y propuestas”, se plantea un análisis de contraste entre los resultados obtenidos en nuestra investigación y las evidencias halladas en estudios similares. Para dar cierre a este capítulo encontramos una reflexión sobre las limitaciones detectadas en el estudio y futuras líneas de investigación.

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

“A la salida del pueblo había tres caminos: uno iba hacia el mar, el segundo hacia la ciudad y el tercero no iba a ninguna parte. Martín lo sabía porque se lo había preguntado a casi todos, y todos le habían dado la misma respuesta:

- ¿Aquel camino?, no va a ninguna parte. Es inútil ir por ahí.
- ¿Y hasta dónde llega?
- No llega a ninguna parte.
- Pero, entonces ¿por qué lo hicieron?
- No lo hizo nadie; siempre ha estado ahí.
- Pero ¿no ha ido nunca nadie a ver adónde va?
- Eres bastante testarudo: ¿no te digo que no va a ninguna parte?
- Si no han ido nunca, no pueden saberlo.”

(Rodari, 1980, p. 59)

INTRODUCCIÓN

El planteamiento de esta Tesis Doctoral, se basa en las fases del modelo de investigación propuesto por Hernández-Pina y Maquilón (2010), el cual se caracteriza por una sucesión de tareas, que van desde la revisión bibliográfica hasta el informe final de la investigación, como se ilustra en la Tabla 1 que aparece más abajo.

Tabla 1.

Relación de tareas y su descripción

Tarea	Descripción
Revisión bibliográfica	Lecturas de fuentes bibliográficas que guardan relación con el tema a abordar.
Problema de investigación	Planteamiento de la problemática a investigar y viabilidad del mismo.
Objetivos/hipótesis	Planteamiento de objetivos claros y concisos para responder a la problemática planteada.

Diseño	Método y técnicas seleccionados para dar respuesta a los objetivos.
Muestreo	Proceso de selección de los participantes.
Instrumentos	Seleccionar los instrumentos que serán empleados (en el caso del instrumento ad hoc, establecer los criterios necesarios para la validación).
Procedimiento	Desarrollar todos los pasos a seguir para llevar a cabo el estudio
Análisis de datos	Sintetizar y categorizar toda la información para responder a los objetivos planteados.
Informe de investigación	Realizar un informe de la investigación a partir de las conclusiones extraídas.

Fuente: Elaboración propia a partir de la clasificación de Hernández-Pina y Maquilón (2010)

De acuerdo con dicho planteamiento, a través de este primer capítulo, se expone el desarrollo de las tres primeras fases de investigación, que han servido como base para el diseño del marco teórico y empírico. Respecto a la primera de estas fases, “revisión bibliográfica”, y para llevar a cabo las sucesivas actuaciones, fue necesario establecer un periodo de reflexión y revisión de diversos estudios, que consistió en una serie de búsquedas de información relacionadas con el TDAH en el ámbito educativo, social y sanitario, dentro de bases de datos como: ISSOC, SCOPUS, Dialnet, Google Books, Digitum, Google Scholar y ERIC, entre otras. La primera revisión bibliográfica, permitió contar con unos conocimientos iniciales del estado de la cuestión del TDAH a nivel general y específicamente del ámbito educativo. La información recogida de la primera búsqueda, permitió el desarrollo del planteamiento de esta investigación, formulado en primera instancia como plan de investigación de la Tesis doctoral. Cada curso académico y en aquellos momentos en los que ha sido necesario ampliar información, se realizaron nuevas búsquedas relacionadas con los objetivos de esta investigación.

Planteamiento de la Investigación, y los posteriores objetivos que se desprenden del mismo, se ha desarrollado en el siguiente apartado donde se presenta un análisis del estado de la cuestión del TDAH que finaliza con la formulación de los objetivos de la investigación, cuya función ha sido la de vertebrar todo este trabajo.

1.1. Planteamiento de la investigación

La construcción de un modelo educativo capaz de garantizar el derecho a una educación de calidad, donde todo el alumnado alcance con éxito el pleno desarrollo socioacadémico (UNESCO, 2015), es un reto de suma importancia para los sistemas educativos de todo el mundo, puesto que deben ser capaces de avanzar hacia dicho objetivo teniendo en cuenta las características y necesidades de la sociedad diversa y cambiante del momento (De Haro, Arnaiz y Núñez, 2020). Con este fin, surgió el enfoque de la Educación Inclusiva, considerada por muchos como el medio para garantizar el derecho a una enseñanza justa, equitativa y de calidad (Ainscow, 2017; Arnaiz, 2019; Echeita y Cuevas, 2011; León, 2012), y apoyada en los principios de la participación, aprendizaje y presencia, desde los valores de la democracia y equidad (Arnaiz, Escarbajal y Caballero, 2017; Echeita, 2006; Moliner, et al., 2016). De este modo las instituciones educativas deben asumir la responsabilidad de ofrecer un sistema de enseñanza que atienda a las diversas necesidades del aprendizaje del alumnado desde un punto de vista positivo, siendo respaldada esta afirmación en los distintos apartados de la Ley Orgánica 3/2020 que modifica la Ley Orgánica 2/2006 de Educación.

Dentro de la diversidad de necesidades a las que deben hacer frente los sistemas educativos, destacamos las necesidades educativas derivadas del TDAH, considerado uno de los trastornos neurológicos más presente entre el alumnado de Educación Primaria y Secundaria (Fiuza y Fernández 2014, Martínez-Jaime y Reyes Morales, 2020; Mota-Veloso, et al., 2017), habiéndose identificado unas tasas aproximadas de prevalencia de entre 1-2 de cada 30 personas (5-7%) a nivel mundial (Barkley, 2011; Bauermeister, 2014; Loor, Delgado y Cano, 2020; Mateo, 2006; Martínez-Frutos y Herrera-Gutiérrez, 2019; Montoya-Sánchez y Herrera-Gutiérrez, 2014; Polanczyk, Silva de Lima, Lessa Horta, Biederman y Rohde, 2007); y 1 de cada 30 (4-5%) a nivel estatal (Alda, et al., 2017; Cardo, et.al., 2017; Catalá-López, Periró, Ridaó, y et al., 2012).

El TDAH se caracteriza por manifestarse en la persona que lo padece, a través de conductas impulsivas, exceso de actividad motriz y déficit atencional, que repercuten en el normalizado desarrollo del individuo y en su entorno (Abad-Mas, et al., 2011; APA, 2013; Barkley, 2015 y Bauermeister, 2014). Tiene su comienzo en la infancia, y la intensidad y características de los síntomas varían con el paso del tiempo (Loor, Delgado y Cano, 2020; Tex, Martín y Pérez, 2012), experimentando en la edad adulta ciertos cambios en la sintomatología, que son menos visibles que las alteraciones hiperactivo-impulsivas (Loor, Delgado y De la Cruz,

2020). Se trata de un trastorno sin causa especificada hasta el momento (Artigas-Pallarés et. al, 2013; Navarro-Soria, Fenollar y Carbonell, 2020), cuya etiopatogenia podría ser una alteración en el neurodesarrollo (APA, 2013; Siegenthaler y Marco, 2011 y Soutullo y Díaz, 2007) con repercusión en el funcionamiento del córtex prefrontal, encargado del control del sistema límbico y cognitivo, y en la maduración del mismo (Abad-Mas, et al., 2011; Keilow, Holm y Fallesen, 2018; Shaw et al., 2007).

Existen diversas investigaciones en las que se han estudiado los riesgos que puede conllevar este trastorno para las personas que lo padecen (Barkley, 2006; Loe y Feldman, 2007; Miranda, et al., 2016; Navarro-Soria, Fenollar, Carbonell y Real, 2020; Rodríguez-Salinas, et al., 2006; Spencer, Biederman y Mick, 2007; Taibo, 2009), especialmente, en edades tempranas, como muestra la GPC del TDAH (Alda, et al., 2017). Cuando las características sintomatológicas y del contexto no son abordadas con una respuesta educativa y psicosocial adecuada, aparece una mayor vulnerabilidad en el desarrollo académico y actitudinal, que permanecerá en la edad adulta, manifestándose a través de problemas de adicciones y dificultades en el acceso al mundo laboral, sobre todo, a la hora de mantener el empleo, así como problemas ligados a la gestión de emociones (Taibo, 2009; Young, Fitzgerald, y Postma, 2012). Por esta razón, las condiciones en las que se encuentre la persona con TDAH en su infancia repercutirán en su posterior desarrollo como adulto (Aguilar, 2014; Daley, et al., 2015; Keilow, Holm y Fallesen, 2018), como muestra la Guía Práctica Clínica (GPC, en adelante) del TDAH (Alda, et al., 2017); con una detección temprana y un tratamiento adecuado estas consecuencias podrían revertirse.

Dentro de los estudios relacionados con la evolución académica del alumnado con TDAH, que se han llevado a cabo en la última década (Aguilar-Valera y Moreno, 2018; Arrondo, Murillo y Bernacer, 2019; Baweja, Mattison y Waxmonsky, 2015; Burr, 2020; Clark, 2011; Flores, Sánchez-Hernández y Deocano, 2020; Loor, Delgado y Cano, 2020; Martínez-Frutos, 2017; Voltas, 2014; Young, Fitzgerald, y Postma, 2012), se hace alusión a una correlación positiva entre este trastorno y un bajo rendimiento académico, destacando en este alumnado una mayor probabilidad de suspender exámenes, superiores tasas de repeticiones académicas, mayores cifras de abandono escolar y dificultades en la relación con iguales, entre otros (Arrondo, Murillo y Bernacer, 2019; Faraone, et al., 2006; Keillow, Holm y Fallesen, 2018; Young, Fitzgerald, y Postma, 2012). Aquellos trabajos en los que se analizó el rendimiento académico del alumnado con TDAH, muestran conclusiones similares, aludiendo a un peor desempeño en todos los casos (Aguilar-Valera y Moreno, 2018; Calleja-Pérez, et al., 2019; Loe y Fieldman,

2007; Ripoll-Salceda y Bonilla, 2018; Ripoll-Salceda, Lebrero y Yoldi, 2016; Voltas, Hernández-Martínez, Aparicio, Arija y Canals, 2014; Young, Fitzgerald, y Postma, 2012). Según arrojaron los datos de la investigación desarrollada por González-Castro, et al. (2014), al comparar el rendimiento de alumnos con TDAH y sin él, se observó que cuando este trastorno aparece de forma comórbida con dificultades del aprendizaje, el alumnado presentaba resultados significativamente inferiores. En la investigación de Voltas, et al. (2014), se realizó un estudio sobre la relación entre factores psicopatológicos (donde se incluía el TDAH) y rendimiento académico, a través de un estudio longitudinal, observando un menor rendimiento en participantes con esta afectación y un fracaso escolar superior a la media de la población, que también se venía confirmando en la investigación de Soutullo y Díez (2007). En la Región de Murcia, la investigación realizada por Martínez-Frutos, en la que se estudió la relación entre el rendimiento académico, presencia de TDAH y satisfacción del profesorado tras la aplicación de un periodo de formación, pudo comprobarse que tener TDAH podía ser un factor negativo en el rendimiento académico, aunque se compensaba con una buena disposición docente. En relación a ello, el estudio desarrollado por Keillow, Holm y Fallesen (2018) evidenció que el alumnado con TDAH obtenía puntuaciones más bajas en pruebas cognitivas y presentaba un importante deterioro escolar.

Aquellos trabajos en los que se había analizado el rendimiento escolar, según los ámbitos académicos más afectados (Aguilar-Valera y Moreno; 2018, Cánovas, 2017; Canu et al., 2017; Faraone, 2006), arrojaron como resultado una mayor dificultad para el desarrollo de la lectura y la aritmética. Concretamente, en el estudio publicado por Aguilar-Valera y Moreno (2018), en el que participaron 16 sujetos con TDAH que iniciaban la Educación Primaria y donde se analizaron sus habilidades básicas para el desarrollo del cálculo y la escritura, se concluyó que estas habilidades resultaban significativamente bajas en la muestra.

Dichos resultados coinciden con los de otras investigaciones (Keillow, Holm y Fallesen, 2018), sin embargo, según mostraba la investigación de González-Castro, Rodríguez, Cueli, Cabeza y Álvarez (2014), esto no parece afectar a todos los ámbitos de la competencia matemática, puesto que al comparar las habilidades matemáticas informales (aprendizajes desarrollados de modo natural sin ser específico del área) entre alumnos con TDAH, sin él y con dificultades en el aprendizaje de las matemáticas, los resultados no mostraron diferencias significativas entre los alumnos con TDAH y sin él; sin embargo, sí las mostraron en el grupo de alumnos que presentaban comorbilidad entre TDAH y dificultades específicas en matemáticas. De acuerdo con otros estudios (Lahey y Willcutt, 2010; Soroa, Iraola, Balluerka, y Soroa, 2009), las dificultades en estos ámbitos podrían venir explicadas por el funcionamiento ejecutivo para

el rendimiento en matemáticas, que parece ser inferior al de los alumnos sin este trastorno, por lo que podría ser este el motivo. No obstante, esta no es la única visión, ya que como muestran otras investigaciones (Canu, et al., 2017; Durr y Lefevre, 2020), las dificultades de los alumnos con TDAH en el desempeño matemático también podrían encontrarse relacionadas con las dificultades para la gestión de emociones, como la ansiedad causada por un alto nivel de fatiga o una autopercepción negativa.

En cuanto a las dificultades con las que se encuentra este alumnado a la hora de aprender, estas se asocian a problemas para: seguir instrucciones, seleccionar aspectos relevantes, olvidos de materiales, exceso de actividad motriz que dificulta seguir conversaciones o dificultades para organizarse de modo autónomo, entre otros (Alcaraz, et al., 2013; Child Mind Institute, 2016; Fiuza y Fernández, 2014; Regan, 2015). En este sentido, como muestra un estudio realizado en la comunidad de Madrid (Flores, Sánchez-Fernández y Deocano, 2020) cerca de 8 de cada 10 alumnos con TDAH, habían tenido dificultades para la realización de tareas antes de ser diagnosticados, realizando estas de modo incorrecto o dejándolas sin realizar. Como se ha indicado anteriormente, las áreas curriculares más afectadas guardan relación con matemáticas, donde se identifican dificultades ligadas a la seriación, números, signos y escalas; y también aspectos lingüísticos, viéndose especialmente afectada dentro de este área la adquisición de la lectura y escritura (Frazier, Youngstrom, Glutting y Watkins, 2007; Sánchez-Huete, 2016). Dentro del área de matemáticas, encontramos varias investigaciones (Capano, Minden, Chen, Schachar e Ickowicz, 2008; Melia de Alba, 2008; Zentall, 2007) que muestran la presencia de comorbilidades en un 18-20% entre TDAH y dificultades de aprendizaje matemático. Dentro de las dificultades que presentan los alumnos con TDAH en matemáticas, son destacables los trabajos de Salvatierra, Gallarday y Palacios, (2019) y Sánchez-Huete (2016). En el primero de ellos se identificaron dificultades en cálculo, que se relacionaban con una mala organización y estructuración de la información; en el segundo estudio se aludía a dificultades en las habilidades relacionadas con la seriación, resolución de problemas y en el ámbito de geometría las escalas. En cuanto a las dificultades para la adquisición del lenguaje oral, lectura y escritura, en el trabajo de Rodríguez-Salinas, Navas, González, Fominaya y Duelo (2006), donde se realizó un estudio de análisis documental sobre las dificultades académicas, encontramos que cerca un 50% del alumnado con TDAH presenta dificultades en del lenguaje. Por su parte, en la revisión realizada por Cánovas (2018), se definen como aspectos con especial dificultad dentro del ámbito lingüístico aquellos problemas en la realización de actividades de escritura relacionados con la escasez de vocabulario y precisión, dificultades para el desempeño lector caracterizado por una

lectura excesivamente lenta o acelerada, problemas de comprensión y fluidez, que podrían vincularse con el déficit en la atención y la memoria.

Además de las dificultades académicas que se han mencionado, según muestran algunas investigaciones (Cánovas, 2017; Faraone, 2006; Flores, Sánchez-Fernández y Deocano, 2020; Keillow, Holm y Fallesen, 2018), el alumnado con TDAH presenta una mayor probabilidad de precisar medidas extraordinarias a lo largo de su escolarización que el resto de sus compañeros sin TDAH. Un ejemplo de estas medidas lo encontramos en la investigación de Quintero, Loro, Giménez y García (2011), que identificaron una tendencia superior a cambiar de centro por cuestiones conflictivas o por dificultades académicas; tras un estudio longitudinal, dichos investigadores pudieron comprobar que cerca del 61% de los sujetos con TDAH tuvieron que cambiar de colegio. En el ámbito de las medidas de repetición o refuerzo educativo, encontramos una investigación realizada por Barkley (citado por Cánovas, 2017) donde se detectó en una muestra de alumnado con TDAH los siguientes datos: el 30% repetía curso, cerca del 60% precisaba refuerzo y entre un 10-35% del alumnado no terminaba la enseñanza obligatoria. Por su parte, en el trabajo de Flores, Sánchez-Hernández y Deocano (2020), se detectó que el 16% de alumnado con TDAH precisaba la adecuación y adaptación de materiales y exámenes para acceder al aprendizaje, el 53% funcionaba mejor cuando se aplicaba la medida de aprendizaje en grupos cooperativos y el 31% recibía apoyo educativo fuera del horario escolar.

A la luz de la información presentada, podemos afirmar que el alumnado con TDAH se sitúa en una posición vulnerable para el desempeño académico, que podría desembocar en una situación de exclusión educativa por abandono escolar (Loor, Delgado y Cano, 2020); se trata de un alumnado que muestra una mayor probabilidad de dejar la escuela (Hidalgo, 2015). En este sentido, se destacan tres investigaciones donde se alude a cifras sobre abandono escolar y TDAH. La primera de ellas, un estudio estadounidense (Clark, 2011), concluyó que el alumnado con TDAH presenta un riesgo de abandonar la escuela 8 veces superior a aquellos que no padecen este trastorno. También en los trabajos de Keillow, Holm y Fallesen (2018) y Cánovas (2017) aparece información sobre este hecho, situando las cifras en torno al 20%. No obstante, a pesar de los riesgos existentes, como vienen mostrando los estudios científicos basados en metaanálisis de datos (Centro de Recursos del TDAH de Canadá CADDRA, 2018), con una adecuada intervención multimodal, adaptada a las características del sujeto y su contexto, es posible prevenir y abordar las dificultades asociadas al TDAH a las que se han hecho referencia anteriormente.

En relación con el tipo de tratamiento que debe recibir este alumnado, según han arrojado las últimas investigaciones (CADDRA, 2018; Martínez-Raga, 2019; Rodríguez, Morrel y Fresneda, 2017), el más efectivo para el TDAH es aquel que consiste en la intervención multimodal, donde se combina atención clínica y psicoeducativa. Desde el punto de vista clínico, encontramos la intervención farmacológica (más ampliada en el capítulo II) que consiste en la aplicación de fármacos enfocados a la intervención sobre los neuroquímicos. Generalmente se recomiendan en cuadros clínicos bastante severos y de edad superior a 6 años, como complemento para mejorar el funcionamiento escolar y actitudinal, junto con la intervención psicoeducativa (Alda, et al., 2017). En cuanto a la intervención psicoeducativa, se lleva a cabo en todos los casos y consiste en la aplicación de terapia cognitivo-conductual y adaptaciones relacionadas con el acceso y desarrollo de los elementos curriculares. Este tipo de intervenciones pueden producir una mejoría en las manifestaciones propias del TDAH y en su rendimiento escolar, por lo que una adecuada aplicación y planificación de estas será crucial en la evolución del alumnado.

Como se ha mencionado en el párrafo anterior, dentro de los tratamientos psicoeducativos diferenciamos la intervención psicológica y las adecuaciones pedagógicas. En el caso de las primeras, de acuerdo con la GPC del TDAH (Alda, et al., 2017), los tratamientos que han demostrado mayor evidencia son aquellos que consisten en la aplicación de programas de modificación de conducta y entrenamiento en habilidades sociales y resolución de problemas, junto a programas específicos destinados a la familia y docentes (Martínez-Frutos, 2017). Con respecto a las intervenciones pedagógicas, los estudios donde ha sido analizada esta temática priorizan la concreción de estrategias y actuaciones a nivel metodológico, aunque son escasas las investigaciones en las que se ha analizado cuáles son aquellas intervenciones más utilizadas o la efectividad de las mismas. En este sentido, se publicó una investigación (Orteso, 2019) donde pudieron detectarse, de un total de 20 guías sobre TDAH, una serie de recomendaciones prioritarias para este alumnado como son: los cambios en estructuración espaciotemporal, adecuaciones en los recursos, uso de TIC o temporizadores y la disposición del alumno con TDAH cerca del docente o con compañeros tranquilos, como estrategia compensadora.

La sucesión de ideas planteadas hasta el momento permite comprender la importancia de ofrecer una adecuada respuesta educativa hacia el alumnado con TDAH. Como afirman Ainscow y Echeita (2012), en un sistema educativo que pretenda garantizar la inclusión de sus alumnos, es preciso considerar el riesgo de vulnerabilidad al que se ve expuesta esta población, así como

de las consecuencias que ello puede tener en vida de estas personas a la hora de formar parte de la sociedad. Por tanto, es necesario indagar en la respuesta al TDAH desde los distintos campos de actuación y, especialmente, desde el campo educativo que, independientemente de la gravedad con la que aparezcan los síntomas, siempre debe adecuarse a las necesidades del alumno. Como advierte Navarro-Soria, et al., 2020, sin una adecuada propuesta individual de enseñanza, adaptada a las características del sujeto y su entorno, las probabilidades de presentar un peor desempeño académico y fracaso escolar cuando existe un diagnóstico de TDAH se acentúan, pudiendo desembocar en una situación de exclusión socioeducativa con el paso de los años. Sumado a esta realidad, si tenemos en cuenta que se trata de uno de los trastornos neurológicos con mayor incidencia en la población infantojuvenil (APA, 2013; Navarro-Soria, 2020), este desafío se convierte en una prioridad dentro de la investigación educativa.

Una vez expuesto el planteamiento de esta investigación, y siendo conocedores de las principales problemáticas en torno al TDAH, su elevada incidencia y los riesgos académicos, en el siguiente apartado se presenta un análisis centrado en el contexto de la Región de Murcia, donde se llevará a cabo el estudio, en el que se exponen los datos más relevantes desprendidos de estudios realizados en dicho contexto siguiendo los ámbitos planteados en este apartado.

1.1.1. Contexto de la investigación

Como se advirtió al finalizar el anterior apartado, el contexto en el que se enmarca esta investigación es el de la Región de Murcia y, de modo más concreto, nos centraremos en conocer el estado de la cuestión del alumnado con TDAH en la Región de Murcia. En este sentido, según datos aportados desde la Consejería de Educación, la población con TDAH en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM en adelante) era de 675 alumnos en Educación Primaria e infantil, a fecha 15 de abril de 2016. Esta información fue facilitada desde el Servicio de Atención a la Diversidad, al no encontrarse publicada en la web del Centro Regional de Estadística de la Región de la Murcia. Este centro incluye información sobre los datos y cifras del total de alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE, en adelante) en la Región de Murcia según zonas y distribución geográfica, pero no es posible conocer dentro de dicho alumnado cuantos presentan TDAH. Con posterioridad al inicio de esta tesis doctoral, fueron publicadas en un diario autonómico (Europa Press 19 de agosto 2018 y 25 de agosto de 2019) las cifras de alumnado con TDAH escolarizado en la Región de Murcia, las cuales coincidían con los datos proporcionados por la Consejería de Educación y Cultura, como veremos en el próximo capítulo. Esta publicación aludía al número de sujetos escolarizados en primaria y

secundaria, sin desglosarse pormenorizadamente los datos sociodemográficos de este alumnado. Por tanto, el perfil demográfico de los alumnos con TDAH en la Región de Murcia es un dato ignoto, susceptible de ser estudiado para conocer la repercusión que pueda tener este estudio y disponer de información sobre la incidencia.

En el caso de la información sobre el rendimiento académico del alumnado con TDAH, encontramos algunas investigaciones a nivel regional donde se ha abordado esta temática en distintas etapas de la enseñanza obligatoria (Cánovas, 2017; Martínez-Frutos, 2017; Rabadán, Hernández-Pérez y Parra, 2017). Estos trabajos analizan el rendimiento académico del alumnado con TDAH a través del estudio de sus calificaciones en muestras concretas de participantes, pero no existen investigaciones en las que se haya analizado el rendimiento académico de toda la población con TDAH escolarizada en Educación Primaria o Secundaria. Dentro de la Educación Primaria, destacamos el estudio desarrollado por Rabadán, Hernández-Pérez y Parra (2017), donde se analizaron en un grupo de alumnos con TDAH las medidas educativas que habían sido aplicadas y el rendimiento académico. Los resultados relacionados con el rendimiento académico mostraron que entre 5-6 de cada 10 alumnos suspendían una o más asignaturas, presentado el resto un rendimiento adecuado, encontrándose el porcentaje más elevado en la calificación aprobado, y más reducido el grupo de notable (15.9%) y sobresaliente (2.4%). Al estudiar esta información, según subtipo, comprobaron que el grupo que puntuaba con peor rendimiento era el que presentaba predominantemente dificultades de atención.

Dentro de la enseñanza básica, que comprende Primaria y Secundaria, encontramos el trabajo de Martínez-Frutos (2017), que analizó los efectos de un programa de formación sobre TDAH llevado a cabo por docentes de estas etapas, sobre los niveles de ansiedad, clima social y rendimiento académico en lengua, matemáticas, educación física y ciencias de alumnos con TDAH (23) y sin él (342), entre otros aspectos. Al analizar estos factores tras la aplicación del programa de formación, se observaron leves mejoras, que no llegaron a ser estadísticamente significativas, en los niveles de ansiedad y clima social; las puntuaciones medias en las áreas estudiadas se encontraban en la calificación suspenso y descendieron levemente en todas excepto en lengua, aunque sin llegar a ser significativos estos descensos.

Otro de los estudios regionales en el que se indagó en el rendimiento del alumnado con TDAH es el de Cánovas (2017), dentro de esta investigación se llevó a cabo un análisis comparativo sobre la relación entre la ansiedad, rendimiento académico y autoconcepto, en una

muestra de 200 alumnos de Educación Secundaria Obligatoria, de los que 100 presentaban TDAH. El estudio concluyó que existían diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos con TDAH y los alumnos sin este trastorno, siendo inferiores las del alumnado con TDAH, que también presentó un peor autoconcepto y mayores niveles de ansiedad, sin corroborarse diferencias significativas entre los subtipos.

En cuanto a los datos sobre el rendimiento académico del alumnado con TDAH publicados en fuentes oficiales, actualmente no es posible acceder a los mismo en ninguno de los portales públicos de estadística de la Región de Murcia (Centro Regional de Estadística de la Región de Murcia y Portal de Transparencia de la Región de Murcia). La información que aparece en estas fuentes sobre rendimiento académico, guarda relación con el número de alumnos que promocionan al cambio de curso y tampoco es posible diferenciar dentro de este alumnado los datos de los discentes con TDAH, por lo que, aunque existan algunas investigaciones que parecen caminar en la línea de unos resultados académicos cercanos al suspenso en esta población, no podemos generalizar esta información en la población con TDAH escolarizada en la Región de Murcia.

Respecto al tipo de respuesta educativa que reciben los alumnos con TDAH en la Región de Murcia, esta aparece regulada a nivel autonómico siguiendo lo establecido en el artículo 71 de la LOE (2006), modificada por LOMCE (2013), donde se responsabiliza a las administraciones educativas de aplicación de medidas para garantizar la respuesta a la diversidad. Concretamente, en la CARM el cumplimiento de este artículo queda reflejado en el Decreto 359/2009 de atención a la diversidad y la normativa derivada del mismo, resultando destacable dentro del marco legal que regula la respuesta educativa al alumnado con TDAH, la normativa que se concreta en el siguiente párrafo.

En materia de detección y orientación educativa, son destacables el Protocolo de Detección del TDAH y la normativa sobre la Evaluación Psicopedagógica. El primero de ellos es un documento elaborado por las Consejerías de Educación y Sanidad (2010) que consiste en la concreción de una serie de fases que deben llevarse a cabo ante la sospecha de TDAH. Su elaboración, supuso la implantación de unos mecanismos unificados para asegurar un adecuado proceder en el diagnóstico del TDAH cuando existe sospecha. El contenido de esta normativa se presenta en el capítulo tres. La evaluación psicopedagógica, regulada por las Resoluciones del 27 de febrero de 2013 y 13 marzo del 2018, que forma parte de las actuaciones del protocolo de

TDAH, consiste en un proceso de valoración y concreción de necesidades educativas en este alumnado, cuya finalidad es poder establecer las orientaciones educativas que mejor se ajustan a este alumnado y cuya aplicación es prescriptiva para el diseño de la respuesta individualizada.

Con respecto a la normativa que regula la planificación y respuesta educativa a los alumnos con TDAH, son destacables las Resoluciones de 15 de junio de 2015 que regulan la elaboración de los Planes de Trabajo Individualizado y la de 30 de julio de 2019 sobre orientaciones para la atención educativa al alumnado con dificultades de aprendizaje, donde se incluyen los alumnos con TDAH como alumnado con dificultades de aprendizaje de las que se derivan NEAE. La primera de estas normativas asegura el derecho a la individualización de la enseñanza, dado que se trata de un documento donde se concreta la respuesta educativa que recibirá el alumno a lo largo de un curso según sus necesidades educativas. Este documento debe realizarse según las prescripciones del mencionado informe psicopedagógico y servirá como guía para la respuesta educativa de dicho alumno, por lo que todo el equipo docente participará en su elaboración. En el caso de la segunda resolución mencionada, encontramos una serie de pautas encaminadas a la prevención, detección y respuesta educativa al TDAH, cuyas características se describen en el cuarto capítulo.

Según la información expuesta, podemos afirmar que dentro de la CARM existe un marco legal de referencia que regula tanto los procesos de prevención y detección como las medidas educativas y de adecuación de la enseñanza para responder educativamente a las necesidades del alumnado con TDAH. Estos referentes legales se encuentran diseñados de tal manera que permiten conocer cuáles son las orientaciones educativas que se establecen para el alumnado con TDAH. Bien desde el informe psicopedagógico o desde el Plan de Trabajo Individualizado, es posible identificar el tipo de respuesta educativa que se establece de manera individual para cada alumno con TDAH escolarizado en centros de la CARM.

En lo concerniente a investigaciones educativas sobre esta temática en la Región de Murcia, como hemos mencionado anteriormente en la investigación desarrollada por Rabadán, Hernández-Pérez y Parra (2006), se estudiaron las medidas que aplicaron 207 tutores de las etapas Infantil y Primaria hacía sus alumnos con TDAH mediante un cuestionario. Los resultados mostraron que cerca del 60% del alumnado con este diagnóstico o en proceso de ser diagnosticado, recibía algún tipo de atención psicoeducativa. Las medidas ordinarias más empleadas con estos alumnos fueron el apoyo en grupo ordinario (61.4%) y el refuerzo curricular (55%), y, en un porcentaje algo inferior (33%), se identificó la graduación de materiales y actividades. Además

del estudio mencionado, también son destacables algunas publicaciones bibliográficas avaladas desde la Consejería de Educación, como parte de los recursos a los que el profesorado tiene acceso. En este sentido, destacamos dos guías educativas donde se aborda la respuesta educativa al TDAH. La primera de estas guías aborda la intervención con el alumnado con TDAH en secundaria (Alcaraz, et al., 2014), es un documento avalado por la Consejería de Educación y elaborado por el EOEP específico de TDAH y Dificultades de Aprendizaje, donde se recogen las bases teóricas del TDAH, información sobre el protocolo de detección y una serie de orientaciones para profesorado, familias y discentes. En segundo lugar, encontramos la Guía Metodológica sobre Dificultades de Aprendizaje (Guillén, et al., 2018), que fue uno de los resultados obtenidos en el desarrollo del proyecto europeo Erasmus+ sobre innovación e intercambio de buenas prácticas, donde se incluye un capítulo destinado al alumnado con TDAH en el que se ofrece una descripción del trastorno, un conjunto de estrategias compensadoras para abordar los síntomas y una relación de aplicaciones para móvil o Tablet encaminadas a este alumnado.

Con toda la información presentada dentro del estudio del contexto podemos deducir que, tanto desde las entidades de la administración pública como en el ámbito científico investigador, se han realizado diversas aportaciones que ponen de manifiesto un interés por seguir indagando en la figura del alumnado con TDAH. Como hemos podido ver, el rendimiento académico de este alumnado es una cuestión de interés en nuestra región, dado que existen diversas experiencias donde se ha estudiado esta temática, poniendo de manifiesto unos resultados bajos en lo que a rendimiento se refiere. Del mismo modo, desde los servicios de orientación de la Consejería con competencia en esta materia, se han impulsado publicaciones encaminadas al abordaje de este trastorno. Sin embargo, a pesar de existir interés por la figura del TDAH en el sistema educativo murciano, los resultados no son lo suficientemente concluyentes como para cesar en su estudio, concretamente, se ha detectado una notoria carencia de información en relación a las cifras absolutas de población con TDAH en las etapas de Infantil y Primaria, así como acerca de los resultados académicos de este alumnado. Información que resulta altamente relevante para comprender y analizar el tipo de respuesta educativa que se recomienda para el alumnado con este trastorno en la CARM, dado que permite tener un perfil inicial de las características demográficas y de rendimiento académico, como paso previo al estudio de la respuesta educativa.

En cuanto a las investigaciones vinculadas al estudio de las orientaciones educativas, también parece ser un tema de especial relevancia, habiéndose hallado un estudio (Rabadán,

Hernández-Pérez y Parra, 2017) en el que se investigaron el tipo de medidas de atención a la diversidad que recibían alumnos con TDAH. Así mismo, el interés por aunar un modelo de respuesta educativa, aparece reflejado en las dos publicaciones en formato guía (Alcaraz, et al., 2013; Guillén, et al., 2018) con orientaciones sobre respuesta educativa al TDAH, respaldadas por la Consejería de Educación, y una Resolución donde se abordaba el mismo aspecto, que ponen de manifiesto la necesidad por seguir indagando en la respuesta educativa que se prescribe tras una evaluación psicopedagógica del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo derivadas de TDAH.

En definitiva, la información expuesta hasta el momento nos permite comprender que existe evidencia empírica para avalar la situación de riesgo y vulnerabilidad de la población con TDAH en su escolarización, por lo que el estudio de este alumnado es científicamente relevante. Concretamente, el análisis del estado de la cuestión del TDAH en la CARM, pone de manifiesto la necesidad de indagar en los datos y cifras del TDAH, así como en el tipo de respuesta educativa que se aconseja para este alumnado. Por este motivo, la finalidad de esta tesis es dar a conocer la realidad educativa del alumnado con TDAH en la Región de Murcia, en lo que a perfil demográfico, resultados académicos y orientaciones educativas se refiere.

1.1.2. Preguntas de la investigación y objetivos

Partiendo de las conclusiones extraídas del planteamiento de la investigación y su contexto, que han dado lugar al propósito de este trabajo, se desarrollan las preguntas de la investigación que aparecen en los siguientes párrafos.

En primer lugar, ante las cifras estatales y nacionales de incidencia del trastorno, que lo sitúan en torno al 5% de la población (Alda, et al., 2017; APA, 2013; Polanczyk, Willcutt, Salum, Kieling y Rohde, 2014), y teniendo en cuenta la falta de información a este respecto en la CARM, nos planteamos como primer interrogante ¿Cuál es la distribución y perfil sociodemográfico del alumnado con TDAH en la enseñanza Infantil y Primaria? Con ello podremos comprender la importancia de esta problemática sobre el total de la población y también visualizar, en cierto modo, la efectividad del protocolo de TDAH.

A continuación, planteamos la pregunta: ¿Qué nivel de rendimiento académico obtiene el alumnado con TDAH escolarizado en la etapa de Educación Primaria en las áreas instrumentales?

Si conocemos las cifras absolutas sobre resultados académicos del alumnado que presenta TDAH en las etapas donde se producen la mayoría de los diagnósticos (Educación Primaria), estaremos en disposición de aceptar o rechazar la tesis que vincula el TDAH con un bajo rendimiento académico.

Respecto a las orientaciones educativas que se dan para el alumnado con TDAH, trataremos de dar respuesta a dos interrogantes: ¿Cuáles son los motivos que determinan la necesidad por valorar las necesidades educativas del TDAH? y ¿Qué características evolutivas y contextuales presenta el alumnado con TDAH valorado por los servicios de orientación educativa? Con ello podremos conocer el perfil de alumnado con TDAH al que se ofrecen las orientaciones, en función de su nivel evolutivo, características contextuales y otras dificultades asociales.

Finalmente, tratando de conocer, de un modo más profundo, las tendencias educativas que realmente se fomentan y que son prescriptivas para los alumnos con TDAH, proponemos la pregunta: ¿Cuáles son las actuaciones y orientaciones educativas que se establecen para aquellos alumnos que, tras ser valorados por los servicios de orientación, presentan necesidades educativas derivadas de sintomatología compatible o confirmada de TDAH?

A partir del planteamiento de estas preguntas de investigación, podemos establecer los objetivos generales y específicos que guiarán nuestras actuaciones. Concretamente, este estudio consta de dos objetivos generales, el objetivo general número uno se ha formulado para dar respuesta a las dos primeras preguntas de la investigación y es el siguiente:

1. Analizar el perfil de la población con TDAH y su rendimiento académico.

Para abordar el mismo se proponen dos objetivos específicos:

- 1.1. Conocer el perfil demográfico de la población con TDAH escolarizada en Educación Infantil (3-6) y Primaria (6-12) en la Región de Murcia, en los cursos escolares 2015-2016 y 2016-2017.
- 1.2. Describir el rendimiento académico del alumnado con TDAH escolarizado en Educación Primaria en centros de la Región de Murcia durante el curso 2015-2016 en Matemáticas y Lengua.

Como segundo objetivo general, para dar respuesta al resto de cuestiones planteadas, se propone:

2. Analizar las orientaciones educativas que se prescriben para el alumnado con TDAH desde el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Molina de Segura.

De este objetivo se desprenden los siguientes objetivos específicos:

2.1. Conocer aspectos relativos al motivo que suscita la evaluación psicopedagógica del alumnado con TDAH y las medidas aplicadas antes de realizar la misma.

2.2. Definir los niveles de desarrollo evolutivo y curricular del alumnado para el que, tras una evaluación psicopedagógica, se establecen orientaciones dirigidas a abordar el TDAH y las características de su contexto escolar y familiar.

2.3. Identificar cuáles son las actuaciones que se llevan a cabo, tras el proceso de valoración y evaluación del alumnado con síntomas compatibles con TDAH y de su contexto.

2.4. Analizar el tipo de recomendaciones para adecuar el acceso al aprendizaje (materiales y espacios), los elementos del currículo (metodología, evaluación y estándares de aprendizaje) y los recursos específicos que se establecen con el alumnado que presenta necesidades educativas derivadas de TDAH.

2.5. Describir las orientaciones dirigidas a las familias de alumnos diagnosticados con TDAH y a la colaboración del centro con las mismas.

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO II. EL ALUMNADO CON TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD

“¿Divagas, te quedas en babia, en la inopia? Tranquilo que ya somos dos, no son mis despistes, ni estoy triste, no vivo en otra dimensión, tan solo tengo un trastorno de déficit de atención. No soy idiota, ni un caradura, no me hace falta un capón, tan solo tengo un trastorno de déficit de atención.” (Discurso 36º feria de libro de Badajoz. Nach, 2017)

INTRODUCCIÓN

Como se adelantaba en capítulos anteriores, actualmente el TDAH se define como un trastorno del neurodesarrollo de causa inespecífica, que tiene inicio en la infancia y sus manifestaciones se asocian a dificultades en las habilidades relacionadas con la atención, autocontrol y un exceso de actividad motriz, que tienen repercusión en el normalizado desarrollo del sujeto y su entorno (Abad-Mas, et al., 2011; APA, 2013; Barkley, 2015; Haddad, et al., 2021; Llor, Delgado y De la Cruz, 2020). Tanto esta definición, como la nomenclatura “Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad”, son la consecuencia de los distintos estudios y hallazgos que se han llevado a cabo desde finales del siglo XVIII hasta la actualidad.

Si realizamos un breve repaso por los avances más representativos en el estudio de este trastorno a lo largo de la historia, las primeras evidencias de información que podrían ser la base de lo que hoy identificamos como TDAH datan de *finales del siglo XVIII e inicios del XIX* (Pelayo, Trabajo y Zapico, 2012) y más concretamente podría vincularse con el subtipo inatento (Martínez-Frutos, 2017). Estas evidencias consisten en un conjunto de publicaciones elaboradas por Crichton, Hoffmann y Weikard, que hacen referencia a la incapacidad de ciertos sujetos para permanecer en estado relajado o prestar atención de modo regular (Barkley, 2012; Fernández-Gacho, Arias, Rodríguez y Manzano-Soto, 2020; Hidalgo, 2015). Respecto a las primeras descripciones sintomatológicas, estas se sitúan en el año 1878 en el libro del escocés Sir Alexander “*Una investigación sobre la naturaleza y el origen de la enajenación mental*”, en el que se aludía a observaciones clínicas relacionadas con la inatención e inquietud (López-Curtis,

Martín y Rodríguez, 2016). Posteriormente, a lo largo del *siglo XIX*, aparecen publicaciones donde se describían sintomatologías análogas a las que hoy utilizamos, siguiendo el trabajo de Barkley (2015). Son destacables en esta época las aportaciones de John Haslam (1809) que hablaba sobre conducta incontrolable e impulsiva en un niño de 10 años; las del psiquiatra Benjamin Rush (1812), quien hace mención a la falta de habilidad para prestar atención, dentro de su estudio sobre funciones morales de la mente y las de Heinrich Hoffmann (1845), autor de una colección de cuentos donde se ilustraban comportamientos propios de dicho trastorno.

Durante la *primera mitad del siglo XX*, aparecen los estudios relacionados con el análisis de las disfunciones cerebrales como consecuencia de encefalitis letárgicas o anoxia perinatal. En esta época las conductas que actualmente vinculamos con el TDAH se explicaban como la causa de daños cerebrales, apareciendo así un paradigma que centraba el TDAH como la consecuencia de una disfunción cerebral (Barkley, 2015; Pelayo, Trabajo y Zapico, 2012) que posteriormente, tras diversas investigaciones donde comprobaron que estos síntomas también aparecían en niños sin lesiones cerebrales, pasó a ser considerado como una disfunción cerebral mínima (Martínez-Frutos, 2017). En este periodo encontramos la primera explicación científica del hoy denominado TDAH (Fernández-Gacho, Arias, Rodríguez y Manzano-Soto, 2020). Se trataba de un artículo sobre trastornos psíquicos anormales publicado por George Still en 1908 (López-Curtis, Martín y Rodríguez, 2016) que aludía a una enfermedad neurobiológica denominada “defecto de control moral” no vinculada a la crianza. Su investigación se basaba en las observaciones realizadas a 43 niños que presentaban comportamientos agresivos, dificultades para atender y desinhibición (López-Curtis, Martín y Rodríguez, 2016). Posteriormente, fueron publicados los trabajos de Kramer y Pollow, en 1930, donde se aludía a la nomenclatura “Síndrome hiperkinético de la infancia” (Pelayo, Trabajo y Zapico, 2012) para referirse a un trastorno caracterizado por alteraciones en el lenguaje oral, múltiples distracciones y excesiva inquietud (Rodríguez, 2015). En 1936 Balau realizó una investigación donde relacionaba el trastorno con lesiones en el lóbulo frontal; más tarde, Strauss y Lehtinen se centraron en el estudio de los daños cerebrales infantiles como causa del trastorno (Rodríguez, 2015). Con respecto a las aportaciones relacionadas con la intervención, entre los años 1937-1941 se registraron los primeros indicios del tratamiento farmacológico con metanfetamina, que, si bien en un inicio se empleó como tratamiento para dolores de cabeza en personas con esta sintomatología, terminó observándose que influía en sobre la conducta (Barkley, 2015).

En la segunda mitad del siglo XX, entre los años 50 y 60 destaca el mayor interés por la hiperactividad frente a otros aspectos como la falta de atención o la impulsividad (López-Curtis, Martín y Rodríguez, 2016; Martínez-Frutos, 2017). Durante estas décadas continuaron produciéndose cambios terminológicos, destacando nomenclaturas como: “Trastorno Hiperkinético” o “Síndrome del niño hiperactivo” al que aludían autores como Hoff y Chess (1956 y 1960, en Rodríguez, 2015). Otros como Lauffer, Denhoff y Solomons se refirieron a este cuadro clínico con el término “Desorden impulsivo hiperkinético”, planteando como causa del mismo la interacción entre aspectos genéticos y ambientales (Rodríguez, 2015). A final *de los años 60 y en la década de los 70* tuvieron lugar importantes avances en este ámbito, publicándose más de 2000 estudios sobre la temática (Barkley, 2015). Destacan de este periodo las aportaciones de Isemberg y Rutter con una notoria repercusión en la elaboración de la segunda versión del Manual Diagnóstico sobre Enfermedades Mentales (DSM, en adelante) realizado por la Asociación Americana de Pediatría (APA, 1968), donde este trastorno se recoge por vez primera en dicho documento bajo la nomenclatura “Reacción Hiperkinética de la infancia”. Esta definición se centraba, principalmente, en los síntomas externalizantes (Pelayo, Trabajo y Zapico, 2012; Rodríguez, 2015). Las *últimas dos décadas del siglo XX* se caracterizaron por un cambio a la hora de focalizar en el síntoma prevalente de estudio, otorgando mayor prioridad a la falta de atención sobre los otros síntomas (Quintero-Gutiérrez, Correas y Quintero 2009). Serán publicados en esta época el manual DSM III (APA, 1980) donde el trastorno se denomina “trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad” y, también la Organización Mundial de la Salud (OMS, en adelante) publicó la guía CIE 10 (OMS, 1992), en la que fue incluido como subgrupo dentro de los trastornos hiperkinéticos. Para mediados de los noventa, aparece el término Trastorno por déficit de atención con hiperactividad en el manual DSM IV (APA, 1994), que proponía un modelo multidimensional (Trujillo- Orrego y Pineda 2012) junto a una serie de criterios diagnósticos basados en la evidencia empírica. Según la clasificación propuesta en la DSM IV, el TDAH formaba parte de los trastornos de inicio en la infancia, la niñez o la adolescencia y se incluía en los trastornos por déficit de atención y comportamiento perturbador. Se diferenciaban 4 tipos: combinado, predominio de déficit de atención, predominio de hiperactividad e impulsividad y no especificado.

La llegada *del siglo XXI* trajo consigo nuevas evidencias y aportaciones. En la primera década se publicó una versión actualizada del DSM IV, denominada DSM-IV-TR (APA, 2002), que consistía en la corrección de algunos errores y la revisión para comprobar que existía información actualizada; en el caso del TDAH los criterios se mantuvieron (Ramos-Quiroga,

Bosch y Casas 2009). Con la divulgación de evidencias empíricas que vinculaban el TDAH a las funciones ejecutivas esta clasificación se vio bastante cuestionada (Cánovas, 2017), por este motivo la elaboración del manual DSM-5 trajo consigo algunas modificaciones y nuevas perspectivas a la hora de comprender el TDAH. Las incorporaciones más destacables del DSM 5 (APA, 2013) fueron la exclusión de subtipos de TDAH y la importancia de las funciones ejecutivas como consecuencia de los estudios sobre las neurociencias (Luque-Rojas y Hernández, 2017), de este modo el TDAH pasó a ser comprendido como un trastorno del neurodesarrollo que según la DSM-5 (APA, 2013) es definido del siguiente modo:

Afecciones con inicio en el período del desarrollo. Los trastornos se manifiestan normalmente de manera precoz en el desarrollo, a menudo antes de que el niño empiece la escuela primaria, y se caracterizan por un déficit del desarrollo que produce deficiencias del funcionamiento personal, social, académico u ocupacional. El rango de los déficits del desarrollo varía desde limitaciones muy específicas del aprendizaje o del control de las funciones ejecutivas hasta deficiencias globales de las habilidades sociales o de la inteligencia (p. 31).

En virtud de esta definición y las distintas aportaciones realizadas en el ámbito científico (Calleja, et al., 2019; DuPaul y Stoner, 2014; García-Pérez, Molina-Sánchez y Martínez-Domingo, 2021; Martínez-Raga, 2019), en la actualidad podemos afirmar que el TDAH es un trastorno de origen multifactorial y, contrario a lo que se pensaba en el pasado, no podemos afirmar que se deba a problemas mentales o de crianza. Su sintomatología se inicia en edades tempranas con la presencia de conductas impulsivas-hiperactivas y/o inatentas, sin tener que ser estas simultáneas y con mayor o menor intensidad. Para su diagnóstico es condición sine qua non la concurrencia de estos síntomas en dos o más ambientes y que estos impliquen alteraciones en el desarrollo del niño y los distintos contextos que le rodean, tales como escuela, familia u ocio (Abeledo,2019; APA, 2013).

Como veremos en el siguiente punto, las consecuencias de este trastorno aparecen relacionadas con problemas de conducta, alteraciones emocionales, actitudes desobedientes, problemas para establecer relaciones sociales, dificultades en el desempeño académico y falta de habilidad organizativa (Alda, et al., 2017; DuPaul y Stoner, 2014; García-Pérez, Molina-Sánchez y Martínez-Domingo, 2021; Guillén, et al., 2018; Phelan, 2017). La evolución en la investigación etiopatogénica (Barckley, 2015; Bauermeister, 2014; Guerrero, 2019) ha llevado a una perspectiva que defiende que el TDAH podría encontrar su explicación en un déficit de las

funciones ejecutivas, las cuales guardan relación con: planificación, autorregulación, locus de control interno, emociones y la competencia vinculada al modo de comprender y analizar información. Además de haberse hallado diferencias a lo largo de la historia sobre el término y su conceptualización, algunos autores (Hudson, 2017; Rief, 2016) también han centrado sus estudios en definir aspectos positivos de la personalidad de los niños con este trastorno como son: la presencia de altos niveles de entusiasmo y energía cuando algo les interesa, elevada creatividad, voluntariedad para colaborar en tareas manipulativas y carisma en los niños con este trastorno. Respecto a su definición en el ámbito educativo, los avances también han quedado reflejados en la normativa estatal que define el TDAH dentro del marco de legal de la educación en España. En este sentido, el TDAH ha pasado de ser considerado un trastorno de conducta (LOGSE, 1996) a una Necesidad Específica de Aprendizaje que, por lo general, implicaba en mayor o menor medida dificultades de aprendizaje que requieren de una intervención específica (LOE, 2006), con la aprobación de la LOMCE (2013) este trastorno continuó perteneciendo a dichas necesidades pero se explicitó como una categoría con entidad propia, aunque, con la aprobación de la Ley Orgánica 3/2020 que modifica la LOE, este término vuelve a quedar inespecífico, distinguiendo trastornos graves de conducta y trastornos de atención.

La revisión realizada a lo largo de esta introducción nos permite conocer la evolución del concepto del TDAH que, como hemos podido ver, no es un trastorno nuevo en nuestra sociedad sino que lo respaldan más de dos siglos de investigación, en los que se ha producido una evolución a la hora de establecer una nomenclatura, de síntomas, causas y tratamiento, entre otros. A lo largo de los siguientes apartados trataremos exponer los hallazgos más actuales en la descripción del TDAH; para tal fin a continuación se describen las principales manifestaciones del trastorno, su prevalencia, las causas del mismo, el proceso de detección y el tratamiento.

2.1. Manifestaciones del TDAH

Las manifestaciones asociadas al TDAH aparecen, por lo general, al comienzo de su escolarización, cuando se inician la adquisición de hábitos y horarios estructurados, que hacen aflorar síntomas como, dificultades para permanecer sentado o respetar los tiempos, entre otros (Abeledo, 2019; Montoya-Sánchez y Herrera-Gutiérrez, 2014). Como se indicó en la introducción a este capítulo, las principales manifestaciones conductuales que se vinculan con el TDAH son los problemas para atender, un exceso de actividad motora e impulsividad. Respecto a las dificultades de atención, estas se materializan en el día a día de la persona con TDAH a través de distracciones o respuestas poco coherentes con el hilo de una conversación, entre otros

(Hudson, 2017; Terrón, et al., 2019). En la DSM-5 (APA, 2013) se describen los síntomas nucleares relacionados con el déficit de atención, los cuales han sido resumidos y ejemplificados, siguiendo los trabajos que han abordado esta temática (Bauermeister, 2014; Barckley, 2015; Calleja-Pérez, 2019; Hudson, 2017 y Terrón, et al., 2019) en los apartados que aparecen a continuación:

- Muy asiduamente tiene dificultades para fijar la atención en detalles o se equivoca al desarrollar actividades educativas. Ejemplo: realiza trabajos poco precisos a la hora de seguir instrucciones se salta algunos apartados.
- Le cuesta seguir el hilo en conversaciones, cuando le explican algo o al participar de un juego que implica cierto nivel de dificultad.
- Frecuentemente parecen estar ausentes cuando se mantiene una conversación directa con él. Por ejemplo, cuando se le hace una pregunta ofrece una respuesta que no se ajusta al contenido que se estaba abordando.
- Deja inacabadas las tareas que comenzó, por distracciones repentinas. A modo de ejemplo, en un examen pueden rellenar la parte de delante y dejar sin hacer la de atrás.
- Dificultades en la planificación de tareas y continuar secuencias. A menudo no cumplen plazos establecidos, pierden los materiales, gestionan indebidamente el tiempo.
- Rechazo por las actividades que pueda pensar que requerirán tiempo y esfuerzo mental prolongado. Suelen hacer los deberes con desgana, en adultos se aprecia falta de motivación por la realización de informes o formularios o del ámbito laboral.
- Tiene facilidad para perder la atención cuando aparece un estímulo externo, a pesar de que este no sea relevante. A modo de ejemplo, puede estar haciendo algo y el hecho de escuchar el ruido de una mosca le distrae por completo.
- Suele perder con mucha frecuencia materiales que necesita para llevar a cabo trabajos de cualquier tipo, por ejemplo, si usa gafas puede ser muy frecuente que las pierda o las olvide cuando tenga que leer.
- Dificultades para recordar citas, reuniones e incluso actividades cotidianas como los ejercicios del colegio o los pasos a seguir en una rutina de baño diaria.

De acuerdo con Cabanyes (2016) esta manifestación, que denomina *distractibilidad*, podría ser explicada como un manejo inadecuado de la atención, dado que el sujeto tiene dificultades para permanecer focalizando en un estímulo cuando otros, más o menos relevantes, se presentan de modo simultáneo. Por consiguiente, no se trata tanto de la incapacidad para estar

atento sino de la facilidad para distraerse con cualquier estímulo. De modo que, la aparición de conductas inatentas, podrían explicarse como un problema para seleccionar estímulos, presentando dificultades a la hora de diferenciar entre relevante e irrelevante (Abeledo, 2019; Cabanyes, 2016). Esta teoría podría ser reforzada por el enfoque de las funciones ejecutivas (FE, en adelante), que veremos a continuación; desde la teoría del déficit en FE, los problemas de atención podrían explicarse por un rendimiento bajo en memoria de trabajo verbal y no verbal, que ayudan a planificar y recordar instrucciones (Barckley, 2015).

Junto a los problemas de atención, encontramos conductas de hiperactividad e impulsividad. Si en el caso de la inatención, hablábamos de conductas por defecto que no tienen por qué ser muy llamativas, en el caso de las conductas hiperactivo-impulsivas sucederá lo contrario (Abeledo, 2019; Hudson, 2017). De acuerdo con la GPC del TDAH (Alda, et al., 2017), la hiperactividad es expresada a través de un excesivo movimiento motor, verbal y/o cognitivo en momentos que estos no son apropiados, presentando importantes problemas para mantenerse quietos cuando la situación lo demanda (a la hora de comer, en el cine, etc.). Estas manifestaciones variarán según la edad, observándose durante la infancia mayor actividad en forma de: excesivos ruidos, intervenciones orales incontroladas y alto nivel de movimientos, en todos los entornos estructurados y no estructurados a medida que cumplen años estos síntomas se van reduciendo (Alda, et al., 2017). Por su parte, según establece la GPC del TDAH (Alda, et al., 2017), las manifestaciones relacionadas con la impulsividad se visualizan mediante la aparición de conductas impacientes, problemas para esperar respuestas o permanecer callado, cuando no tiene el turno de palabra, que terminan repercutiendo en el desarrollo de la persona con TDAH y en su contexto. Igualmente, es destacable que, cuando llega a la adolescencia, esta impulsividad se suele manifestar con la aparición de conflictos ante situaciones que no les parecen bien, habiéndose identificado como consecuencia de la impulsividad un mayor riesgo de ingesta de drogas, accidentalidad y delincuencia (Ruiz-Goikoetxea, 2018; Schoenfelder y Kollins, 2016).

En cuanto al tipo de manifestaciones que se asocian con la sintomatología hiperactiva e impulsiva, al igual que se ha presentado anteriormente, en las siguientes líneas se han resumido las principales características de la hiperactividad e impulsividad, recogidas en el DSM 5 (APA, 2013), junto a una serie de ejemplos basados diversas publicaciones (Bauermeister, 2014; Barckley, 2015; Calleja-Pérez, 2019; Hudson, 2017 y Terrón, et al., 2019). Las características son las siguientes:

- Le cuesta mantener las manos quietas y una postura fija cuando está sentado. Por ejemplo, da golpecitos con los dedos en la mesa o mueve a ritmo rápido el pie manteniendo el talón apoyado, cambia de postura constantemente.
- En momentos donde se requiere que esté sentado, como el cine o durante una charla, se levanta de manera impulsiva, corre o trepa.
- Tiene muchas dificultades para estar relajado durante una actividad lúdica.
- Presenta unos niveles de habla excesivos, llegando a interrumpir o hablar antes de tiempo.
- Responde antes de que haya finalizado la formulación de una cuestión.
- Le cuesta permanecer esperando su turno, por ejemplo, en colas o cuando quiere intervenir en una conversación.
- Con frecuencia está “ocupado,” actuando como si “lo impulsara un motor” (p. ej., es incapaz de estar o se siente incómodo estando quieto durante un tiempo prolongado, como en restaurantes, reuniones; los otros pueden pensar que está intranquilo o que le resulta difícil seguirlos).
- Se entromete en conversaciones ajenas.
- Utiliza cosas de otras personas sin esperar a que estas le den permiso para hacerlo.

Además de las conductas que han sido descritas, es característico en el TDAH la presencia de dificultades que se asocian a un deficitario funcionamiento de las funciones ejecutivas (Abad-Mas, et al., 2011; Barckley, 2014; Guerrero, 2019) y la comorbilidad con trastornos de la conducta y dificultades específicas del aprendizaje (Rello y Pavón, 2019), como podemos ver en los dos aparatados que aparecen a continuación.

2.1.1. Etiopatogenia y Etiología

Según la información arrojada por los estudios en los que se ha tratado de comprender la razón de ser del TDAH (Martínez-Raga, 2019; Orjales, 2019), podemos afirmar que su origen no está confirmado por el momento y su causa es multifactorial. En este sentido, el objetivo del presente apartado será exponer los enfoques más actuales en el estudio de la etiopatogenia (alteración) y la etiología (causa), que han sido esquematizados en la Figura 1.

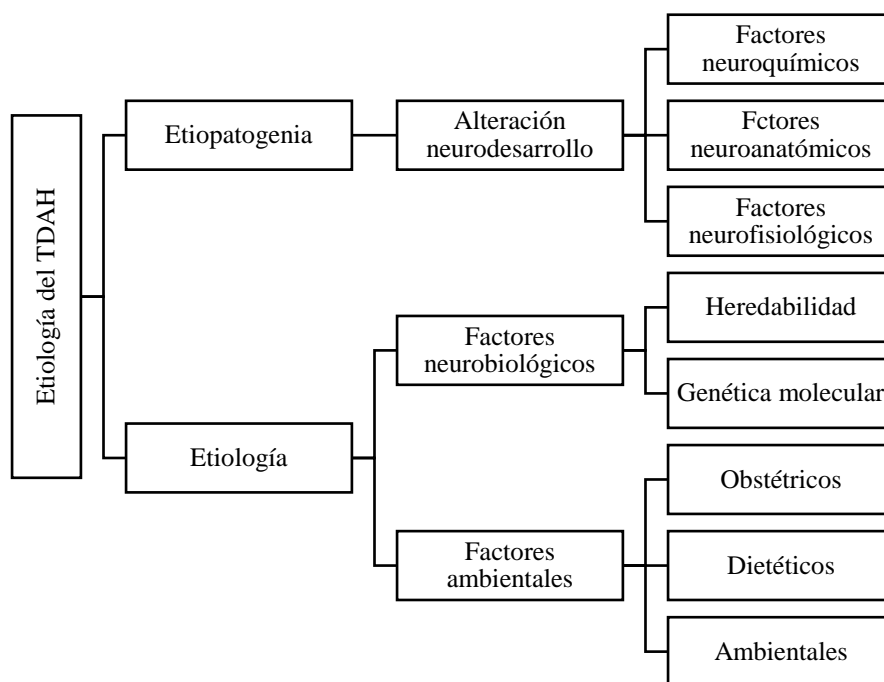


Figura 1. Causas del TDAH

Fuente: Elaboración propia

A. Etiopatogenia

Dentro de las posibles teorías fisiológicas y neuroanatómicas que explicarían el TDAH, encontramos las alteraciones neuronales, donde pueden diferenciarse factores neuroquímicos, neuroanatómicos y neurofisiológicos que justificarían la existencia de conductas inatentas, hiperactivas e impulsivas (Abeledo, 2019; Quintero y Castaño, 2014 y Bazzano, 2016). Comenzando las alteraciones relacionadas con factores neuroquímicos, según afirma Abeledo (2019), desde esta perspectiva el TDAH se justifica en el modo en que los neurotransmisores se comunican entre sí. En este sentido, los estudios sobre neurotransmisores, (Abeledo, 2019; Biederman y Faraone, 2005; Mulas et al., 2012; Thapar et al., 2013), encargados de establecer la comunicación neuronal, parecen mostrar que los niveles de noradrenalina, serotonina y dopamina de las personas con TDAH se encuentran alterados. Según muestran algunos estudios científicos (Bazzano, 2016 y Rodríguez, Morrel y Fresneda, 2017), se han encontrado alteraciones por debajo de la normalidad en los niveles de dopamina y noradrenalina mientras que la serotonina sería más elevada en estos sujetos. La interpretación que se hace de estas alteraciones es la siguiente: la primera de ellas (noradrenalina) podría explicar la falta de motivación, reacciones agresivas o apatía, entre otros; los bajos niveles de dopamina influirían en la falta de concentración, atención o la dificultad para terminar tareas; y el exceso de serotonina podría ser el causante de las dificultades para mantenerse en estado de quietud y las conductas

descontroladas (Ramos-Quiroga, et al., 2013). Sin embargo, es importante destacar que, a pesar de haberse hallado alteraciones en estos neurotransmisores en la población con TDAH, los resultados no tienen la suficiente fiabilidad, por lo que no puede concluirse que sea esta la única consecuencia de las alteraciones conductuales (Arnsten, 2006; Murpy-Ryan, 2017).

Respecto a los factores neuroanatómicos, la utilización de pruebas de neuroimagen, donde se compararon cerebros de niños con y sin TDAH, han mostrado la existencia de algunas diferencias que podrían explicar los síntomas comportamentales y atencionales (Castellanos, 2002; Quintero y Castaño, 2014; Ramos-Quiroga, et al., 2013 y Seidman, Valera y Makris, 2005). Concretamente, se han encontrado diferencias en el volumen de la corteza y en la actividad cerebral, la primera de estas diferencias alude a un desarrollo más lento de la corteza prefrontal, los ganglios y el cerebelo en los niños con TDAH que el de los niños que no lo padecen que repercute en la memoria y la respuesta conductual (Castellanos, 2002; Quintero y Castaño, 2014; Ramos-Quiroga, et al., 2013). En cuanto a las diferencias en la actividad cerebral, los estudios de neuroimagen (Bush, et al., 2008; Quintero, Navas, Fernández y Ortiz, 2009), han evidenciado la presencia de menos actividad o exceso de la misma en algunas regiones del cerebro de las personas con TDAH. La explicación a estas dos alteraciones se fundamentaría en la hipótesis de un incorrecto funcionamiento de los neurotransmisores, anteriormente explicados, que dan lugar a alteraciones en las redes de información que se activan en el cerebro cuando este recibe un estímulo (Shaw, et al., 2007; Yáñez, 2016), de modo que las manifestaciones anteriormente descritas serían la causa de una alteración en la anatomía neuronal que presenta el cerebro de las personas con TDAH.

Por último, en lo que concierne a factores neurofisiológicos, los estudios centrados en la neuroimagen (Arnsten, 2006; Abad-Mas, et al., 2011; Carmona, Ascensio, Ochoa, Rueda, Donado y Blazicevich, 2019) parecen caminar en la línea de que pueda existir un deficitario funcionamiento del cortex prefrontal, encargado de controlar los sistemas límbico y cognitivo. De acuerdo con Shaw et al (2007), “el TDAH sería un trastorno de la maduración cortical más que una desviación en el desarrollo” (p. 55). Así, al comparar el cerebro de niños con TDAH y niños neurotípicos se observa que la maduración cortical de los niños con TDAH es un 30% inferior al del niño que no lo padece (Shaw, et al., 2007; Orjales, 2019). Por lo que, desde esta perspectiva se entiende que en la medida que el sujeto crece y su desarrollo neurofisiológico evoluciona es posible ir superando las dificultades asociadas al TDAH.

B. Etiología

Dentro del estudio de la causa del TDAH, esta es explicada como “una serie de vulnerabilidades biológicas que interactúan entre sí junto a factores ambientales” (Quintero y Castaño, 2014 p. 602-603), que se justifica por la diversidad sintomatológica y las altas cifras de comorbilidad que presentan las personas con dicho trastorno (Hudson, 2017; Siegenthaler y Marco, 2011). Sin embargo, aunque no sea posible corroborar de manera absoluta el origen del trastorno, las investigaciones realizadas en las últimas décadas han permitido encontrar y descartar algunas causas y factores de riesgo de tipo neurobiológico y ambiental que explicarían la existencia del TDAH (Bauermeister, 2014). Uno de estos estudios lo realizaron Soutullo y Díaz (2007), llevando a cabo un metaanálisis sobre los factores de riesgo en TDAH teniendo en cuenta resultados obtenidos en un importante número de investigaciones cuyas conclusiones se muestran en el siguiente gráfico (Figura 2).

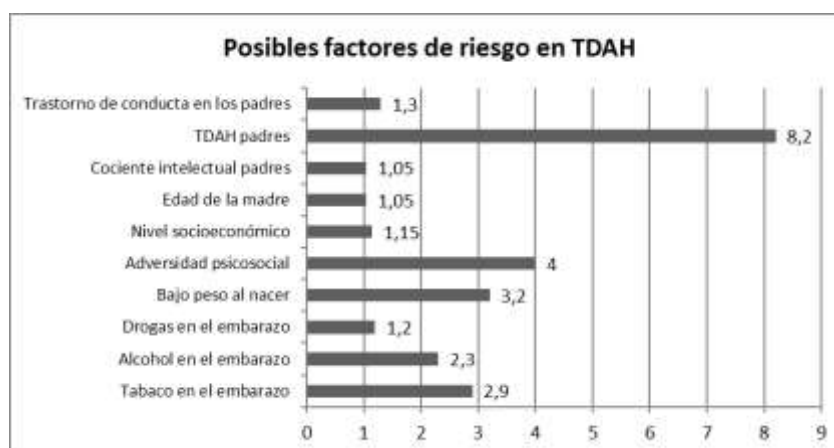


Figura 2. Posibles factores de riesgo TDAH.

Fuente: Soutullo y Díaz (2007, p. 55)

Como observamos, el factor “herencia” es el que aparece con mayor frecuencia, de hecho, según muestran algunos estudios, las posibilidades de tener TDAH se incrementan notoriamente cuando un familiar lo padece (Barkley, 2006; Bauermeister, 2014; Hudson, 2017; Faraone, et al., 2015; Nigg, 2006). De acuerdo con Barkley (2006), las posibilidades de tener un hijo con TDAH cuando el progenitor tiene este trastorno pueden alcanzar el 57%. No obstante, no puede afirmarse con rotundidad que sea esta la única causa dado que, como vemos en la Figura 2, también existen causas relacionadas con las condiciones ambientales, como el contexto familiar, consumo de drogas en el embarazo, etc.

Entre los estudios donde se han analizado factores no hereditarios (Froehlich et al., 2011; Glover, 2015; McNamara, Vannest, y Valentine, 2015; Sengupta, Fortier, Thakua, Bhat, Grizenko, 2015; Thapar, Cooper, Eyre, 2013) encontramos trabajos que han analizado aspectos como la importancia del consumo de tabaco en el embarazo que, de acuerdo con Linnet et al. (en López-Seco, 2016), puede incrementar cuatro veces el riesgo de que el hijo presente TDAH. Igualmente, en este y en otros trabajos, se ha corroborado que, contrariamente a lo que se pensaba en el pasado, este trastorno no es la consecuencia del estilo parental o de una mala educación, sino que se encuentra en el individuo desde el momento de su nacimiento (Bauermeister, 2014; Quintero y Castaño, 2014).

En el estudio de los factores neurobiológicos, que se postulan en la causa hereditaria y genética, existen diversas aportaciones que vinculan la causa del trastorno con estos factores. En primer lugar, respecto a la heredabilidad en el TDAH, las investigaciones muestran correlaciones positivas entre antecedentes del trastorno en la familia y riesgo de padecer TDAH (Barkley, 2006; Bauermeister, 2014; Hudson, 2017; Faraone, et al., 2015; Nigg, 2006). Los trabajos donde se ha estudiado la heredabilidad del trastorno, han centrado su atención en el análisis de varias relaciones, como se resume en la Tabla 2.

Tabla 2.

Estudios sobre heredabilidad del TDAH

Relación de heredabilidad estudiada	Resultados
Estudios entre hermanos	En hermanos gemelos (monocigóticos) que comparten mayor genoma que los hermanos dicigóticos se han observados mayores índices del trastorno.
Investigaciones sobre progenitores con TDAH	Se incrementa la probabilidad de tener hijos con TDAH entre 2 y 8 veces cuando un padre lo padece.
Miembros de la familia con TDAH	La probabilidad de tener TDAH si alguien de la familia lo tiene es mayor.
La herencia de la sobreactividad	La sobreactividad es algo que se hereda como la apariencia física
Estudios en niños adoptados	Niños adoptados desarrollaron conductas de los padres biológicos, aún no habiendo estado en contacto con ellos, lo que demuestra la carga genética.

Fuente: Elaboración propia a partir de la información recogida en Bauermeister (2014), Quintero y Castaño (2014), Du Paul y Stoner (2014) y Rief (2016).

En cuanto a aquellas investigaciones en las que se ha analizado la carga genética en el TDAH, algunos autores hablan sobre hallazgos de alteraciones en el gen DAT1 y D4, así como DRD-4 y DRD-5 (Barkley, 2015; Franke, et al., 2012; Ramos-Quiroga, Ribasés-Haro, Bosch-

Munsó, Cormand-Rifa y Casas, 2007). Se trata de genes relacionados con los niveles de dopamina y la transmisión de esta (existiendo unas tasas elevadas de niveles de dopamina en las personas que padecen este trastorno) que podrían ser las causantes de los síntomas manifestados (Fiuza y Fernández-Fernández, 2014; Servera-Barceló, 2003; Siegenthaler y Marco, 2011); no obstante, igual que en el resto de los casos los resultados no pueden considerarse definitivos.

En lo que concierne a los factores ambientales, que pueden dar lugar al TDAH, o influyen en que este se manifieste en mayor medida, como se advirtió en el esquema de la Figura 1, las investigaciones vienen mostrando que este trastorno se encuentra en el individuo desde el momento de su nacimiento (Bauermeister, 2014; Quintero y Castaño, 2014), por lo que algunas de las causas que se exponen, a continuación, deben ser consideradas como factor de riesgo y no como elemento causante. Siguiendo el trabajo de López-Seco (2016), dentro de los factores ambientales que con mayor frecuencia se han explorado como causas del TDAH, podemos diferenciar factores: obstétricos, psicosociales, dietéticos y toxinas ambientales. Primeramente, atendiendo a los factores de tipo obstétrico, relacionados con el embarazo, se han identificado como elementos de riesgo los que aparecen a continuación:

- *La situación anímica de la madre* en el periodo de gestación, algunos autores (Bauermeister, 2014; López-Seco, 2016; Froehlich et al., 2011; Thapar et al., 2013) afirman que podría existir una relación entre el riesgo de padecer TDAH y el nivel emocional de la madre durante el embarazo, existiendo una correlación positiva entre mayores niveles de estrés y ansiedad durante la gestación y tener un hijo TDAH.

- *Complicaciones en el embarazo y/o parto*, Bauermeister (2014) señala como factores que pueden conllevar a un mayor riesgo de tener TDAH son los siguientes: las infecciones durante el embarazo que afectan a la presión sanguínea, los partos con duraciones excesivamente duraderas o cortas, nacimientos prematuros con bajo peso y niveles de proteínas elevados en la orina materna.

- *Los hábitos poco saludables por parte de la madre* durante el embarazo, tales como el consumo de tabaco o la ingesta de alcohol también parecen influir en la aparición del trastorno. De acuerdo con Linnet, et al. (2003), el riesgo de tener un hijo con TDAH se podría incrementar 4 veces más en madres fumadoras, que en madres que no consumen.

En lo relativo a factores dietéticos, algunas investigaciones han tratado de explicar el TDAH como un trastorno que se deriva de una mala alimentación o la ingesta de ciertos productos que podrían dar lugar a los síntomas presentados. Así mismo dentro de las toxinas *ambientales*,

se han identificado algunos componentes como el plomo que podrían ser causantes del trastorno, no obstante las investigaciones en este campo son escasas por lo que por el momento no se han podido condirmar dichas teorías (Barkley, 2006; Bauermeister, 2014 y Mikami y Hinshaw, 2006). Respecto a factores ambientales, estos se podrían considerar un “añadido” a la causa general que afectará a la evolución de los síntomas (Bauermeister, 2014). En este sentido, López-Seco (2016) describe como aspectos que podrían influir en el trastorno: las adversidades sociales, la privación afectiva temprana o los trastornos psicológicos en los progenitores.

En definitiva, podemos sintetizar este apartado concluyendo que el TDAH es un trastorno caracterizado por un espectro heterogéneo, cuya causa no puede asociarse a un único factor, sino que, los indicios parecen apuntar a una causa multifactorial (Bauermeister, 2014; Orjales, 2019) habiéndose eliminado la hipótesis de que su causa es un mal estilo parental educativo (Hudson, 2017).

2.1.2. TDAH y funciones ejecutivas

Como se ha mencionado en la introducción de este capítulo, dentro de los enfoques que tratan de explicar el TDAH, en las últimas décadas ha cobrado especial importancia el modelo que asocia los síntomas de este trastorno a un déficit en las funciones ejecutivas, causado por una alteración en el lóbulo frontal encargado del funcionamiento de las mismas (Barckley, 2015; Weis, Till y Erickson, 2019) que implica dificultades a la hora de desarrollar tareas vinculadas a planificación, organización o memoria a corto plazo, entre otros (Abad-Mas, et al., 2011; Barckley, 2014; Guerrero, 2019; Quintero-Olivas, Romero, Hernández-Murua, 2021). De acuerdo con Bauermeister (2014), las funciones ejecutivas son “actividades mentales complejas necesarias para planificar, organizar, guiar, revisar, regularizar y evaluar el comportamiento necesario para adaptarse eficazmente al ambiente y alcanzar metas” (p.31). Por tanto, su función es actualizar y planificar la información, inhibir conductas no acordes y reemplazarlas por otras adaptadas a la situación y, por último, tomar decisiones para resolver problemas (Vaíllo y Camuñas, 2016). Las manifestaciones que puede conllevar el déficit en estas funciones se relacionan con las funciones descritas; destacamos la propuesta planteada por Hidalgo, Cantero y Riesco (2012), donde a partir de las cinco funciones ejecutivas describen comportamientos que se han asociado a las mismas, como se ha resumido en la Tabla 3 que aparece a continuación.

Tabla 3.

Manifestaciones del déficit en funciones ejecutivas

FE	Descripción	Dificultades asociadas
Inhibición de la respuesta	Se identifica con la relación entre estímulo- respuesta, la afectación de esta función conlleva dificultades para aguardar a que finalice un estímulo.	Realización de trabajos con rapidez sin fijarse en errores o detalles. Dificultades para rectificar errores, por ejemplo, inicia la marcha estando un semáforo en rojo y a pesar de darse cuenta lo continúa haciendo. Incapacidad para contener la respuesta independientemente del estímulo. Dificultades para esperar el turno.
Memoria de trabajo no verbal	Referida a la destreza para recordar información que permita llevar a cabo una tarea	Dificultades para organizar la información recibida y plasmarla por ejemplo en un examen, de este modo podemos encontrarnos una respuesta donde se recoja información de modo completamente desordenado. Problemas para visualizar recuerdos o secuencias que han sucedido hace poco. Por ejemplo, cuando le decimos que realice cierta actividad siguiendo unos pasos que hemos representado visualmente es muy frecuente que olvide alguno o que lo realice de manera diferente.
Memoria de trabajo verbal	Guarda relación con la capacidad de utilizar el habla interna como vía de planificación y autocontrol	Problemas para abordar una tarea utiliza estrategias que no son las apropiadas Llevan a cabo acciones sin pensar en el efecto que estas pueden tener en el ambiente y el resto de las personas
Autocontrol emocional y automotivación	Habilidad para gestionar las emociones y reaccionar ante ciertas situaciones modulando la conducta	Problemas para inhibir respuestas agresivas ante situaciones frustrantes como recibir un insulto, no obtener algo que desea, ser regañado, etc. Dificultad para mantener la motivación, con mucha frecuencia deja tareas a medio e inicia otra actividad. Carencia de autoinstrucciones para regular la conducta. Requiere de recompensas constantes para hacer tareas y cuando estas se demoran presenta dificultades para mantener el control.

FE	Descripción	Dificultades asociadas
Planificación y resolución de problemas	Destrezas relacionadas con la habilidad de utilizar estrategias para alcanzar una meta u objetivo.	Incapacidad para organizarse y llevar a cabo un trabajo estableciendo sus propios pasos a seguir. Requiere de una estructuración muy definida y pormenorizada. Deja las tareas a mitad. Requiere de supervisión adulta constante que le diga lo que tiene que hacer

Fuente: Elaboración propia a partir de Hidalgo, Cantero y Riesco (2012).

La información resumida en esta tabla nos permite conocer algunas de las manifestaciones del TDAH que se asocian a déficit en funciones ejecutivas. Del mismo modo esta información ayuda a explicar la causa de las conductas descritas al comienzo del punto uno. Por ejemplo, las dificultades de atención que cursan con despistes o falta de concentración se podrían justificar por los problemas en la memoria de trabajo verbal y no verbal, al igual que en la FE planificación. Respecto a las conductas por exceso (hiperactividad e impulsividad), podrían estar relacionadas con las FE de inhibición y autocontrol, encargadas de controlar la respuesta a un estímulo.

2.1.3. Comorbilidad en el TDAH

Una característica presente en el TDAH es la comorbilidad con otros trastornos conductuales o del aprendizaje (Barkley, 2015; Montoya-Sánchez y Herrera-Gutiérrez, 2014; San Sebastián, Soutullo y Figueroa, 2009; Weis, Till y Erickson, 2019), que puede acontecer en, aproximadamente, el 60-70% de las ocasiones (Montoya-Sánchez y Herrera-Gutiérrez, 2014), lo que hace especialmente necesario un diagnóstico diferencial entre TDAH y otras enfermedades psiquiátricas (San Sebastián, 2012). Como veremos en el siguiente capítulo, la alta correlación entre TDAH y otros trastornos deberá ser considerada cuando se lleve a cabo el diagnóstico de un hipotético TDAH. Al existir mayor riesgo de comorbilidad el proceso de evaluación e intervención exige de un análisis profundo que permita ofrecer una respuesta, tanto clínica como educativa ajustada a la persona con TDAH (Mateo, 2006). Dentro de los estudios, donde se ha analizado la comorbilidad del TDAH con otros trastornos de la conducta o aprendizaje (APA, 2013; Artigas-Pallarés, 2013; González, 2017; Lema, 2012; Martínez-Jaime y Reyes-Morales, 2020; Rello y Pavón, 2019; San Sebastián, 2012; Soutullo y Díez, 2007), se apunta a una alta comorbilidad del TDAH con el trastorno oposicionista desafiante, problemas de personalidad, ansiedad, dificultades específicas en el aprendizaje de lengua y matemáticas, problemas por consumo de sustancias y depresión entre otros. Respecto a la probabilidad con la que se produce la comorbilidad del TDAH y otros trastornos, se presentan en los siguientes párrafos las

evidencias de trabajos que han estudiado esta temática (Soutullo y Díez, 2007; Pascual, 2016; Dupaul y Stoner, 2014; Rello y Pavón, 2019).

En primer lugar, encontramos el Manual de Diagnóstico y Tratamiento del TDAH de Soutullo y Díaz (2007), donde se establecieron porcentajes de comorbilidad por encima del 50%, entre TDAH y trastornos de conducta que hacían referencia a “conductas inadaptadas que violan normas, reglas y los derechos de los demás, mayor riesgo de desajuste y rechazo social [así como el trastorno negativista desafiante (TND)] consistente en desobediencia y hostilidad a figuras de autoridad” (p.58). En un porcentaje algo inferior, hasta el 50%, se identificaron comorbilidades de TDAH y trastornos de ansiedad vinculados con fobias o apego, trastornos del desarrollo de la coordinación y trastornos específicos del aprendizaje. Cerca del 20% de las personas con TDAH presentaban comorbilidades relacionadas con tics, trastornos del humor o depresiones y enfermedad bipolar. Siendo infrecuente la presencia de Trastorno del Espectro Autista o Discapacidad Intelectual. Con posterioridad, fue publicado el trabajo de Pascual (2016), que consistió en una revisión sobre la comorbilidad del TDAH con otros trastornos, su investigación coincidía en los porcentajes relacionados con la comorbilidad del TDAH y el Trastorno Negativista desafiante, así como con los trastornos de ansiedad y del sueño; mientras que los valores atribuidos a la comorbilidad con tics o síndrome de Tourette eran más reducidos (10%). Por el contrario, la prevalencia del Trastorno del Espectro Autista con TDAH se situaba en niveles superiores, apareciendo hasta en un 26% de los casos.

Otros estudios han identificado una alta relación entre el TDAH y los trastornos específicos del aprendizaje (Rello y Pavón, 2019) y altas capacidades (Semelas, 2019). En cuanto a los trastornos del aprendizaje, existe cierta disparidad en el porcentaje de comorbilidad, señalando Du Paul y Stoner (2014) una simultaneidad del 30-35% entre dificultades específicas del aprendizaje y TDAH. Pascual (2016) se refiere a cifras de entre el 12-30% entre TDAH y trastorno de cálculo, apareciendo 8-39% con trastornos de lectura coincidiendo este último dato con el trabajo de Rello y Pavón (2019) quienes señalan una alta comorbilidad entre la dislexia y TDAH. En lo que a Altas Capacidades se refiere, se trata de un ámbito poco explorado donde los resultados no llegan a ser concluyentes en lo que a prevalencia se refiere (Serrano-Baroso, Vargas y López, 2019). Sin embargo, es destacable el trabajo de análisis documental desarrollado por Álvarez-Cárdenas, et al. (2019) donde se exploró esta comorbilidad, obteniendo como resultados una serie de características comportamentales presentes en alumnos con TDAH y alumnos con Altas Capacidades. De modo que, esta información invita a reflexionar sobre la importancia del

diagnóstico diferencial en el TDAH sobre otros trastornos o dificultades que frecuentemente aparecen de forma comórbida (Orjales, 2012).

2.2. Representatividad del trastorno

La última versión del manual DSM-5 (APA, 2013), planteaba una tasa de prevalencia mundial del TDAH en torno al 5-7% de la población infanto-juvenil, por lo que podemos afirmar que se trata de un trastorno de notoria presencia (Álvarez-Cárnenas, 2019; Quintero-Olivas, Romero, Hernández-Murua, 2021). Dentro de los estudios sobre prevalencia mundial, es destacable el metanálisis realizado por Polanczyk, Silva de Lima, Lessa Horta, Biederman y Rohde (2007) en el que se consultaron más de 9000 documentos sobre la temática, en un periodo de 27 años, y se sometieron a análisis 102 estudios de TDAH de distintas zonas geográficas a nivel mundial. Este trabajo concluyó, para la incidencia del TDAH a nivel mundial, una prevalencia en cifras cercanas al 5,29 % de la población en edad igual o inferior a 18 años. Dichos datos volvieron a ser actualizados mediante un análisis de metarregresión (Polanczyk, Willcutt, Salum, Kieling y Rohde, 2014) teniendo en cuenta variables que podían influir en la prevalencia del trastorno en los distintos países, entre las conclusiones del trabajo, se confirmó que la variabilidad en la prevalencia mundial se debía a las características metodológicas de las investigaciones y que, teniendo en cuenta los procedimientos de diagnóstico estandarizados, no se percibían aumentos sobre los resultados ya presentados, es decir, se mantenía dicha prevalencia. Se expone a continuación una síntesis de los resultados arrojados por el metaanálisis de Polanczyk et al. (2007) sobre la distribución del TDAH según, género, edad y localización geográfica.

Respecto a la primera de las variables, género, el trastorno se presenta en mayor frecuencia en hombres que en mujeres, existiendo una diferencia de casi un 5% en la incidencia. De manera que, mientras que aproximadamente 4 de cada 100 mujeres tendrían posibilidades de padecer el síndrome, en el caso de los chicos son 10 de cada 100. En cuanto a la prevalencia por edad se detectaron mayores cifras en la población infantil, 3 y 7%, que, en la población juvenil, donde las cifras oscilaban el 3%. Por lo que su detección se produce con mayor frecuencia a edades tempranas. En lo que a distribución geográfica se refiere, los casos más numerosos aparecen en América del Sur (media superior al 10% de la población) y en África (media cercana al 10%), encontrando una presencia menor en la zona de oriente (véase Tabla 4).

Tabla 4.

Prevalencia del TDAH según localización geográfica valores inferior, superior y promedio

Continente	Superior	Inferior	Medio
Africa (4 estudios)	16	1	8.5
Oriente (4 estudios)	4.5	1.5	3
Oceanía (6 estudios)	8	2	5
Sur America (9 estudios)	5	5	5
Norte America (32 estudios)	5.5	5.5	5.5
Asia (15 estudios)	4.9	2.5	3.7
Europa (32 estudios)	5.2	4.5	4.85
Todo el mundo (102 estudios)	5.1	4.9	5

Fuente: Polazink, et al. (2007)

Según estos datos, la media total se encuentra en cifras aproximadas al 5% con una dispersión de la media muy reducida (encontrándose los valores máximos, mínimo y medio entre 4.9 y 5.1), siendo estos valores similares en Europa, Oceanía, Asia y Norte América.

En el plano estatal, los datos oficiales según la Guía Clínica del TDAH publicada desde el Ministerio de Sanidad (Alda, et al., 2010), la incidencia de este trastorno estaba en torno al 5-7% de la población, no abordándose este dato en la última actualización de la mencionada guía (Alda, et al., 2017). Aunque en el plano oficial estos sean los datos más recientes, es posible encontrar publicaciones posteriores abaladas por otras instituciones o universidades (Aguilar, 2014; Balbuena, 2016) cuyos resultados se han recogido en la Tabla 5 donde podemos ver que presentan una variabilidad porcentual de entre 1.2 y 6.8%, que podrán explicarse por los criterios diagnósticos y de muestreo utilizados

Tabla 5.

Prevalencia en España

Fuente	Prevalencia
Cardo, Servera, Azua y Redondo (2011)	1.2% y 4.6%
Catalá, et al. (2012)	6.8%
Garrote (2014)	3-10% población infantil
Guía Clínica TDAH (2010)	5-7%

Fuente: Elaboración propia

Respecto a la distribución del TDAH por edad, género y subtipo, es destacable el trabajo de Aguilar (2014), en la que encontramos una revisión sobre investigaciones vinculadas a la prevalencia del TDAH, de la que podemos sintetizar tres conclusiones relevantes: se observa que la población con mayor presencia es la que oscila los 6 y 9 años, existen variabilidades en la prevalencia por género encontrándose entre 2-6 niños por cada niña, parece ser mayor el número de niños que presentan conductas hiperactivas que el de niñas y el principal subtipo en niñas es la inatención. De un modo más pormenorizado, en lo que a la distribución por comunidades autónomas respecta, la GPC del TDAH (Alda, et al., 2010) incluía información de investigaciones sobre prevalencias en el TDAH según edad, en las comunidades de: Valencia, Sevilla, Navarra y Mallorca que se recogen en la Tabla 6.

Tabla 6.

Frecuencias por comunidad

Comunidad, edad y estudio	Porcentaje
Mallorca 6-11 años (Cardo et al., 2007)	4.57%
Valencia 10 años (Andrés et al., 1999)	3.60%
Valencia 8 años (Gómez-Beneyto et al., 1994)	14.40%
Valencia 11 años (Gómez-Beneyto et al., 1994)	5.30%
Valencia 15 años (Gómez-Beneyto et al., 1994)	3%
Sevilla (Benjumea y Mojarro, 1993)	5%

Fuente: Elaboración propia a partir de GPC del TDAH (Alda, et al., 2010).

Como se puede observar, se detectan cifras dispares dependiendo de la edad que tienen los sujetos seleccionados, para el estudio de la incidencia del trastorno, siendo muy destacable el alto porcentaje de sujetos encontrados en la Comunidad Valenciana en la edad de 8 años, si tenemos en cuenta que en el resto de las comunidades y edades las cifras son similares. Con el objetivo de ampliar esta información, y teniendo en cuenta la falta de publicaciones en las que se aborde esta cuestión, se realizó una búsqueda de investigaciones sobre prevalencia introduciendo los tópicos: “datos y cifras sobre TDAH”, “prevalencia del TDAH” y “número de personas con TDAH”, añadiendo al final de cada una de estas búsquedas el nombre de las diferentes comunidades autónomas que constituyen el estado español. Se presentan a continuación los datos obtenidos por comunidad:

Comunidad Autónoma de Canarias, encontramos una investigación (Jiménez, et al., 2012) donde se llevó a cabo el estudio para saber las cifras autonómicas sobre TDAH en niños de 6-12 años, se recogieron cifras próximas al 4.9%, diferenciándose dentro de estos 3.1% tipo inatento, 1.1% hiperactivo y 0.7% combinado. Encontrándose diferencias estadísticamente significativas entre incidencia del trastorno en niños y niñas.

En la *comunidad de Aragón* se han publicado estadísticas sobre prevalencia del TDAH basadas en información del departamento de Salud Aragonés (Maluenda, 2012) destacándose que la presencia del trastorno en la población escolar oscila el 3-5%, aproximadamente 12.000 niños con edad comprendida entre 6 y 17. Dentro de la Comunidad Foral de *Navarra*, encontramos otro estudio (González et.al, 2015) donde se sitúa la prevalencia en niños con menos de 17 años en torno al 2.75%. En *Castilla y León* se identificó un estudio psicométrico sobre prevalencia del trastorno en edad escolar (Rodríguez, López-Villalobos, Garrido, Sacristán, Martínez-Rivera y Ruiz, 2009) en el que se concluyó una incidencia del 6.66% a nivel general, suponiendo un 1% el tipo hiperactivo, 1.27% inatento y 4.38% combinado. Apreciándose diferencias estadísticamente significativas entre número de chicos y chicas, sin existir diferencias por rango de edad. Centrándonos en el Este de España, en la *Comunidad de Cataluña* se han identificado varios trabajos. En el primero de ellos (Generalitat de Catalunya, 2017) encontramos, para la población menor de 15 años, unas cifras de 4.3% en el curso 2014-2015 volviendo a identificarse, como en las otras comunidades, diferencias de más de dos puntos entre niños y niñas. Por otro lado, encontramos una investigación sobre la prevalencia en la población adulta (Aragonés, Piñol, Ramos-Quiroga, López-Cortancans, Caballero y Bosch, 2010) donde se obtuvieron como resultados unas cifras del 0.04% en población adulta. Por último, en la *Comunidad de Madrid*, destacamos dos estudios en los que se alude a la incidencia de TDAH, el primero de ellos desarrollado por García- Vallejo (2011) en el que se presentaban cifras del 1.49% de prevalencia en niños de 4 a 15 años dentro del distrito sanitario 7 (zona de La Latina); de otro lado, la investigación realizada en un centro educativo de Madrid (Flores, Sánchez-Hernández y Deocano, 2020) identificó una frecuencia de 120 discentes con TDAH, siendo el 42% en niñas y 58% niños, de estos el 78.5% presentaba déficit de atención y el resto hiperactividad.

De modo que, exceptuando algunos “picos” que difieren de la norma, la frecuencia con que suele presentarse el TDAH en nuestro país, en la población infanto-juvenil, parece coincidir con la media europea.

En el caso del contexto seleccionado para la investigación, la Región de Murcia, como se expuso en el primer capítulo, la información sobre prevalencia a nivel oficial es inexistente en

las bases de datos oficiales (Centro Regional de Estadística de la Región de Murcia). No obstante, al indagar otras fuentes es posible encontrar algunos datos, de acuerdo con un artículo publicado en Europa Press (19 de agosto de 2018), según información facilitada por la psiquiatra responsable del Servicio de Salud Mental Infanto-Juvenil de la CARM, a fecha de 19 de agosto de 2018, encontramos que aproximadamente 1931 personas con menos de 16 años habían sido diagnosticadas de TDAH, lo que supone el 0,744% de la población murciana en edad de escolarización según los datos del Centro Regional de Estadística de Murcia. Con posterioridad, el 25 de agosto de 2019, este mismo diario publicaba información (Europa Press, 25 de agosto de 2019), obtenida a través de la Consejería de Educación y Cultura, relativa a estas cifras, afirmando que 1571 alumnos presentaban TDAH, de los cuales 572 estarían escolarizados en Primaria y 668 en Secundaria. Por lo que, según esta información la incidencia del TDAH en la Región de Murcia difiere notoriamente de la media estatal y europea. Como veremos más adelante, los cauces de detección podrían dar explicación a esta realidad.

2.3. Detección y tratamiento del TDAH

En el proceso de detección del TDAH es necesaria la intervención de diversos agentes donde se incluyen: familia, personal sanitario, profesionales de la enseñanza y el sujeto a explorar (García-Pérez, et al., 2021; Hidalgo, Cantero y Riesco, 2012; Serrano-Barroso, 2019). Una vez que se inicia este proceso, se ponen en marcha diversos mecanismos para la recogida de información que permiten llevar a cabo un diagnóstico, que se basará en la realización de una historia clínica como apoyo a la evaluación psiquiátrica (García-Pérez, et al., 2021; San Sebastián, Soutullo y Figueroa, 2009), la información aportada desde el centro educativo y la valoración de los profesionales de la orientación (Alda, et al., 2017). La necesidad de llevar este tipo de exploración se debe a que los conocimientos referidos a la sintomatología son la base para su diagnóstico (Alda, et al., 2017; Álvarez-Cárdenas, et al., 2019; Barkley, 2015; Pardos, 2016; Rief, 2016). De modo contrario a otros trastornos, como son el Síndrome de Down o X Frágil, en el TDAH no existen marcadores biológicos que faciliten la detección, en su lugar se aplican criterios clínicos, basados en Guías Internacionales que definen este trastorno (Cabanyes, 2016; Du Paul y Stoner, 2014; Fenollar-Cortés, 2015; Orjales, 2012; Pascual, 2012 y Rief, 2016).

Para poder determinar la compatibilidad o no con los criterios que se en recogen las guías sobre trastornos mentales que abordan este trastorno, son aspectos imprescindibles de la evaluación diagnóstica del TDAH los siguientes: una entrevista clínica con la familia y el niño, el análisis de la información facilitada por los agentes educativos (docentes y profesionales de la

orientación), la valoración de los criterios diagnósticos y el uso de cuestionarios (García-Pérez, 2021; San Sebastián, 2012). Del mismo modo, también es muy recomendable el análisis del desarrollo físico, sensorial, cognitivo y la atención. Sin olvidar las pruebas pedagógicas y del aprendizaje, que servirán para determinar las necesidades educativas del alumnado (San Sebastián 2012, Soutullo y Figueroa, 2009). Por último, un aspecto fundamental en la evaluación del TDAH es la realización de un diagnóstico diferencial que permita descartar que se trate de otro trastorno (Orjales, 2012) dado que, como se indicó anteriormente, existe un alto porcentaje de síntomas compartidos por el TDAH y otros trastornos de conducta y aprendizaje (Barkley, 2015; Montoya-Sánchez y Herrera-Gutiérrez, 2014; San Sebastián, Soutullo y Figueroa, 2009; Weis, Till y Erickson, 2019). Se describen en el siguiente apartado los criterios clínicos a tener en cuenta cuando se realiza la valoración de un posible caso de TDAH.

2.3.1. Criterios clínicos

Los manuales referentes para la detección del TDAH son los de la Asociación Americana de Psiquiatría (APA), manual DSM-IV TR (APA, 2002) y DSM-5 (APA,2013); y la Organización Mundial de la Salud (OMS), a través de la CIE-10 (OMS,1992) y CIE -11 (OMS, 2019). A partir de los documentos de las instituciones mencionadas, se han elaborado guías, que contienen la descripción definitoria y sintomatológica del TDAH que permite el diagnóstico clínico, sin el cual la intervención educativa de tipo específico no puede llevarse a cabo (Pascual, 2012). Una de las definiciones más aceptadas dentro del ámbito educativo y clínico es la ofrecida por el manual DSM-5 (APA, 2013) en el que se describe como un trastorno del neurodesarrollo, caracterizado por la existencia de un “patrón persistente de inatención y/o hiperactividad-impulsividad que interfiere con el funcionamiento o el desarrollo y se caracteriza por la inatención y/o hiperactividad” (APA, 2013. p. 33). En dicho manual se establece que, para que exista compatibilidad con TDAH deben cumplirse los siguientes requisitos:

1. Sintomatología: haber presentado durante al menos 6 meses patrones de inatención y/o hiperactividad que hayan interferido en el desarrollo. El sujeto deberá presentar al menos 6 síntomas de los que propone el DSM-5 (APA, 2013) para cada una de las categorías de un tipo o de los dos tipos, según cómo se presenten existirá prevalencia de un síntoma u otro.

2. Momento de aparición: los síntomas descritos deben haberse dado con anterioridad a la edad de 12 años.

3. Contexto: se requiere que los síntomas se manifiesten en al menos dos contextos, a modo de ejemplo, el niño tiene una conducta de no escuchar cuando se le habla en casa y también en el colegio.

4. Influencia sintomatológica: los síntomas entorpecen o reducen la calidad del desempeño social y educativo.

5. Descartar que se deba a otro trastorno: estos síntomas no aparecen únicamente cuando se produce otro trastorno psíquico.

Los aspectos que permiten describir las características y modo en que se presenta el trastorno detectado, también aparecen integrados en el DSM-5 (APA, 2013). Esta información permite hacernos una idea del perfil diagnosticado. Deberán concretarse dentro del diagnóstico los siguientes apartados:

A. *Presentación sintomatológica*, este rasgo definitorio persigue indicar si existe predominancia de uno de los síntomas o se dan por igual, distinguiremos:

- Presentación combinada, cuando el individuo presente 6 síntomas o más de los recogidos en la categoría inatención e hiperactividad y otros 6 o más de la categoría inatención presentes en los últimos seis meses.

- Presentación con predominancia de hiperactividad/impulsividad hay seis o más síntomas de hiperactividad, pero no de inatención durante los seis últimos meses.

- Presentación con predominancia inatenta, hay seis o más síntomas de inatención, pero no de hiperactividad e impulsividad durante los seis últimos meses.

Es necesario explicar que esto es una mera aclaración que se hace desde DSM-5 (APA, 2013), para conocer cuál es la predominancia sintomatológica, en ningún caso esta clasificación se utiliza como subtipo de TDAH, como se hacía en el DSM-IV TR (APA, 2002).

B. *Nivel de Gravedad* con el que se manifiesta, actualmente se han otorgado tres grados de gravedad:

TDAH Leve: Pocos o ningún síntoma están presentes más que los necesarios para el diagnóstico, y los síntomas sólo producen deterioro mínimo del funcionamiento social o laboral.

TDAH Moderado: Síntomas o deterioros funcionales presentes entre “leve” y “grave”.

TDAH Grave: Presencia de muchos síntomas aparte de los necesarios para el diagnóstico o de varios

síntomas particularmente graves, o los síntomas producen deterioro notable del funcionamiento social o laboral. (APA, 2013.p. 36)

C. Por último, *especificidad*, el DSM-5 contempla dos categorías más dentro de los trastornos del neurodesarrollo para aquellas ocasiones en las que no se cumplen los criterios diagnósticos indicados, estas categorías son: “TDAH especificado” y “TDAH no especificado”.

No obstante, como hemos dicho con anterioridad, esta no es la única guía utilizada. Si bien es el modelo más empleado por los Servicios de Orientación, otras versiones como la reciente CIE 11 (OMS, 2019), DSM-IV TR (APA, 2002), o CIE-10 (OMS, 1992) también son o fueron empleadas para la detección del trastorno. Las visiones del trastorno en el DSM 5 y la CIE-11 (en su versión inicial), son bastante similares, lo que hace que exista una visión parecida. Tanto si evaluamos con un manual como con otro, actualmente la nomenclatura es la misma, únicamente difieren en el modo de profundizar en el trastorno, dado que la CIE define con mayor rigor las características del trastorno, concretando además de los síntomas nucleares otros aspectos, como la evolución o rasgos según género (Orellana-Ayala, 2017).

Si analizamos la visión del TDAH desde el DSM IV-TR (APA, 2002), encontramos, respecto a los subtipos, que se subdivide en tres subtipos (como se adelantaba anteriormente) estos son: predominio de déficit atencional (TDAH-I), predominio hiperactivo-impulsivo (TDAH-H) o combinado (TDAH-H-I). Mientras que, los criterios eran similares a los que se han comentado para el DSM-5 con la diferencia de que los síntomas tenían que estar presentes antes de los 7 años y, actualmente, es antes de los 12 (Herrera-Gutiérrez, Calvo-Llena y Peyres-Egea, 2003)

Por otro lado, en la CIE-10, se observan diferencias en la nomenclatura, ya que en esta guía, el TDAH es clasificado como “trastorno de la actividad y la atención”, siendo la actividad motora el síntoma más relevante. En este manual el diagnóstico de TDAH resulta más restrictivo, dado que, debe haber síntomas vinculados a las tres categorías (inatención, impulsividad e hiperactividad) por lo que al diagnosticar con estos criterios podrían “existir menos probabilidades” de tener TDAH (Fiuza y Fernández-Fernández, 2014).

2.3.2. Tratamiento

Dependiendo de la gravedad del TDAH, se recomienda el uso de fármacos o únicamente un tratamiento psicológico y educativo (CADDRA, 2018). Será el profesional de la psiquiatría quién decida si es necesaria o no la ingesta de medicamentos y el proceder con el que deben ser suministrados. Se propone en la Figura 3 un esquema conceptual sobre las tendencias en la respuesta al TDAH según ámbito farmacológico, psicológico y educativo.

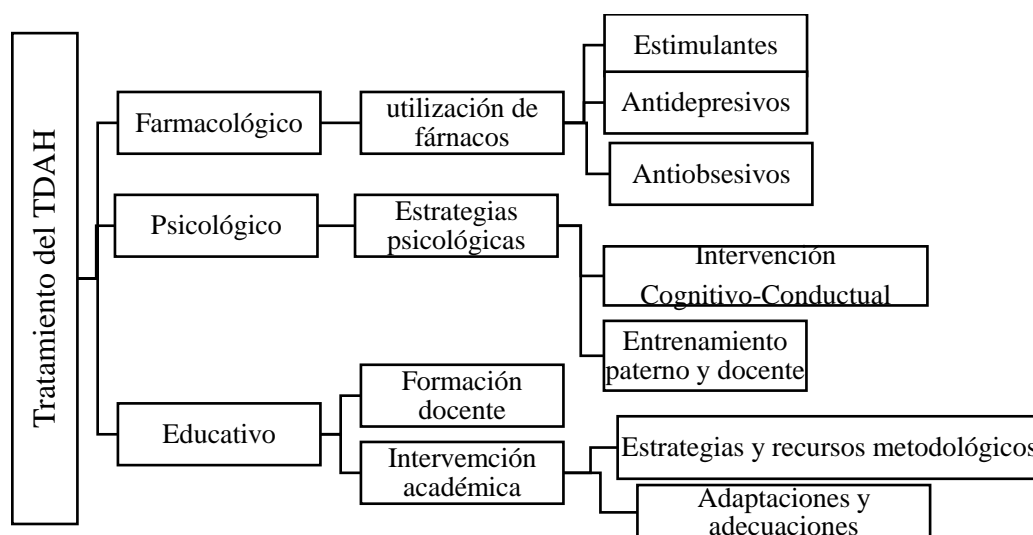


Figura 3. Dimensiones del tratamiento.

Fuente: Elaboración propia

Dentro del tratamiento farmacológico, su objetivo pasa por producir un efecto a nivel neuroquímico, de modo que actúan sobre los niveles de noradrenalina y dopamina, que se encuentran alterados en estos sujetos (Rodríguez, Morrel y Fresneda, 2017). Es importante destacar, que su uso es aconsejado en niños con edades superiores a seis años y cuando el trastorno se manifiesta en un nivel de gravedad elevado o moderado (Alda, et al., 2017). En casos de edad preescolar o leve, se recomienda la intervención psicoeducativa, y cuando esta no da suficientes resultados, se inicia el uso de medicamentos, sin dejar de continuar el tratamiento mencionado (CADDRA, 2018).

En cuanto al tipo de fármacos recomendados, es frecuente el uso de dos tipos: estimulantes, que se basan en el uso de metilfenidato y derivados anfetamínicos; y fármacos no estimulantes (antidepresivos), como son atomoxetina y guanfacina, siendo el primero de ellos el más recomendado desde las guías clínicas (Martínez-Raga, 2019). En el caso concreto de la Región de Murcia, se destaca un artículo publicado en el diario La Verdad de Murcia (Parra, 14 de agosto de 2017), en su versión impresa, en el que se aludía a un incremento del doble en el

consumo de estimulantes entre los años 2000 y 2014, en la población de 10 a 14 años. Aunque estas cifras son inferiores a las de otras comunidades autónomas. Por último, destacar que todos estos medicamentos pueden tener efectos secundarios importantes, por lo que se deben introducir en pequeñas dosis supervisadas por personal sanitario, para comprobar la tolerancia e influencia de sus posibles efectos en la persona que los consume (Pascual-Castroviejo, 2008).

Respecto a los tratamientos psicoeducativos, la Guía Práctica Clínica del TDAH (Alda, et al., 2017) concluyó que las actuaciones no farmacológicas que se llevan a cabo en el ambiente escolar aportan efectos positivos en las personas con TDAH. Se han comprobado mejoras en los síntomas nucleares y el rendimiento escolar a través de este tipo de intervención. De este modo, la manera en que la institución educativa responde a este alumnado resulta una variable influyente para su desarrollo, tanto social como académico (Abeledo, 2019). Concretamente, la tendencia educativa es responder a las necesidades que se derivan de la sintomatología mencionada, y de otras dificultades, a través de intervenciones psicológicas y pedagógicas que se ajusten al sujeto (Alda, et al., 2017; NICE, 2009). En lo que respecta a la parte psicológica de la intervención, según afirma la GPC del TDAH (Alda, et al., 2017), las técnicas cognitivo-conductuales (TCC, en adelante) son las más recomendadas a la hora de intervenir sobre las conductas del alumnado con TDAH. Su objetivo pasa por reducir la sintomatología asociada al trastorno, a través de estrategias basadas en el apoyo conductual, resolución de problemas o autoinstrucciones, entre otros (Guerrero, 2019). De acuerdo con Alsina, et al. (2014), la intervención psicológica en el TDAH es una de una de las medidas más efectivas sobre la conducta del sujeto, habiéndose identificado unos resultados de éxito del 78%. Junto a la intervención con el alumno, también resulta efectivo el entrenamiento a familias y docentes, en tanto a que permiten dotar de estrategias y técnicas que les faciliten la convivencia con sus hijos o discentes (Gil y Megías, 2017). A través de los programas de entrenamiento se establecen una serie de sesiones donde los padres y/o docentes reciben la formación necesaria para saber cómo actuar y comprender las conductas de sus hijos (Dupaul, Weyadant y Januis 2016; Hidalgo, Cantero y Riesco, 2012)

2.4. El TDAH en el ámbito educativo

De acuerdo con el marco legal español recogido en la “Ley Orgánica Para la Mejora de la Calidad Educativa” LOMCE (2013), vigente durante la elaboración de esta tesis, el termino TDAH aparece en el artículo 71 siendo considerado como alumnado que requiere una intervención educativa diferente a la ordinaria, donde también son incluidos los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (discapacidad motora, sensorial o intelectual y trastornos

graves de conducta), Dificultades Específicas de Aprendizaje, Altas Capacidades u otras situaciones de historia escolar (LOMCE, 2013).

Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado (p. 39).

Sin embargo, esta definición no siempre fue así, en la Ley Orgánica de Educación 2/2006 (LOE, 2006) este trastorno no se contemplaba de un modo explícito, como podemos ver en la LOMCE (2013), por lo que daba lugar a distintas interpretaciones según la Comunidad Autónoma (FEAADAH, 2012). Esta realidad impulsó a que desde las asociaciones vinculadas al TDAH se emprendiera un movimiento para que este trastorno fuera considerado como una categoría diferente a las dificultades específicas de aprendizaje (FEAADAH, 2012). Concretamente, dentro de la propuesta presentada desde la Federación Española de Asociaciones de Ayuda al Déficit de Atención e Hiperactividad (FEAADAH, 2012), para la elaboración del anteproyecto de la LOMCE, se exponían como motivos para la consideración del TDAH como una necesidad específica de apoyo educativo los que se concretan a continuación.

En primer lugar, el importante número de alumnos con TDAH que se encontraban y se encuentran escolarizados en el Sistema Educativo español, 1 de cada 20, junto a la elevada correlación entre TDAH y fracaso escolar, que ponía de manifiesto la necesidad de regular la respuesta educativa a las necesidades de dicho alumno. Seguidamente, la consideración general del TDAH como trastorno grave de conducta (TGC, en adelante), supuso que, en muchas ocasiones, cuando no se daban estas conductas, el alumnado con TDAH no recibía una adecuada respuesta educativa a otras necesidades que sí estaban presentes. El hecho de no quedar amparado en una categoría explícita, hacía que se relacionara con los TGC o con discapacidades, de manera que, cuando estos aspectos no se daban, no se ofrecía una respuesta educativa de tipo específico. Por último, la situación de discriminación territorial que habían sufrido algunas personas con TDAH por el hecho de pertenecer a CCAA diferentes, como consecuencia de la falta de precisión de la LOE. En este caso, la responsabilidad por ofrecer un tipo u otro de respuesta educativa recaía en las administraciones territoriales, lo que dio lugar a que en cada una de ellas se le diera

una consideración diferente. Por ello, en aquellas donde se emprendieron medidas específicas, como Murcia, Canarias o Navarra, los alumnos con TDAH recibían una respuesta específica, mientras que, en otras, donde no se llevaron a cabo, eso no sucedió.

En definitiva, considerando la situación de vulnerabilidad a la que estaba expuesto este alumnado, el término TDAH se explicitó como una categoría más dentro del alumnado con NEAE. Junto a esta consideración, en el desarrollo normativo de la LOMCE se establece el tipo de respuesta que debe recibir el alumnado con TDAH en los centros educativos del Estado español. A través del artículo 1º de dicha normativa, se desarrollaron los principios sobre los que debe regirse la educación, como se ha recogido en la Tabla 7.

Tabla 7.

Artículo uno de la LOE modificada por LOMCE

Principios educativos vinculados a la atención a la diversidad

- a) La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias.
- b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad.
- c) La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.
- e) La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad.
- h) El esfuerzo compartido por alumnado, familias, profesores, centros, Administraciones, instituciones y el conjunto de la sociedad.
- h bis) El reconocimiento del papel que corresponde a los padres, madres y tutores legales como primeros responsables de la educación de sus hijos.

Fuente: LOMCE (2013, p. 12)

Por su parte la actual Ley Orgánica 3/2020 por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de Educación, ha traído consigo cambios que están presentes desde el curso escolar 2021-2022, entre ellos destacamos la modificación del primer apartado del artículo 71 de la LOE que establece que:

Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por retraso madurativo, por trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, por trastornos de atención o de aprendizaje, por desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje, por encontrarse en situación de vulnerabilidad socioeducativa, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado (p. 122.209).

Como podemos observar, en marco legal no se hace mención al término TDAH, si bien se han introducido los trastornos de la atención, donde podría estar incluido este alumnado. Los trastornos relacionados con la hiperactividad e impulsividad han sido eludidos en esta nueva redacción. En lo que concierne a la normativa vinculante para el alumnado con TDAH, la Ley Orgánica 2/2020, establece la respuesta a través del artículo 71, donde se plantean los principios de la respuesta al ACENAE, que se llevarán a cabo desde las administraciones educativas, las cuales que deberán garantizar y velar por su adecuada respuesta educativa, que pasará por asegurar: unos mecanismos precisos para garantizar la detección lo más tempranamente posible, junto con una atención integral, desde el momento que se identifique la necesidad, así como la adecuada escolarización donde las familias estén implicadas en la toma de decisiones. Del mismo modo, en el artículo 72, sobre recursos, se establece que las administraciones serán las responsables de proporcionar aquellos recursos necesarios para responder adecuadamente a las necesidades del ACNEAE (donde se incluye el alumnado con TDAH). Así mismo, se promoverá la formación del profesorado, a la hora de abordar las necesidades de este alumnado.

En definitiva, de esta legislación se desprende que la regulación de la respuesta educativa al alumnado con TDAH debe ser ajustada desde el órgano con competencia en educación autonómica. Por tanto, las medidas que se establezcan para los alumnos con TDAH en las distintas autonomías no tienen por qué ser las mismas que en el resto de regiones. No obstante, la filosofía y principios con los que éstas se determinan deben caminar en la línea de lo

establecido en la Ley actual, LO 3/2020 que modifica la LOE 2/2006. En este sentido, algunas de las Comunidades Autónomas españolas, han consensuado algún tipo de protocolo generalizado, destinado a la detección y respuesta educativa a dicho alumnado, con la finalidad de establecer unas pautas comunes a nivel regional (Hidalgo, Cantero y Riesco, 2012). En esta línea, destacamos el estudio publicado por Ripoll-Salceda y Bonilla (2018) donde encontramos un profundo análisis sobre documentos oficiales que abordan la respuesta educativa y el proceso de detección del TDAH en el plano autonómico. Dentro de dicho trabajo se ha obtenido como conclusión que, a comienzos del 2018, eran 14 las comunidades autónomas que contaban con alguna normativa o guía, para atender educativamente al TDAH. En todas ellas, se han identificado aspectos relacionados con la respuesta educativa al TDAH, así como a la detección. Este aspecto se abordará en el tercer capítulo.

En cuanto al tipo de necesidades y dificultades que suele presentar el alumnado con TDAH dentro del sistema educativo, son diversos los trabajos donde se ha analizado este aspecto encontrando un importante número de similitudes en lo que a necesidades se refiere (Child Mind Institute, 2016; Fiuza y Fernández, 2014; Regan, 2015; Rief, 2014). De un modo más concreto, dentro del estudio bibliográfico realizado por Escarbajal y Orteso (2017) se identificó una relación entre los síntomas nucleares del TDAH, las dificultades que podían implicar para el alumnado y las necesidades educativas que podrían derivarse de las mismas, como se recoge en la Tabla 8, que aparece a continuación.

Tabla 8.

Relación entre síntomas dificultades y necesidades educativas en el TDAH

Síntoma	Dificultades	Necesidades educativas
Déficit de atención	Problemas para permanecer atento, concentrarse o seguir instrucciones.	Desarrollo de habilidades para mantener la atención.
	Pérdidas frecuentes y olvidos de material o actividades.	Enseñanza de autoinstrucciones.
	Dificultades para organizarse, seleccionar los aspectos importantes de un conjunto o realizar de modo autónomo tareas.	

Síntoma	Dificultades	Necesidades educativas
Impulsividad	Dificultades para controlar las reacciones ante una situación frustrante con conductas de ira o rabia.	Entrenamiento de habilidades para la solución de problemas.
	Problemas para respetar el turno de palabra (respuestas anticipadas y sin procesar).	Desarrollo de habilidades sociales.
	Falta de control para identificar cuándo procede intervenir.	Llevar a cabo estrategias para la modificación de conductas.
	Conductas problemáticas por exceso	
Hiperactividad		Disponer de estrategias metodológicas que permitan el movimiento.
	Dificultades para permanecer en estado pasivo. Excesivos movimientos, habla descontrolada y problemas para permanecer realizando la misma acción por periodos prolongados	Habilidades para controlar el estado de relajación y acción.
		Desarrollar aprendizajes en entornos con controlados estímulos, organizados y muy estructurados.

Fuente: Escarbajal y Orteso (2017) p. 2.

En definitiva, la presencia del alumnado con TDAH en el sistema educativo implica una serie de características que deben estar presentes para que este alumnado pueda acceder al aprendizaje en unas condiciones iguales a las del resto de compañeros. La institución deberá ser capaz de educar en el funcionamiento ejecutivo y el aprendizaje de estrategias que faciliten la superación de los problemas de conducta externalizantes, sin que ello suponga un hándicap para este alumnado (Armstrong, 2015).

CAPÍTULO III. RENDIMIENTO ACADÉMICO DEL ALUMNADO CON TDAH. PREVENCIÓN Y DETECCIÓN.

“Right is right even if no one is doing it; wrong is wrong even if everyone is doing it.” (Augustine of Hippo, en . Keyes, 2007, p.XI)

INTRODUCCIÓN

Desde el modelo de atención educativa basada en la prevención, se distinguen tres niveles de intervención denominados prevención primaria, secundaria y terciaria (Molina, 2009; Sánchez-Manzano, 1994). A través de estos, se persigue plantear un modelo de enseñanza capaz de dar respuesta a dificultades, incluso antes de que aparezcan, por medio una perspectiva inductiva que aborda las mismas desde los niveles más generales, cuando aún no existen, hasta los más específicos, basados en la atención individual. Siguiendo la propuesta de Santana-Hernández (2021), los niveles de prevención consisten en lo siguiente:

- PreVENCIÓN primaria. Busca prevenir la aparición de dificultades antes de que estas ocurran. Se trata de medidas relacionadas con la formación, eliminación de barreras cognitivas o físicas, programas concientización, etc.
- PreVENCIÓN secundaria. Pasa por la aplicación de medidas encaminadas a responder de modo inmediato a dificultades, en este nivel encontramos las medidas de detección e intervención reactiva. De un modo análogo al sistema sanitario, del que se desprende este modelo, sería la valoración médica que se lleva a cabo para comprobar qué nos ocurre cuando estamos enfermos, a nivel educativo esta valoración pasa por una evaluación psicopedagógica.
- PreVENCIÓN terciaria. Consiste en una intervención basada en la respuesta individual una vez que se han identificado dificultades, son aquellas medidas que aplicamos cuando un alumno presenta alguna de las problemáticas que anteriormente hemos intentado prevenir o detectar, son actuaciones a largo plazo.

De modo que, en la medida que aumentamos el nivel las actuaciones son más individuales y centralizadas en la dificultad. Aunque este planteamiento podría dar lugar a debate en el caso

del alumnado con TDAH, pues si bien es cierto que, como se exponía en el segundo capítulo, el TDAH no es la consecuencia de un estilo parental o educativo (Bauermeister, 2014), dado que se trata de una alteración del neurodesarrollo inherente a la persona que lo padece (Loor, Delgado y Cano, 2020), no es menos cierto que las dificultades asociadas al mismo, pueden variar en función del contexto (Armstrong, 2012a). En este sentido, las condiciones del entorno, la detección temprana y el modo de intervenir, podrán aminorar o acrecentar las dificultades a las que se enfrentan las personas con TDAH en su escolarización (Baron-Cohen, 2017).

El planteamiento de este capítulo tiene como objetivo ofrecer una perspectiva preventiva de las dificultades que, históricamente, se han vinculado con el TDAH en el ámbito educativo. Para tal fin, se plantean tres apartados donde abordaremos la prevención primaria y secundaria, dando cabida a la prevención terciaria en el último capítulo. En el caso del nivel uno de prevención, en el primer apartado del capítulo nos centraremos en realizar un análisis del rendimiento académico como estrategia de concientización sobre el TDAH, dado que comprender sus consecuencias académicas pondrá en valor la importancia de aplicar políticas de prevención para evitar estas dificultades (Young, Fitzgerald, y Postma, 2012). Así mismo, un segundo punto donde se establecen diversas medidas preventivas, planteadas desde el modelo de la neurodiversidad, encaminadas a evitar dificultades de aprendizaje propias del alumnado con TDAH, que consisten en una propuesta de adaptaciones de acceso y pautas de intervención docente generalizables y extensibles a todo el alumnado, tenga o no TDAH. Finalmente, con respecto a la prevención secundaria, se plantea un tercer apartado, centrado en la detección temprana del TDAH, como estrategia para responder a las necesidades educativas y al principio de individualización de la enseñanza, al que se refiere la LO 3/2020.

Respecto a la contextualización de este capítulo en el marco legal de la CARM, el diseño propuesto para el mismo, coincide con el modelo establecido para la respuesta educativa al TDAH en la Resolución de 30 de julio de 2019, sobre orientaciones para responder al alumnado con dificultades de aprendizaje. A su vez, dicha normativa se ampara en el Decreto 359/2009 de Atención a la Diversidad, donde se establece que los centros deben contar con un Plan de Atención a la Diversidad, en el que se recogerá un catálogo de actuaciones generales, medidas ordinarias y medidas específicas que darán respuesta a las necesidades de la comunidad educativa. A partir del mismo, los profesionales de la enseñanza elaborarán sus programaciones docentes y programaciones de aula, incorporando aquellas medidas ordinarias (prevención secundaria) que consideren necesarias con el grupo clase al que darán respuesta; en el caso de los

alumnos con NEAE, además de contar con actuaciones generales y medidas ordinarias, podrán requerir la aplicación de medidas específicas (prevención terciaria).

3.1. Análisis del rendimiento académico en el TDAH

La nomenclatura rendimiento académico hace referencia a un conjunto de resultados obtenidos por el alumnado, que tienen lugar tras una o varias intervenciones pedagógicas (Caballero, Abello y Palacio, 2007; Martínez-Otero, 2007). Su meta pasa por visualizar, en qué medida el discente alcanza el objetivo u objetivos del aprendizaje, por lo que, permite comprender el grado en qué el alumno ha aprendido (Lamas, 2015; Lara, Diéguez y Ariza, 2020; Uvida, Mora y Torres, 2019). Para tal fin, los parámetros más extendidos en la expresión del rendimiento académico son las calificaciones escolares que, por lo general, aparecen expresadas de forma cuantitativa y consisten en la realización de cálculos promedios, que determinan el grado en que se ha logrado una meta propuesta (Uvida, Mora y Torres, 2019). Los indicadores asociados a un peor o mejor rendimiento académico, que pueden repercutir en los resultados, se corresponden con factores como: la inteligencia, nivel socioeconómico, motivación, implicación, autorregulación, etc. (Castejón, 2015; Heredia y Cannon, 2017; OCDE, 2016).

Con respecto al alumnado con TDAH, esta condición se ha correlacionado positivamente con el riesgo de rendimiento insatisfactorio, que pasa por la presencia de niveles de rendimiento escolar inferiores a los esperados según los predictores del rendimiento académico mencionados (Aguilar-Valera y Moreno, 2018; Arrondo, Murillo y Bernacer, 2019; Baweja, Mattison y Waxmonsky, 2015; Burr y Lefevre, 2020; Clark, 2011; Loor, Delgado y Cano, 2020; Martínez-Frutos, 2017; Voltas, 2014; Young, Fitzgerald, y Postma, 2012). Alumnos con TDAH que contaban con unos indicadores de éxito óptimos, por su condición intelectual o nivel socioeconómico, no cumplieron con lo esperado. Concretamente, las investigaciones que ahondaron en el estudio de esta variable detectaron unos resultados insatisfactorios en los ámbitos lingüístico y matemático, así como en las destrezas relacionadas con el orden, planificación y comportamiento (García-Castellar, Presentación-Herrero, Sigenthaler y Miranda-Casas, 2006; Hidalgo, 2015; López-Secanell y Pastor, 2019). Respecto a la explicación de estos resultados, según la GPC del TDAH (Alda, et al., 2017), se deben a problemas para organizarse en el tiempo y la planificación de tareas debiéndose a “un desarrollo ineficiente de las estructuras y de la fisiología cerebral responsables del correcto despliegue de funciones ejecutivas” (p. 36) igualmente, también existen otros estudios (Burr y Lefevre, 2020; Cánovas, 2017; Canu, et al.,

2017), donde se analizaron indicadores relacionados con los niveles de ansiedad o el autoconcepto, como variables predictoras de un bajo rendimiento académico en esta población.

En definitiva, teniendo en cuenta la definición propuesta para el rendimiento académico y la correlación negativa entre el TDAH y un óptimo desempeño, bajo los dos epígrafes que aparecen a continuación se expone la situación del TDAH en lo que a rendimiento académico se refiere, centrándonos, de un lado, en los resultados arrojados por investigaciones que han analizado el impacto del TDAH en el rendimiento académico y, de otro, resultados de estudios que analizaron variables que podrían influir en el mismo.

3.1.1. El TDAH y el rendimiento académico

Las dificultades que los alumnos con TDAH encuentran a la hora de organizarse, manejar el tiempo y la planificación de las labores escolares, se manifiestan mediante un rendimiento académico que no se corresponde con la capacidad intelectual de los sujetos (Alda, et al., 2017; Herrera-Gutierrez, Conesa y López-Ortuño, 2021). Los diversos trabajos en los que se ha analizado el TDAH desde una perspectiva educativa suelen coincidir en la idea de que existe un bajo rendimiento en este alumnado (Barkley, 2016; Calleja-Pérez, et al., 2019; Centro del TDAH de Canadá, 2015; Loe y Fieldman, 2007; Ripoll-Salceda, Lebrero y Yoldi, 2016) que se manifiesta por medio de evaluaciones con resultados negativos, mayor número repeticiones e incluso abandono escolar (Arrondo, Murillo y Bernacer, 2019; Faraone, et al., 2006; Keillow, Holm y Fallesen, 2018; Young, Fitzgerald, y Postma, 2012). Las principales dificultades de rendimiento académico se encuentran en las áreas instrumentales de Matemáticas y Lengua (Capano, Minden, Chen, Schachar e Ickowicz, 2008; Chousa, Martínez-Figueira, Raposo-Rivas, 2017; Melia de Alba, 2008; Sánchez-Huete 2016; Zentall, 2007). No obstante, en lo que a datos y cifras se refiere, es difícil encontrar información que confirme esta idea, como afirman Ripoll-Salceda y Bonilla (2018): “la investigación realizada en España apenas se ha preocupado por el estudio de las dificultades escolares del alumnado con TDAH o de la evolución de su rendimiento” (p.104). Teniendo en cuenta esta realidad, se ha diseñado el esquema de la Figura 4, donde podemos observar los principales resultados en el estudio del rendimiento académico del alumnado con TDAH.



Figura 4. Principales líneas de investigación, estudio del rendimiento académico en TDAH.

Fuente: Elaboración propia.

Como podemos observar en el esquema, aquellas investigaciones que indagaron en torno al rendimiento académico de los alumnos con TDAH, pueden clasificarse en torno a tres ejes principales. Estos son, investigaciones centradas en comprobar si hay o no bajo rendimiento, estudios que analizan cuáles son los ámbitos donde presentan mayor dificultad y, por último, trabajos enfocados a la descripción de indicadores que ponen en evidencia la presencia de un bajo desempeño académico. Se describen las principales aportaciones de cada uno de estos ejes bajo los apartados que aparecen a continuación.

A. *Bajo rendimiento académico.*

Dentro de los estudios que recogieron resultados sobre el bajo rendimiento académico del alumnado con TDAH, encontramos hallazgos vinculados a la confirmación de un bajo rendimiento en estos alumnos, teniendo en cuenta su punto de partida (Centro del TDAH de Canadá, 2016; Cuervo, et al., 2009; Herguedas, Rubia e Irutia, 2018; Rabadán, Hernández-Pérez y Parra-Martínez, 2017); así mismo, se hallaron evidencias de unos resultados académicos significativamente distintos al comparar por subtipo de TDAH o entre grupos con y sin este trastorno (Fraizer, Youngstrom, Glutting y Watkins, 2007; Loe y Fieldman, 2007; Salceda y Bonilla, 2018).

Entre los trabajos que confirmaron la hipótesis de un bajo rendimiento en este alumnado, encontramos el estudio bibliográfico de Loe y Fieldman (2007), donde se confirmó la existencia de resultados inferiores en la población con TDAH en la mayoría de los trabajos analizados,

llegando a identificar, en algunas investigaciones, diferencias estadísticamente significativas entre sujetos con y sin este trastorno. Por su parte, Ripoll-Salceda y Bonilla (2018), llevaron a cabo un metaanálisis sobre la situación del educativa del TDAH, donde se encontraron para el territorio español solamente dos investigaciones con evidencias sobre el bajo rendimiento en este alumnado. De un lado el estudio de Rabadán, Hernández-Pérez y Parra-Martínez (2017), donde se detectó que, de una muestra de 207 maestros encuestados, únicamente un 43% del alumnado con TDAH aprobaba todas las asignaturas. Por otro lado, en el protocolo de intervención del Gobierno de Aragón (Cuervo, et al., 2009), se recoge que se identificaron dificultades para alcanzar los objetivos curriculares de lengua y matemáticas, en porcentajes superiores al 60% de los alumnos con TDAH.

Aquellos estudios que analizaron las diferencias de rendimiento académico, según el subtipo (Centro del TDAH de Canadá, 2016; Loe y Fieldman, 2007), mostraron algunas diferencias en el alumnado. En este sentido se detectó que el subtipo inatento tiene una probabilidad del 70% de presentar dificultades para la adquisición de logros académicos, siendo del 25% en el otro subtipo. Por lo que los alumnos con déficit de atención son más vulnerables en su desarrollo escolar en lo que a resultados se refiere (Loe y Fieldman, 2007). Esta idea también fue avalada desde el Centro del TDAH de Canadá (2016), que además de constatar esta realidad, también sugería para el subtipo impulsivo que la intervención académica sobre los problemas de conducta supone una mejora de todos los síntomas. Los problemas de rendimiento de aquellos alumnos donde predomina el subtipo hiperactivo-impulsivo parecen mejorar cuando se interviene sobre los problemas de conducta externalizante.

En último lugar, al comparar los resultados esperados para la población que no tiene este trastorno y la población con TDAH, existe diversidad de conclusiones. Si bien la tendencia parece mostrar que estos alumnos tienen un mayor riesgo de experimentar un bajo rendimiento sobre la población sin este trastorno (Reza, Solórzano, Oñate y Lamingo, 2018; Herguedas, Rubia e Irutia, 2018), en el trabajo de González-Castro, et al. (2014) centrado en comparar el nivel de competencia matemática de sujetos con TDAH, con dificultades específicas en el aprendizaje de matemáticas y población sin ninguno de los dos trastornos, no pudo confirmarse la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre el grupo no TDAH y el grupo TDAH, lo que sí sucedió con los sujetos que presentaban trastorno por dificultades específicas en matemáticas; por lo que a pesar de existir peor rendimiento, según dicho estudio, no tendría que ser significativo en todos los ámbitos.

B. Áreas afectadas.

En cuanto al tipo de áreas donde existe mayor dificultad y, por tanto, peor desempeño, en el escaso número de trabajos donde se ha analizado el rendimiento académico y las dificultades, según el ámbito de conocimiento (Balbuena, et al., 2014; Loe y Fieldman, 2007; Chousa, Martínez-Figueira, Raposo-Rivas, 2017), se ha encontrado como factor común dificultades en habilidades vinculadas a los ámbitos de lecto-escritura, razonamiento matemático y habilidades de planificación y organización (Loe y Fieldman, 2007). Por su parte, Chousa, Martínez-Figueira, Raposo-Rivas (2017), obtuvieron como resultado en su estudio bibliográfico que, dentro de las dificultades más presentes en el alumnado con TDAH se encuentran los problemas académicos. Por tanto, el bajo rendimiento se vincula con su desempeño académico por encima de otras cuestiones como los problemas de conducta. Concretamente, según afirman Balbuena et al. (2014), cerca de una quinta parte de los alumnos con TDAH suelen presentar problemas para el desarrollo del lenguaje oral y en la comprensión de textos, experimentando en el área de matemáticas mucha dificultad en la sistematización del cálculo y los procesos de resolución de problemas. De acuerdo con Hidalgo (2015), estas dificultades son la consecuencia de las carencias a la hora de organizarse, planificar el trabajo, mantener la atención hasta el final de las tareas, recordar secuencias cortas, etc. En cuanto a las diferencias, según ámbito de conocimiento entre alumnos con y sin TDAH, según el estudio elaborado por Fraizer, Youngstrom, Glutting y Watkins (2007) al comparar un grupo control sin TDAH con otro que si lo tenía, pudo comprobarse que existía una desviación inferior de 0,7 puntos entre estos grupos, en lectura y aritmética y, en la medida que se acercaban a la adolescencia las diferencias se hacían más notorias.

Las principales dificultades que se han asociado al peor desempeño de este alumnado en el ámbito lingüístico y matemático, en la Tabla 9 se ha recogido una síntesis basada en la información recogida en las guías del Principado de Asturias y de Navarra (Balbuena, et al., 2014; Gobierno de Navarra, 2012).

Tabla 9.

Principales dificultades asociadas al peor desempeño académico

Área	Principales dificultades del alumnado con TDAH	
Lengua		Errores por omisión de letras y sustitución.
	Expresión escrita	Frecuentes faltas de ortografía natural y arbitraria.
		Dificultades para el desarrollo grafomotriz con caligrafía inmadura. Desmotivación a la hora de escribir.

Área	Principales dificultades del alumnado con TDAH		
Matemáticas	Comprensión lectora	Dificultades para realizar una buena comprensión de lo leído. Confusión con algunas palabras por sustitución o lectura incompleta en la que sustituyen una palabra por otra similar. Lectura o excesivamente lenta o demasiado precipitada.	
	Fluidez lectora	Problemas para leer algunas sílabas. Facilidad para perderse en la lectura.	
	Aritmética		Problemas para la comprensión de operaciones con números enteros.
			Errores por omisión, o despistes al realizar operaciones. Dificultades para memorizar las tablas.
	Resolución de problemas		Dificultades para extraer datos. Falta de recursos a la hora de comprender enunciados y abordar resolución.

Fuente: Elaboración propia a partir de Balbuena, et al., 2014 y Gobierno de Navarra, 2012.

Junto a la importancia por alcanzar los contenidos académicos de las áreas del currículo, una parte importante de la institución escolar es el desarrollo transversal de valores que lleven al pleno desarrollo social de las personas, o lo que es lo mismo, ser capaces de vivir en sociedad (Ley Orgánica 3/2020 por la que se modifica la LOE 2/2006). Como pudimos introducir en el primer capítulo, dentro de los principales síntomas del TDAH, se encuentran las respuestas impulsivas y el exceso de actividad motriz que también tienen repercusión en el rendimiento del alumnado. Se resumen en las siguientes líneas las principales dificultades socioafectivas con repercusión en el ámbito educativo, que se vinculan con los síntomas del TDAH.

En primer lugar, encontramos los problemas asociados a la falta de autocontrol, estos conllevan la aparición de conductas explosivas, que se desencadenan tras situaciones de frustración o cambios inesperados, como consecuencia de una incapacidad para gestionar la situación que afectarán a la relación con sus iguales y familiares (Rief, 2016). De este modo, encontramos estudios donde se han detectado conflictos en la relación con sus iguales que los lleva a presentar problemas de relación social, autoestima y motivación (Lundy, Silva, Kaemingk, Goodwin y Cluan, 2010; Rodríguez-Salinas, Navas, González-Rodríguez, Fominaya; Duelo, 2006; Sánchez-Pérez y González-Salinas, 2013).

Según muestra el trabajo de Rodríguez-Salinas et al. (2006), donde se analizaron efectos del TDAH según subtipo, entre otros, el 75% del alumnado diagnosticado con el subtipo

hiperactivo-impulsivo suele presentar algún tipo de problema de conducta vinculado con: interacciones con iguales, rechazo por parte de los compañeros o baja autoestima. En cuanto al desarrollo de las habilidades sociales, Sánchez-Fernández (2018) afirma que estas son un aspecto que se ve afectado en las personas con este trastorno, como consecuencia de sus características, interfiriendo en “la autoestima, la autorregulación del comportamiento, la adopción de roles y el rendimiento académico durante la infancia” (p.86), que afecta a todos los ámbitos de su vida (familia, escuela y amistades). Según afirman Pardos, Fernández-Jaén y Fernández-Mayoralas (2009), existen muchos estudios en los que se relaciona el TDAH con problemas de habilidad interpersonal y social. Pueden presentar problemas de aceptación de iguales en el 74% de los sujetos con TDAH combinado, justificados por actitudes de desorganización, que molestan a compañeros; respuestas egoístas o desconsideradas y, en menor número de casos, por sus dificultades académicas (García-Castellar, Presentación-Herrero, Sigenthaler y Miranda-Casas, 2006). No obstante, estas dificultades a nivel social no se relacionan únicamente con los iguales (Pardos, Fernández-Jaén y Fernández-Mayoralas, 2009), también aparecen con el profesorado y familias con respuestas oposicionistas, incumplimiento de reglas o conductas negativas. La existencia de problemas a la hora de relacionarse con los demás y gestionar las repuestas lleva a una situación de malestar emocional en la persona con TDAH y su familia, así, De Burgos (2016), se refiere a sentimientos de “fracaso, la preocupación, los sentimientos de culpa, la sensación de aislamiento y el cuestionamiento de la autoestima” (p.1) como emociones presentes, tanto en el alumnado como en las familias de personas con TDAH, que no están adecuadamente tratadas.

En lo que respecta a los niveles de inteligencia emocional, que podrían explicar este déficit, el estudio comparativo realizado por Barahona y Alegre (2016), entre grupos no TDAH y TDAH, puso de manifiesto la presencia de diferencias estadísticamente significativas en las habilidades encargadas de reconocer los propios sentimientos y emociones, siendo superior la del grupo con TDAH. Por lo que podemos comprender que, a pesar de existir mayores dificultades de inadapción o problemas sociales en esta población (Lewis, et al., 2004), esta situación no tiene porqué relacionarse con un desconocimiento de las propias emociones. La variable impulsiva no se justifica por un déficit en la inteligencia emocional, pues en el resto de las áreas de la inteligencia emocional los resultados fueron similares entre los grupos (Barahona y Alegre, 2016).

Las dificultades que se han presentado hasta el momento posicionan al alumnado con TDAH en una situación vulnerable ante el desempeño académico dado que, como avalan algunos estudios (Belmonte, 2013; Cánovas, 2017; González, Hernández y Balladares, 2017), el nivel de

motivación, autoconcepto o ansiedad, correlacionan positivamente con el rendimiento académico, por tanto y como se desarrollará en el segundo apartado, en la medida que la autopercepción es negativa, inferior es la disposición a obtener buenos resultados escolares.

C. Indicadores de un bajo desempeño.

Dentro de los indicadores que podrían mostrar un peor desempeño académico se encuentran las distintas medidas que deben adoptarse con este alumnado; en esta línea encontramos evidencias como la mayor demanda de apoyos en la escuela, repeticiones o abandono escolar, entre otros. En lo relativo a la demanda de apoyo escolar o servicios especiales, el estudio de Loe y Fieldman (2007) puso de manifiesto que los alumnos con TDAH tienden a necesitar clases de apoyo, medidas correctivas y, un mayor uso de la modalidad educativa de educación especial. Por otro lado, de acuerdo con el Centro de TDAH de Canadá (2016), las investigaciones parecen mostrar, en la población con este trastorno, un mayor riesgo de faltas de disciplina que suelen abordarse de modo específico fuera del sistema ordinario. Concretamente, en la comunidad de Aragón, según mostraba el protocolo de respuesta al TDAH (Cuervo, et al., 2009), el 78% de los alumnos con TDAH recibía algún tipo de refuerzo o apoyo en el colegio. Igualmente, según recoge una revisión bibliográfica realizada desde la Consejería de Educación de la CARM (Alcaraz, et al., 2013), dentro de los impactos académicos que se han identificado en este alumnado destacan que: “56% requieren tutorías académicas, 30% repiten cursos escolares, 30-40% asisten a las aulas de apoyo, 10-35% no termina con éxito la Enseñanza Secundaria, más del 50% de estudiantes TDAH tienen DEA del Aprendizaje” (p. 6). Así mismo, se detectaron estudios que ponen de manifiesto una mayor tendencia a repetir curso (Canadá, 2016; Loe y Fieldman 2007). La consecuencia a estas dificultades y otras cuestiones podemos verla reflejada en dos factores, por un lado la mayor demanda de apoyos educativos y, por otro, el riesgo de abandono escolar.

Como último aspecto, dentro del desempeño académico, encontramos los datos sobre abandono escolar en el alumnado con TDAH. En este sentido, como se vislumbraba en el anterior capítulo, los datos muestran un claro riesgo en la población con TDAH (Bustillo y Servera, 2015). Los estudios, en los que se han llevado a cabo el análisis de los riesgos asociados a TDAH, ponen de manifiesto la existencia de una mayor probabilidad de abandonar el Sistema Educativo cuando el alumno tiene este trastorno (Centro del TDAH de Canadá, sf; Clark, 2011; Loe y Fieldman, 2007; Pardos, 2016; Roselló, Berenguer y Baixauli, 2019). Según muestra el Centro de TDAH de Canadá (2016), se ha identificado para el alumnado con TDAH un riesgo de abandono escolar

2.7 veces superior al de aquellos que no lo padecen. De acuerdo con Hidalgo (2015), el abandono podría explicarse como consecuencia del fracaso escolar experimentado, así, se identificó como factor causante que explicaría el abandono escolar en uno de cada 10 sujetos. Por otro lado, según Sans (2010), sería la consecuencia de una desagradable trayectoria educativa, así mismo este autor señala que únicamente acaban sus estudios el 68% de las personas con TDAH y alcanzan los estudios superiores el 21%.

Una vez que se han presentado los distintos hallazgos en el estudio del rendimiento académico, dentro de los siguientes apartados se han estudiado cuáles son las variables relacionadas con el desempeño escolar que se han encontrado en estos alumnos.

3.1.2. Variables que influyen en el rendimiento académico

Como se adelantaba al comienzo del capítulo, dentro de los estudios sobre el rendimiento académico, destacan las investigaciones que han tratado de establecer correlaciones entre el rendimiento académico de los alumnos con TDAH y diferentes variables (Bustillo y Servera, 2020; Cánovas, 2017; Navarro-Soria, et al., 2015). En los últimos años ha sido posible detectar algunos “agentes de riesgo” en el desempeño académico, donde se incluyen factores de tipo cognitivo, pero también habilidades no cognitivas, llegando a tener las últimas una relevante importancia (Méndez, 2014; Soto-Quesada y Mínguez, 2017). En el caso del alumnado con TDAH, el primero de estos factores, se apoya en los estudios sobre el perfil cognitivo, donde se han identificado algunas dificultades en las habilidades relacionadas con la velocidad de procesamiento y la memoria de trabajo, así como en el desempeño de algunas funciones ejecutivas (Moura, Costa y Simoes, 2019; Navarro-Soria, Fenollar, Carbonell y Real, 2020; Thaler, Allen, McMurray, y Mayfield, 2010); en segundo lugar, en el ámbito de las habilidades no cognitivas, que consisten en “atributos, disposiciones, habilidades sociales, actitudes y capacidades y recursos personales independientes de la capacidad intelectual” (Mendez, 2014, p.11) que pueden ser moldeables a lo largo de la vida (Soto-Quesada y Mínguez, 2017), los estudios en el ámbito del TDAH han analizado factores como la motivación, autoconcepto y ansiedad (Cánovas, 2018; Martínez-Frutos y Herrera-Gutiérrez, 2019). Con el objetivo de analizar de modo individual los dos factores propuestos, se han desarrollado los siguientes apartados que aparecen a continuación.

A. Desarrollo cognitivo

De acuerdo con el enfoque que explica el TDAH como la consecuencia de una alteración a nivel neurológico, que sería causado por un déficit neuroanatómico (Thaler, Bello y Etcoff, 2013), este trastorno podría suponer la presencia de problemas en ciertas áreas cerebrales relacionadas con habilidades cognitivas y el propio coeficiente intelectual (Bustillo y Servera, 2015). Tomando como referente esta premisa, en los últimos años se han llevado a cabo algunas investigaciones que han tenido como objetivo estudiar el perfil cognitivo de los individuos con TDAH (Bustillo y Servera, 2015; Loh, Piek y Barrett; 2011; Zhu y Chen, 2015). Según afirman Navarro-Soria, et al. (2020) estos estudios se han dirigido, principalmente, a dos finalidades: la primera de ellas, establecer diferencias entre los perfiles cognitivos según el subtipo dominante, la segunda se vincula a la comparación entre sujetos con y sin TDAH, que persigue comprobar si existen diferencias significativas entre en ciertas áreas cerebrales.

Por su parte, en lo que respecta a las investigaciones relacionadas con las habilidades cognitivas (Bustillo y Servera, 2015; Navarro-Soria, et al., 2020; Thaler, et al., 2010), destaca el uso de la escala Weschler como instrumento de medida para estudiar posibles indicadores de TDAH a nivel cognitivo. En general, los últimos trabajos publicados se han basado en la versión WISC-IV (Weschler, 2007), a través de esta herramienta se estudian cuatro ámbitos principales, mediante la aplicación de quince subpruebas que permiten conocer individualmente el desarrollo cognitivo de cada uno de ellos y obtener un índice de capacidad general así como, un coeficiente de inteligencia total (Cejudo y Corchuelo, 2018).

Según el trabajo de Ortega (2012), dentro de los ámbitos de estudio del WISC-IV en primer lugar, encontramos la *Comprensión Verbal* a través de esta se valoran habilidades relacionadas con aspectos verbales como la capacidad para definir palabras, relacionar conceptos, comprender instrucciones, etc. Para ello se aplican un total de cinco pruebas denominadas: semejanzas, vocabulario, comprensión, información y adivinanzas. Otro de los ámbitos es el *Razonamiento Perceptivo*, referido a destrezas relacionadas con el aprendizaje constructivo, la elaboración y organización de aspectos verbales y no verbales, comprensión visual y procesamientos sincrónicos, este ámbito es evaluado a través de las pruebas: cubos, conceptos, matrices y figuras incompletas. En tercer lugar, encontramos la *Memoria De Trabajo* que analiza la habilidad para retener, almacenar y generar información; esta es evaluada mediante las subpruebas dígitos, letras y números y aritmética. Finalmente, la *Velocidad De Procesamiento* de la información evalúa la capacidad de la persona para trabajar con eficacia habilidades que

implican mantener la atención y actuar con rapidez; se pondera mediante las pruebas claves, búsqueda de símbolos y animales.

En el caso concreto de los alumnos con TDAH, las investigaciones realizadas (Bustillo y Servera, 2015; Mayes, et al., 2009; Navarro-Soria, et al., 2020; Thaler, Bello y Etcoff, 2012) sugieren la presencia de un inferior desempeño en Memoria de Trabajo (MT, en adelante) y Velocidad de Procesamiento (VP, en adelante), mientras que en el resto de las áreas los resultados se encuentran en niveles adecuados. Dentro de las investigaciones basadas en el análisis de WISC-IV Bustillo y Servera (2015) demostraron que en una muestra de 64 sujetos con TDAH existía una tendencia a mostrar un perfil concreto en los resultados de estas pruebas, mostrando diferencias significativas en memoria de trabajo (siendo las más bajas en letras y números) y velocidad de procesamiento, no obstante, no pudieron encontrar diferencias según subtipo, como sí lo hicieron otros trabajos (Solano, et al., 2007; Thaler, Bello y Etcoff, 2013) en los que se identificaron patrones diferentes en función del subtipo dominante, asociándose peores puntuaciones en velocidad de procesamiento para el subtipo inatento. Además de las mencionadas, es de destacar una investigación que tuvo lugar en Alicante y Murcia (Navarro-Soria, et al., 2020), donde se llevó a cabo un estudio comparativo entre un grupo control (no TDAH) y un grupo clínico que presentaba este trastorno. Al comparar los resultados de ambos grupos mediante el cuestionario WISC IV pudieron corroborar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en la MT, VP, CI total e índice de competencia cognitiva. Cuando analizaron estos resultados de un modo más específico, al comparar según el subtipo de TDAH (diferenciaron entre subtipo combinado e inatento), pudieron comprobar que los resultados del subtipo inatento eran significativamente inferiores a los del subtipo combinado en MT y VP. Finalmente, al analizar independientemente cada uno de los subtipos, comprobaron la presencia de un perfil cognitivo que coincidía con lo que venían mostrando otros estudios (Mayo, 2009; Taler, Bello y Etcoff, 2012). Los resultados mostraron que los alumnos con perfil inatento obtenían puntuaciones significativamente inferiores en VP, mientras que los alumnos con subtipo combinado las obtenían en MT.

Teniendo en cuenta la información planteada, podemos afirmar que parece existir un riesgo para el desarrollo escolar en aquellos ámbitos relacionados con la Memoria de Trabajo y Velocidad de Procesamiento, que podrían explicar una parte de los déficits en rendimiento académico del alumnado con TDAH y servir como punto de partida para el abordaje de las mismas. Sin embargo, aunque las evidencias apuntan en esta dirección, es cierto que continúa existiendo un debate acerca de la causa de estas puntuaciones. En el caso de la memoria de

trabajo, de un lado existen modelos que atribuyen las bajas puntuaciones a dificultades en dominios específicos que repercuten las puntuaciones y de otro lado modelos más generales que atribuyen el bajo desempeño a un mal funcionamiento en la memoria de trabajo (González, Fernández y Duarte, 2016).

Desde el punto de las implicaciones educativas que conllevan bajas puntuaciones en memoria de trabajo y velocidad de procesamiento, a partir de varios trabajos relacionados con los ámbitos de la escala WISC-IV (Baddley, 2017; González-Nieves, Fernández-Morales y Duarte, 2016; Sánchez-Escudero, Médina-Gómez y Gómez-Toro, 2019), se ha desarrollado la Tabla 10 que aparece a continuación donde se relacionan los bajos resultados en MT y VP con las consecuencias que ello tiene para el rendimiento académico.

Tabla 10.

Influencia de la MT y VP en el ámbito académico

	Funciones	Dificultades en el ámbito educativo
Memoria de trabajo	Almacenar y manipular información temporalmente	Realizar actividades que entramen una sucesión de pasos, tales como problemas matemáticos, comprensión de textos.
	Asimilación de información verbal y numérica	Resolución de actividades que impliquen una representación visual o espacial: conceptos numéricos, cantidades, grafía de letras y números, etc.
	Asimilación de información visual y espacial	
	Coordinación de la información almacenada	Abordar tareas que requieran coordinar y trabajar con información verbal y numérica.
	Manejo de la información seleccionando estímulos relevantes	Mantener la atención durante una tarea evitando estímulos irrelevantes.
Velocidad de procesamiento	Dar una respuesta a un estímulo con rapidez.	Sistematizar y automatizar los procesos implicados en la lectura y escritura.
	Abstraer información para resolver problemas.	Resolver operaciones sencillas de modo sistematizado.
	Resolver tareas cognitivas automatizadas.	Responder rápidamente a instrucciones breves o tareas sencillas con una corta duración.
	Seleccionar con rapidez información necesaria para dar una respuesta.	Discriminar información con rapidez.

Fuente: Elaboración propia a partir de los trabajos de Baddley (2017), González-Nieves, Fernández-Morales y Duarte (2016) y Sánchez-Escudero, Médina-Gómez y Gómez-Toro (2019).

B. Habilidades no cognitivas en el alumnado con TDAH

En el anterior apartado relacionábamos las habilidades cognitivas con un peor desempeño académico, en esta ocasión analizamos la relación que tienen las habilidades no cognitivas de motivación, autoconcepto y ansiedad, en el desempeño académico de los alumnos con TDAH. Como adelantábamos anteriormente, según afirman varios estudios (Du Paul, Weyadant y Januis, 2016; Montoya-Sánchez y Herrera-Gutiérrez, 2014; Pascual, 2012,) es frecuente, en el alumnado con TDAH, la presencia de una baja autoestima, falta de motivación o dificultades en las relaciones sociales. Esta realidad podría ser consecuencia de las respuestas percibidas en sus círculos más cercanos, donde se les suele “señalar” de irrespetuosos, castigados por su mala conducta, etc. Ello que conlleva un efecto Pigmalión que deteriora su autoestima y, como consecuencia, da lugar a actitudes de dejadez, desmotivación o excesiva dependencia de la supervisión adulta (López-Secanell y Pastor, 2019).

Dentro de los trabajos donde se han analizado los niveles de ansiedad y el rendimiento académico (Cánovas, 2017; De la Peña et al., 2012; Fortea-Sevilla et al., 2016), se ha observado una correlación positiva entre la capacidad para mantenerse calmado, gestionando adecuadamente las situaciones de estrés y los buenos resultados académicos. Así, en el estudio desarrollado por Cánovas (2017), que analizó la relación entre los niveles de ansiedad del alumnado con TDAH y sus calificaciones, se constató que los sujetos con niveles de ansiedad mantenida en el tiempo presentaban unas calificaciones más bajas en las áreas instrumentales, no sucediendo lo mismo cuando esta sensación era transitoria. Por tanto, este estado emocional podría considerarse un predictor en el rendimiento académico, siendo necesario el aprendizaje de estrategias encaminadas a disminuir los niveles de ansiedad (Rief, 2016).

Respecto al autoconcepto y motivación del alumnado con TDAH, son diversas las investigaciones que apuntan a un deterioro en la autopercepción académica y social de las personas con este trastorno, así como a un bajo interés y motivación por las tareas escolares (Arondo, Murillo y Benacer, 2019; Lundy, Silva, Kaemingk, Goodwin y Cluan, 2010; Sanchez-Pérez y González-Salinas, 2013). Esta realidad, sumada a las evidencias de una correlación positiva entre adecuado autoconcepto y rendimiento académico, ha llevado a indagar en la relación de estas variables en las personas con TDAH (Miranda, et al, 2016). De un modo más específico destacamos trabajos como el de Cánovas (2017), corroborándose que alumnos con y sin TDAH presentaban mejores calificaciones en la medida que sus puntuaciones en autoconcepto eran superiores, que también se confirmaron en otros trabajos como el de Miranda y Soriano (2011).

3.2. Prevención proactiva de las dificultades educativas en el TDAH

El primer paso en la respuesta educativa a los alumnos con TDAH, pasa por prevenir la aparición de las dificultades asociadas al déficit, que fueron desarrolladas con anterioridad. En este sentido, utilizando la metáfora de la persona proactiva y reactiva, una correcta respuesta consistiría en diseñar escuelas capaces de crear estructuras y entornos positivos, para el desarrollo de las personas con TDAH en el Sistema Educativo. En el camino hacia la creación de contextos capaces de prevenir las dificultades destacamos el enfoque de la neurodiversidad como un modelo que va un paso más allá en la comprensión de la discapacidad y los trastornos de conducta, entendiendo que la diferencia entre cerebros humanos es algo común y no existe una estructura cerebral que sea la normalizada, más bien son los factores sociales y ambientales los responsables de determinar la “normalidad” (Orteso, 2019). Por tanto, estas diferencias deberían comprenderse como algo propio del ser humano y no como premisa para establecer catalogaciones de cerebros (Armstrong, 2012a; Baron-Cohen, 2017; Cererols, 2011; López-Artorga, 2010 y 2015 y Pollak, 2009). Desde el modelo de la neurodiversidad, el planteamiento pasaría por adecuar el sistema a los sujetos, como estrategia para caminar hacia el éxito educativo. Siguiendo el trabajo de Armstrong (2012b), las evidencias que justificarían el enfoque de la neurodiversidad serían las que se presentan a continuación.

En primer lugar, la forma de proceder del cerebro varía según el entorno y momento, de manera que los cambios que se producen a lo largo del tiempo en los procesamientos cerebrales son causa de la interacción con el medio, por lo que las alteraciones en el entorno pueden interferir en los procesos mentales, buen ejemplo de ello son los cambios en la población para interactuar con los recursos tecnológicos. Seguidamente, encontramos la variabilidad a nivel competencial entre los seres humanos, así en el desarrollo de una misma competencia como pudiera ser la lectura, existe una amplia amalgama de niveles de capacidad, lo que reafirma la idea de que los cerebros no funcionan como máquinas; en ese caso, las habilidades se darían en un continuo en toda la sociedad. En la línea de esta idea, encontramos el principio cultural de las capacidades, que se refiere a que lo competente que es o no una persona, nivel que viene determinado por las circunstancias culturales, sociales, espaciales y temporales. Esto podría explicar las notorias diferencias intercontinentales encontradas en el metaanálisis de Polanczyk y et al. (2007), que citábamos en el anterior capítulo, de manera que la importancia que otorgamos a las conductas desprendidas del TDAH, en buena parte, son consecuencia de nuestra cultura. Como última premisa, Armstrong (2012b) justifica su teoría con el principio que defiende que el éxito es la capacidad del cerebro para adaptarse a las características del entorno, de tal manera que nuestros

logros se corresponden con el modo en que nos adecuamos a nuestro contexto. Por tanto, ante la realidad expuesta tenemos dos opciones: la primera de ellas, resignarnos al entorno y tratar de adecuar nuestra conducta al mismo, como ejemplifica Armstrong (2012b); en el caso de la persona con TDAH, esta actitud podría verse reflejada en la opción de tratar el trastorno únicamente con fármacos, que tienen por objetivo adecuar la conducta a las exigencias del medio. Otra opción, sería intervenir sobre el medio y ajustarlo a nuestras necesidades, de manera que podamos desarrollarnos en un ambiente afín a nuestras características; siguiendo con el ejemplo, aparte de considerar la opción de medicar a la persona, también nos plantearíamos modificar las características del entorno espacial, temporal y las actitudes de las personas.

En definitiva, con esta breve explicación del modelo de la neurodiversidad, se quiere poner el énfasis en que, si bien es cierto que puede existir una patología cerebral que origine alteraciones en los procesos mentales y las conductas de la persona con TDAH, no es menos cierto, que la influencia de esta alteración en el desempeño de la persona que la padece, podrá variar en función de las decisiones y medidas que se lleven a cabo durante su vida (Escorza, 2017; Armstrong, 2012b). Por lo tanto, la manera en que diseñemos los entornos educativos y la propia estructura del sistema condicionará el desarrollo del alumnado (Armstrong, 2012 y Ocampo, 2015), a modo de ejemplo, podríamos prevenir la aparición de algunas conductas y dificultades asociadas al alumnado con TDAH mediante la creación de entornos educativos que favorezcan la actividad física, la concentración o la expresión de emociones, entre otros (Rief, 2016).

Teniendo en cuenta el planteamiento propuesto, en el próximo apartado se propone una serie de actuaciones educativas que podrían llevarse a cabo para prevenir dificultades que, históricamente, se han venido asociando al alumnado con TDAH. Se trata de una serie de estrategias educativas proactivas, también denominadas adaptaciones de acceso, encaminadas a la estructuración espacial y metodológica que persiguen anticiparse a la aparición de dificultades. Si bien es cierto que en este apartado se propone el uso de estas estrategias educativas como medidas de prevención, no lo es menos que las mismas también pueden llevarse a cabo tan pronto como se detecten las dificultades o se diagnostique al alumno. No obstante, si consideramos la importancia del entorno, como agente condicionante en las respuestas que dé el alumnado, lo idóneo sería implementar estas metodologías como parte de la rutina diaria antes de que exista cualquier diagnóstico.

3.2.1. Estructuración espacial del aula

En cuanto a la disposición de los espacios del aula, de acuerdo con Jacobson (2017), la creación de subespacios dentro de la misma, donde el alumnado pueda trabajar sin distracciones, relajarse o moverse, es significativamente beneficioso. En este sentido, Rief (2016) propone diseñar un rincón con almohadas y música relajante para facilitar el descanso cuando sea necesario, o introducir un espacio en el que trabajar actividades de concentración.

Respecto a la utilización de un mobiliario específico, es destacable un estudio en el que se analizó el nivel de actividad y el rendimiento académico (Sarver, et al., 2015), obteniendo una correlación positiva entre el movimiento de una silla giratoria y el rendimiento de los alumnos con TDAH. Sin embargo, esta medida deberá aplicarse de manera específica, ya que el mismo estudio mostró una correlación negativa entre movimiento y rendimiento académico cuando no hay TDAH. Teniendo en cuenta dicho hallazgo, podemos introducir dentro del aula mobiliario o recursos que faciliten la realización de algún tipo de actividad mientras los alumnos hacen tareas que requieren estar concentrados. Al hilo de esta idea, dentro de la guía metodológica sobre dificultades de aprendizaje (Guillén, et al., 2018) y las recomendaciones del Child Mind Institute (Jacobson, 2017) encontramos un amplio repertorio de materiales que se resumen en la Tabla 11.

Tabla 11.

Recursos que facilitan el movimiento en el aula

Función	Estar sentado	Liberar estrés	Moverse sitio de trabajo
Materiales		Muñecos de espuma	Pedales debajo de la mesa
	Pelotas pilates	Figuras moldeables	Gomas que se instalan en las patas de la silla
	(fitball)	Juguetes con varias texturas	Cojín de plástico con pinchitos
	Puf		
	Sillas giratorias		

Fuente: Elaboración propia

En lo concerniente a las dificultades ligadas a la prevención de olvidos, se recomienda utilizar pistas visuales como recurso para la estructuración espacial, por ejemplo: dejar un hueco en la pizarra para anotar los deberes, contar con un panel de aula en el que se recojan, de manera muy visual, las fechas importantes (Ortega, 2015), disponer de un horario en la mesa, en aquellos alumnos que ya hayan sido diagnosticados o exista sospecha.

La ubicación del alumnado con TDAH dentro del aula, algunas investigaciones (Hidalgo, Cantero y Riesco, 2012) dan prioridad a que el alumno se sitúe cerca del docente y en un entorno libre estímulos, a lo que otros trabajos añaden (Rief, 2016) que, dentro de dichas condiciones, se podría situar al alumno con TDAH cerca de alumnos con alta capacidad de concentración, que le sirvan como modelo solamente utilizando en aquellos momentos que sea imprescindible una ubicación, donde esté aislado de personas y ruidos (Regan, 2015). En lo que concierne a la distribución de todo el alumnado, no existe un consenso sobre cuál es la idónea, lo cual podría explicarse por la diversidad del alumnado. En esta línea, Hudson (2017) afirma que el agrupamiento más adecuado sería por filas, evitando grupos para atajar distracciones. Mientras que en la guía del TDAH de Cataluña (Dirección General de Educación Infantil y Primaria, 2013), recomienda el uso de grupos interactivos como estrategia metodológica, lo que implica agrupar mesas, mirándose de frente con los compañeros.

Por su parte, la decoración del aula, muchos trabajos (Bauermeister, 2014; Fernández del Castillo, 2016; Hudson, 2017; Pardos, 2016; Rief, 2016) coinciden en la importancia de establecer espacios donde no exista sobrecarga de estímulos, los materiales se encuentren bien organizados con un orden lógico y los espacios sean predecibles para el alumnado. Teniendo en cuenta estas premisas, se proponen algunas recomendaciones a considerar:

A nivel acústico, procurar que el aula se encuentre libre de ecos y con buen aislamiento, cuando no pueda ser así, pueden emplearse herramientas específicas, como los generadores de ruido blanco, auriculares aislantes o altavoces donde se emitan sonidos relajantes de la naturaleza o melódicos (Jacobson, 2017). Dentro del uso del sonido, en el trabajo elaborado por el departamento de educación de los EEUU (2008), se propone disponer de un equipo de música en el aula que permita emitir diferentes melodías en función del momento de la rutina, para facilitar que los alumnos asocien sonidos a actividades concretas. En este caso, los autores proponen el uso de la música melódica, cuando queremos avisar al alumno de que está comportándose con una sobreexcitación y deseamos que se relaje.

Otro aspecto a tener en cuenta, son los colores de las paredes y decoración de las mismas, en este sentido, Hyche y Maertz (2014) sugieren las aulas con paredes en tonos claros, a ser posible blanco, y utilizar posters como complemento para dar una sensación de calidez, teniendo como criterio que el material sea funcional y haya algunos espacios libres de estímulos. Igualmente, como parte de la decoración, Jacobson (2017) propone utilizar colores como guía para situar al alumno dentro del aula. A modo de ejemplo, en la estantería roja material de manualidades, estantería lila libros, etc.

Por último, en cuanto a las condiciones lumínicas del aula, en el trabajo de Hyche y Maertz (2014) el exceso de luz es comprendido como un agente distractor en las personas con TDAH. Por este motivo, los autores plantean como solución colocar cobertores sobre los tubos fluorescentes de las aulas, con la finalidad de reducir la intensidad de la luz. Así mismo, tener en cuenta este factor y encender aquellas luces que sean necesarias, o utilizar lámparas de distintos colores, para adecuar los ambientes a la tarea.

En definitiva, un aula proactiva con el alumnado con TDAH considerará de vital importancia: la creación de espacios bien estructurados y diferenciados, libres de decoración no funcional, donde se cuiden la iluminación y ruidos, empleando para ello el uso de pistas visuales, canalizadores acústicos y visuales, así como un mobiliario y recursos facilitadores del movimiento.

3.2.2. Estructuración temporal

En cuanto a la organización y gestión de los tiempos, la mayoría de los investigadores (Fernández del Castillo, 2016; Hudson, 2017; Rief, 2016) coinciden en la necesidad de utilizar una rutina estructurada y prolongada en el tiempo, como mecanismo para regular y ayudar a saber lo que compete en cada momento. En este sentido, la gestión del tiempo debe realizarse considerando la intensidad de actividades y la planificación de estas.

Respecto a la distribución de actividades según intensidad, de acuerdo con Tovar (2012), preferiblemente deben trabajarse en las primeras horas de la mañana aquellas actividades que implican mayores niveles de concentración, dejando para las últimas horas las tareas más mecánicas y de actividad física. Lo que no empece, para que exista una variación en la intensidad a lo largo de toda la mañana.

Atendiendo a la gestión del tiempo, de acuerdo con Jacobson (2017), conviene planificar una rutina con alternancia de exigencia y periodos de descanso con regularidad, permitiendo el libre movimiento en los momentos de recreo. Por su parte, Hudson (2017) y Vaello (2011) proponen comenzar las clases con la misma rutina cada día, con el fin de generar seguridad y confianza en el alumno, desde el primer momento de la mañana. En esta línea la Guía de Confianza para la Salud Mental y Emocional (EEUU, 2018), sugiere que, además de contemplar rutinas al comienzo de la clase, también es importante cerrar las sesiones con un resumen de los aspectos más relevantes, ayudándonos del alumnado. De esta manera, comprenderá que cuando llegue este momento debe estar atento, porque así sabrá cuáles son los aspectos más relevantes de la sesión. Cuando se lleve a cabo una sucesión de tareas relacionadas con un mismo tema, se

recomienda que la tarea inicial sea incompatible con la distracción, de esta manera conseguimos enganchar al alumno desde el principio. A modo de ejemplo podríamos comenzar pidiéndole que coja determinado material (Vaello, 2011).

A la hora de planificar actividades, se ha identificado una correlación positiva entre el éxito en terminar una tarea y la cantidad de desfragmentaciones que hagamos de ésta (Rief, 2016; Hudson, 2017). Así, la probabilidad de completar un ejercicio es mayor, si la tarea está claramente dividida, en lugar de realizarla de una sola vez. La subdivisión de tareas puede ejecutarse de distintos modos, se recogen algunos ejemplos de elaboración propia en la Tabla 12.

Tabla 12

. Estrategias para subdividir actividades

Estrategias para subdividir tareas	Ejemplo, basado en realizar dos subtareas para la tarea “leer un texto y resumirlo”.
Subdividir tareas con supervisión docente, cada vez que termine una subtarea.	Pedimos que lea el primer fragmento, cuando lo haya hecho, le proponemos como subtarea que nos cuente que ponía, etc.
Dividir la tarea cambiando de espacio en función de la subtarea, se cambia cada vez que finaliza una de las subactividades.	Cuando termina de leer el primer fragmento, va a otra zona e inicia otra subtarea que es anotar tres ideas clave, luego vuelve al lugar.
Dividir utilizando instrucciones de un ordenador, alternando colores y pausas que rompen con la monotonía	Se presenta el primer fragmento en ordenador, al terminar de leerlo aparece una pantalla en negro, descansa y se inicia una segunda subtarea donde le pide que recoja un pequeño resumen oral.

Fuente: Elaboración propia

Respecto a las dificultades a la hora de recordar fechas importantes, como son la entrega de trabajos, excursiones, fechas de exámenes, etc. las recomendaciones de comprobada eficacia según la GPC del TDAH (Alda, et al., 2017), se dirigen en la línea de la enseñanza de estrategias para gestionar el tiempo, planificar tareas o disponer de recursos para comprobar que no olvidan nada. Los recursos más recomendados, a la hora de estructurar la temporalización de las tareas, planificar las mismas, así como prevenir olvidos son: las agendas, paneles, temporizadores y cronómetros.

Comenzando con la agenda, se trata de un elemento de apoyo a la hora de estructurar temporalmente los acontecimientos de la jornada, tales como, tareas, descansos, cosas por hacer, etc. De acuerdo con Alsina et al. (2015), su uso debe ir dirigido a la planificación y a comunicar aspectos positivos a familias, trasladando aquellas connotaciones negativas por otros medios, para evitar asociaciones negativas entre el recurso y el niño. Siguiendo a Tovar (2012), dentro de la agenda del alumnado con TDAH deberemos considerar lo siguiente: ser individual y estar diseñada en función de sus horarios, capacidad de atención y estilo de aprendizaje. Por ejemplo, si tiene un mejor rendimiento al comienzo de la jornada, introducir ahí las actividades que requieren mayor nivel de concentración. Permitir cambios dentro del horario establecido y priorizar las tareas más complejas en los primeros momentos, para equilibrar la dificultad con el cansancio. Las actividades y tareas deben mantenerse en el tiempo, consolidándose como rutinas y ser establecidas con claridad, por escrito.

En la actualidad, existen muchos tipos de agendas, tanto analógicas como digitales que permiten una mayor adecuación a las características y necesidades de los alumnos, la modalidad (digital o impresa) y tipo de agenda que elijamos variará en función del contexto y características del alumnado (Bauermeister, 2014), así, podremos escoger desde una agenda convencional de cuartilla, a las descargadas de internet en tamaño folio, también aplicaciones móviles, que realizan la tarea propia de agendas, con el añadido de interactuar con el sujeto.

Otro recurso que permite organizar el tiempo y recordar actividades futuras es el Panel de recordatorio. Consiste en un tablero (cuyas dimensiones pueden variar) que se encuentra en el aula y en el hogar, donde el alumno puede ver lo que debe hacer, con recordatorios e información relevante para él, de un vistazo y en cualquier momento (Ortega, 2015); en la Figura 5, se recoge un ejemplo de panel recordatorio.



Figura 5. Panel de rutinas.

Fuente: Romero (2013)

Estos paneles son diseñados, de uno u otro modo, en función de la edad, necesidades y características del alumno. Por ejemplo, existen paneles que tienen una disposición diaria, otros semanales, otros incluyen una tabla de reforzadores, etc.

Dentro de la gestión del tiempo, el uso de cronómetros y temporizadores puede ser un recurso muy válido con este alumnado (Bauermeister, 2014; Hudson, 2017), algunos de los recursos que podrían emplearse han sido recogidos en la Tabla 13.

Tabla 13.

Recursos para trabajar la cuenta atrás

Recurso	Descripción
Programadores analógicos	Enchufe con temporizador al que podemos conectar una luz o radio que se apaga cuando finaliza el tiempo que hemos programado para una tarea
Reloj de arena convencional	Para tareas cortas visualmente el niño observa el tiempo que le queda.
Temporizadores de cocina	Emiten un sonido al finalizar el tiempo
Reloj analógico con cuenta atrás visual/ Cuenta atrás online	Establecemos el periodo de tiempo y queda marcado en un color que cada vez se irá haciendo más pequeño hasta que desaparezca. También existen aplicaciones como sandtimer (aplicación de móvil reloj de arena) o bomba de tiempo, un dibujo de una bomba que va cambiando hasta que llegas al periodo marcado

Fuente: Elaboración propia a partir de Bauermeister (2014) y Hudson (2017).

Como podemos ver, los cronómetros sirven como contabilizador de tiempo a la hora de llevar a cabo una actividad, con la ventaja de que en muchas ocasiones puede motivar al alumnado para batir metas planteadas. Su presentación puede ser física, mediante los tradicionales relojes analógicos o digitales de distintos tamaños y formas; o también virtual, a través de páginas webs, programas de ordenador o aplicaciones móviles, que usan distintas interfaces para ser visualmente llamativas. Otro de los recursos utilizados es el denominado cuenta atrás, se trata de herramientas reales o virtuales, que permiten indicar de una manera visual y/o auditiva el tiempo que tienen los alumnos para la realización de una actividad, señalando también, cuando finaliza la misma (Ortega, 2015).

3.2.3. *Actuación docente, interacciones con el discente y familia*

Todos los alumnos necesitan un modelo educativo que favorezca su interés y motivación por aprender, pero en el caso del alumnado con TDAH, la utilización de instrumentos y técnicas variadas será crucial para mantener activas las ganas e interés por aquellos contenidos a trabajar en el aula (Rief, 2016). A la hora de crear entornos de aprendizaje, que despierten y mantengan en el tiempo el interés del alumnado con TDAH, debemos considerar variables como: el refuerzo de la autoestima y el estilo docente.

En cuanto al desarrollo de una autoestima positiva, como variable para la motivación, de acuerdo con Bauermeister (2014), conviene dar importancia a los mensajes que transmitimos al alumnado con TDHA, dado que existe un mayor riesgo de desarrollar un autoconcepto negativo de sí mismos que puede afectar en el ámbito educativo. Como medida preventiva, dirigida a favorecer la participación de los alumnos con TDAH en la rutina diaria, deberíamos considerar la aplicación de reforzadores verbales, mediante felicitaciones y elogios públicos, que ayuden a generar un concepto positivo del estudiante (Hudson, 2017). Así mismo, en aquellos alumnos que ya han sido identificados con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo derivadas de TDAH, es aconsejable establecer un programa específico, destinado a fortalecer la autoestima y generar un concepto positivo de sí mismo, que repercuta en su rendimiento académico y relaciones sociales.

A modo de ejemplo, se proponen algunas medidas que deberían llevarse a cabo con el alumno y el grupo clase:

- Asignar un rol importante, dentro del aula, que le haga sentir parte del grupo clase. Por ejemplo, nombrarlo encargado de algún material o función, que le haga responsable y, a la vez, le permita moverse en el aula (Regan, 2015; Rief, 2016).
- Favorecer la creación de un vínculo con algún compañero que tenga facilidad para explicarle aquellas cosas que no entiende y sea empático con sus dificultades, con el fin de que le sirva como apoyo y figura de referencia en su grupo (Regan, 2015)
- Detectar cuáles son los puntos fuertes del alumno y fomentar su desarrollo, resaltándolos y elogiándolos delante de sus compañeros. De esta manera, influimos tanto en la percepción que el niño tiene de sí mismo, como la que tienen sus compañeros (Rief, 2016)

De la idea propuesta, se desprende la necesidad de considerar el estilo docente y sus actitudes. A modo de resumen, se presentan en la Tabla 14 algunas de las cualidades y actitudes

de los docentes que influyen en la motivación de los alumnos con TDAH, según los manuales de Bauermeister (2014), Fiuza y Fernández-Fernández (2014), Hudson (2017), Regan (2015) y Rief (2016).

Tabla 14.

Características de un docente proactivo con el TDAH

Recomendaciones	
Focalizar en las acciones deseadas	<ul style="list-style-type: none"> • Resaltar los logros sobre los fracasos. • Premiar las conductas deseadas tan pronto como se produzcan y siempre que sea posible ignorar los comportamientos no deseados. • Hacer saber sus avances y hablar sobre ello tanto con el alumno como con la familia.
Transmitir tranquilidad y confianza	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar un tono de voz calmado. • Mostrar tranquilidad y no perder los nervios. • Responder asertivamente a las actitudes retadoras.
Mostrar empatía	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer ver que entiende las frustraciones y conductas. • Mostrarse como un apoyo para el alumno. • Demostrarle que crees en sus posibilidades. • Actuar con flexibilidad cuando no sea posible finalizar alcanzar una meta. • Dar la oportunidad de elegir. • Ser un referente y apoyo en el centro.
Trabajar con previsión	<ul style="list-style-type: none"> • Anticiparse a los cambios y hacérselos saber al alumnado, para prevenir aparición de conductas descontroladas. • Planificar y concretar fechas importantes de trabajos, exámenes o salidas, teniendo en cuenta que estas no se solapen.
Intentar comprender a través del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar actividades de formación que faciliten el aprendizaje de metodologías e intervenciones eficaces con los alumnos con TDAH.
Trasmitir ideas o instrucciones	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar instrucciones claras y cortas. • Ser preciso en lo que se espera del alumno • Es preferible dar más de una instrucción en tiempos separados que una instrucción larga de una sola vez

Fuente: Elaboración propia partir de los manuales de Bauermeister (2014), Fiuza y Fernández-Fernández (2014), Hudson (2017), Regan (2015) y Rief (2016).

Como podemos observar, diseñar entornos accesibles para el alumnado con TDAH, va más allá de la organización del espacio y el tiempo, también implica un estilo docente capaz de abordar las dificultades académico-conductuales, mediante actitudes y respuestas que favorezcan el incremento de las conductas deseadas y, en consecuencia, suponga el descenso sus opuestas. Para que esto sea realidad los

maestros deberán esforzarse por ser capaces de reforzar los aspectos positivos del alumnado, generar climas de confianza y bienestar en todo el grupo, organizar la acción educativa desde la prevención y esforzarse por mantener una dicción clara y concisa.

3.2.4. *Presentación de actividades, evaluación y deberes*

En lo que concierne al diseño de actividades, como se ha indicado en el anterior apartado, es importante proponer tareas que puedan fragmentarse en periodos cortos de actividad y con alternancia de intensidad. Dentro de la metodología para llevar a cabo el diseño de estas actividades, Hudson (2017) recomienda la planificación de tareas en las que se reciba información por diversos canales y que impliquen la acción por parte del alumnado. Esta idea viene avalada por la teoría del cono del aprendizaje de Edgar Dale que se puede visualizar en la Figura 6 (En Domingo, Durán y Martínez-García, 2016), donde se establece que en la medida que una información se transmite por varios canales o implica la acción del sujeto, se amplían las posibilidades de que sea recordada, el fragmento del cono es más amplio a medida que el sujeto pasa a ser activo y aumentan los canales para recibir información.

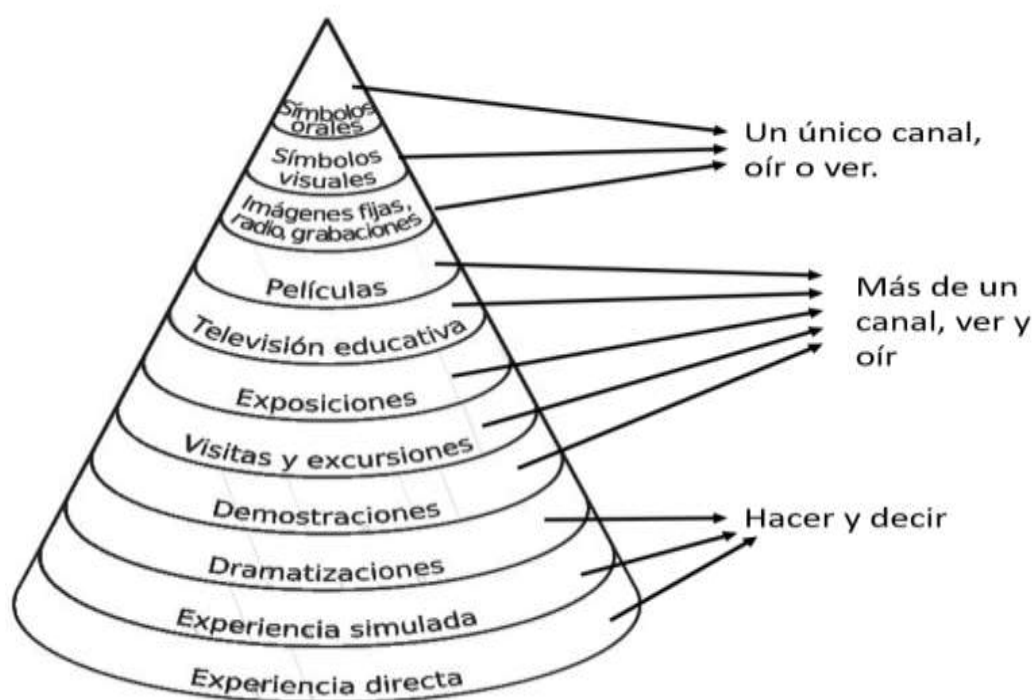


Figura 6. Cono de la experiencia Edgar Dale.

Fuente: Adaptado de Domingo, Durán y Martínez-García (2016, p.76).

Algunos autores se han aventurado a establecer una relación porcentual entre el medio para aprender y la cantidad de información recordada, no obstante, no existe evidencia empírica

que corrobore tales porcentajes (Domingo, Durán y Martínez-García). Consecuentemente, en la medida que las actividades diseñadas impliquen al alumnado y estimulen más de un canal sensorial, tendremos mayores posibilidades de alcanzar el aprendizaje (Beauchamp, 2004).

Respecto a la evaluación, de acuerdo con Tovar (2012) y Ortega (2015) la realización de actividades destinadas a la evaluación, deberían realizarse teniendo en cuenta los presupuestos que se explican seguidamente:

Informar sobre pruebas o exámenes con tiempo suficiente para poder planificar el estudio; que sean realizadas en periodos cortos (incluso en aquellos alumnos que lo requieran se debería emplear más de una sesión); asegurar que se comprenden las instrucciones durante su realización; procurar que estas pruebas se realicen con la distancia de varios días. Otro aspecto a considerar es acompañar de un ejemplo cada actividad, de manera que aseguremos su comprensión y los pasos a seguir en la misma por parte del alumno (Jacobson, 2017). Cuando las pruebas de evaluación se presentan en formato de examen escrito es recomendable cuidar el formato y asegurar la comprensión del mismo; de acuerdo con Orellana-Ayala (2012), se recomienda que los exámenes vayan impresos por una sola cara y que se corrijan con la mayor inmediatez posible.

En lo que respecta a las tareas o deberes fuera del ámbito escolar, según Rief (2015) y Hudson (2017), conviene no mandar deberes o limitar la cantidad. En especial, especialmente se destaca lo inapropiado que es dejar para casa aquellas tareas no completadas en el centro, por la negativa repercusión que tiene en el entorno familiar (Ortega, 2015). En aquellas ocasiones en las que se decida mandar algún tipo de tarea para casa, Orellana-Ayala (2012) y Hudson (2017), proponen que se tenga en cuenta que no sean demasiados y que, dentro de la dinámica del hogar, se planteen de manera intercalada con alguna actividad lúdica, que contrarreste la fatiga generada por los mismos.

Como conclusión, con todas estas recomendaciones, se pretende que, a través de las adaptaciones de acceso, las escuelas sean capaces de ofrecer entornos afines a las características del alumnado con TDAH. De esta manera, la mayoría de las medidas propuestas podrían llevarse a cabo de manera generalizada, independientemente de que exista o no un diagnóstico, como parte de la programación del aula (LO, 3/2020). Sin embargo, habrá ocasiones en las que esto no sea posible y aparezcan dificultades que conlleven una valoración individualizada, dirigida a determinar las necesidades específicas del alumno, se desarrolla esta información en el siguiente apartado.

3.3. Detección temprana del TDAH

En el segundo nivel de prevención, encontramos las actuaciones encaminadas al diagnóstico del TDAH, cuando este proceso se inicie tras la aparición de dificultades o signos de alerta, bajo la demanda individual, por existir alguna problemática, hablaremos de prevención secundaria. No obstante, es posible que esta detección se lleve a cabo a modo de cribaje en toda la población, en ese caso esta medida se considerará prevención primaria. Concretamente, dentro de detección como medida de prevención primaria cabe de destacar el auge que ha tenido, en los últimos años, el uso de tareas informatizadas en la valoración de un posible TDAH, planteadas como juegos de ordenador (Delgado, et al., 2020). Desde este enfoque se han observado diferencias significativas en los resultados de personas con y sin TDAH al practicar estas tareas. En este ámbito, se han publicado investigaciones y software que podrían servir como herramientas de cribaje en la población general. Algunas de estas pruebas son el juego groundskeeper (Heller, Roots Srivastava, Schumann y Hale, 2013), MOXO-CPT (Berger, Slobodin y Cassuto, 2017) o Mapache (Delgado, et al., 2020).

Como se adelantaba en anteriores capítulos, el diagnóstico clínico es la vía para confirmar la presencia del TDAH, no obstante, además de esta revisión clínica también es necesario complementar el mismo con una evaluación psicopedagógica que determine las necesidades educativas y el tipo de medidas que se deberán poner en marcha para ajustar la respuesta en los centros de enseñanza (Mateo, 2006). Tal y como afirman Ripoll-Salceda y Bonilla (2018), cada vez son más las comunidades que publican protocolos encaminados a la detección del TDAH, como un proceso coordinado entre el sistema sanitario y educativo. De este modo, desde el ámbito escolar la detección del TDAH pasará por realizar una evaluación psicopedagógica, según el artículo 48 de la Orden Ministerial de Educación EDU/849/2010 se define como:

Proceso de recogida, análisis y valoración de la información relevante sobre el alumno y los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para identificar las necesidades educativas de determinados alumnos que presentan o puedan presentar desajustes en su desarrollo personal y/o académico y para fundamentar y concretar las decisiones a adoptar para que aquellos puedan alcanzar el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como la adquisición de las competencias básicas. Esta evaluación, aunque se realice para detectar las necesidades de determinados alumnos, habrá de contribuir a la orientación y mejora de toda la comunidad educativa y de las condiciones educativas en las que se den las situaciones de aprendizaje individuales, así como a adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades de todo el alumnado (p.31358).

Podemos afirmar que, este proceso implica analizar las características internas y externas de un sujeto, para determinar las necesidades y actuaciones que demanda a nivel educativo, las cuales abordarán mediante la aplicación de unas orientaciones educativas dirigidas a garantizar su máximo desarrollo en las distintas etapas, teniendo en cuenta que podrán variar a lo largo de los años. Autores, como Espinoza (2017), enfoca esta conceptualización, como un “proceso para detectar barreras de acceso al aprendizaje” (p.62), que impiden un desarrollo adecuado del proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto físicas como cognitivas. Por su parte, Álvarez (2010) plantea una conceptualización más centrada en la finalidad de la evaluación psicopedagógica, concretando que el fin último de esta es la toma de decisiones en el ámbito educativo. De acuerdo con estas dos aportaciones, es necesario partir de la premisa de que cada alumno tiene unas características personales, tanto internas como externas y, por tanto, el valor de este proceso reside en determinar cuál es el modelo educativo que mejor se adecúa a dichas características (Espinoza, 2017), será este el fin último de la detección temprana del TDAH.

3.3.1. El proceso de evaluación psicopedagógica

El desarrollo de la evaluación psicopedagógica, se lleva a cabo en cuatro fases, que figuran en el mapa conceptual de la Figura 7, demanda, evaluación del sujeto y su contexto con el fin de determinar las necesidades educativas precisadas y, por último, propuesta de orientaciones educativas y recursos específicos (Álvarez, 2010).

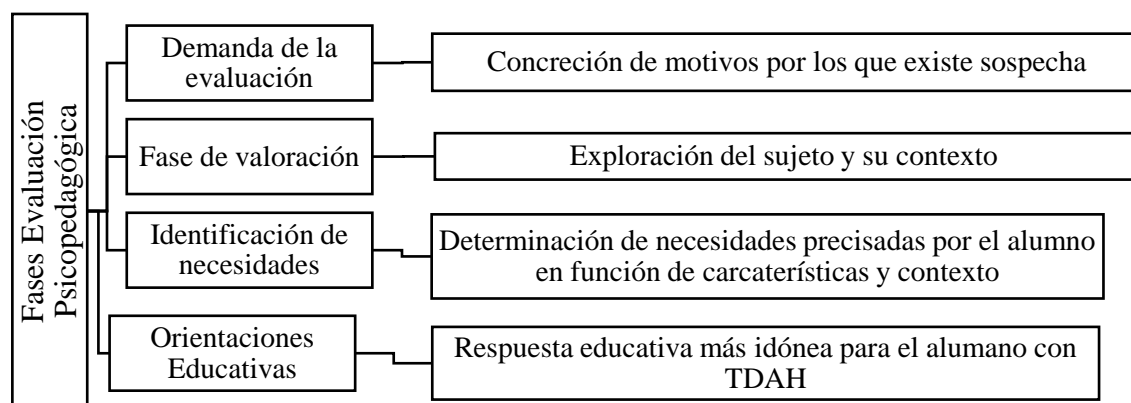


Figura 7. Fases en el proceso de evaluación psicopedagógica.
Fuente: Álvarez (2010)

La primera de estas fases “*demanda de evaluación*” tiene como objetivo identificar qué aspectos están desencadenando la aparición de dificultades de aprendizaje o de conducta en un sujeto (López-Astorga, 2015). De acuerdo con Colomer, Masot y Navarro (2007), su fin es

identificar con facilidad cuál es el motivo para realizar la evaluación, deducir qué personas deberán estar implicadas en la fase de valoración y el planteamiento de posibles hipótesis que permitan trazar las líneas de actuación. Siguiendo a Rief (2016), los motivos que se repiten con mayor frecuencia en posibles alumnos con TDAH son: presencia de conductas inatentas, conductas disruptivas, dificultades para seguir el aprendizaje o desinterés académicas.

A partir de la información expresada se trazaré un plan de evaluación para ejecutar la *segunda fase*, “*valoración*” del sujeto y de su contexto, que persigue obtener información de los elementos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje: alumno, entorno escolar y entorno familiar. El fin último de la exploración de estos elementos de la comunidad educativa debe ser identificar aquellas necesidades que precisa el sujeto y definir mecanismos para abordar las mismas (López-Astorga, 2015), lo que nos lleva a la tercera fase del proceso, “*Identificación de necesidades*” donde trataremos de determinar qué características debe tener el entorno educativo, en el que se desarrolla el alumno (Armstrong, 2012a). Dada la relación existente entre el proceso de evaluación y las necesidades que se derivan, se plantean en los siguientes párrafos los aspectos a evaluar en alumnado, contexto escolar y familiar, junto a las necesidades que, por lo general, se desprenden de estos.

A. Valoración y necesidades educativas del alumnado con TDAH

Por lo general, se lleva a cabo un estudio en profundidad de los ámbitos del desarrollo del sujeto, explorando las áreas: cognitiva, lingüística, socioafectiva, motórica y de la autonomía (Colomer, Masot y Navarro, 2007); así como el estudio de aspectos específicos relacionados con la sintomatología del trastorno, el análisis del nivel de competencia curricular y el estilo de aprendizaje.

Respecto al estudio de las áreas del desarrollo, dentro del *área cognitiva*, siguiendo a Álvarez (2010), se valorarán aspectos relacionados con la capacidad intelectual y funciones ejecutivas del sujeto, evaluando distintas variables a través de pruebas estandarizadas; por lo general se detecta sospecha de TDAH cuando aparecen alteraciones en funciones ejecutivas, memoria de trabajo o velocidad de procesamiento (Bustillo y Servera, 2015; Navarro-Soria, et al., 2020). Desde el *ámbito motórico*, se evalúan las habilidades motrices gruesas y finas y su nivel respecto a su edad; en este sentido es común que los alumnos con TDAH, tengan un exceso de movilidad no apropiada a su edad. Para la valoración del *desarrollo socioafectivo y de autonomía* se tiene en cuenta el nivel de autoestima, autoconcepto, relaciones interpersonales,

inteligencia emocional, autonomía etc. que por lo general se encontrarán alterados debido a los problemas de atención y autocontrol (Rief, 2016). En el caso del desarrollo lingüístico, se evalúa el nivel de desarrollo del lenguaje oral, expresivo y comunicativo, así como el desarrollo de la lecto-escritura (Álvarez, 2010), encontrándose las mayores dificultades en esta última, como se indicó anteriormente (Aguilar-Valera y Moreno; 2018, Cánovas, 2017; Canu et al., 2017).

Cuando los resultados apunten a la sospecha de TDAH, también se llevan a cabo pruebas específicas para valorar la atención, el nivel de actividad, posibles trastornos de conducta y escalas específicas de sospecha de TDAH (Mateo, 2006; Pascual, 2012).

En cuanto al estudio del nivel de Competencia Curricular y Estilo de Aprendizaje, centrándonos en el primero de ellos de acuerdo con Henao, Martínez-Zamora y Tilano (2007), el nivel de competencia curricular se define como la posición en la que se encuentra un alumno al comparar el estado de sus capacidades y las capacidades esperadas para el curso académico en el que se encuentra escolarizado, siendo el referente el currículo de su etapa. Como se indicó en el anterior punto el alumnado con TDAH suele presentar dificultades o desfase en aspectos lingüísticos y de matemáticas, por ello es muy relevante analizar su nivel y determinar los ámbitos donde existe desfase o dificultades. Con respecto al estilo de aprendizaje, como se advirtió al comienzo de este capítulo y en capítulos anteriores los alumnos con TDAH suelen presentar algunas dificultades relacionadas con la falta de motivación o interés por el aprendizaje, por lo que será muy relevante analizar aquellos aspectos que despiertan su interés por aprender y conocer las características del sujeto a la hora de estudiar, entre otros. Siguiendo a Colomer, Masot y Navarro (2007), el estilo de aprendizaje se refiere a las condiciones en las que el alumno puede aprender con mayor facilidad (condiciones espaciales y temporales, metodología, tipo de actividades...).

Los resultados obtenidos en el análisis de las variables descritas, implicarán una serie de necesidades educativas en el alumnado, si bien estas necesidades son únicas e individuales, existe cierto patrón común en los alumnos con TDAH que podría sintetizarse en las siguientes necesidades:

- Contar con programas específicos, psicoeducativos, centrados en aprendizaje cognitivo y conductual. En esta línea, dentro de necesidades relacionadas con la intervención psicoeducativa, East y Evans (2010) afirman que los alumnos con TDAH necesitan recibir refuerzo positivo por aquellas conductas que son apropiadas, al igual que programas dirigidos a la relajación y autocontrol.

- Implementar programas dirigidos al entrenamiento de las habilidades específicas relacionadas con las funciones ejecutivas y habilidades sociales (Alda, et al., 2017; Pascual, 2016).
- Aprender de manera el desarrollo de algunas destrezas como: subrayar, tomar notas, resumir, etc., es decir, recibir información sobre cómo utilizar materiales o planificarse de cara a la realización de tareas (Shirin, 2017). Por su parte, Rief (2016) concreta como necesario para una correcta experiencia de aprendizaje, que dentro de la enseñanza de funciones ejecutivas se proporcionen suficientes experiencias guiadas para facilitar el aprendizaje, concretamente, señala como necesario: aprender a organizar el tiempo, a través de la enseñanza de concreción de objetivos, la canalización de conductas impulsivas y el aprendizaje de estrategias para la memorización y mecanización de actividades.
- Respetar su ritmo y proceso de aprendizaje, contando con una propuesta curricular ajustada a su nivel de competencia curricular (Cánovas, 2017).
- Aprender en base a su estilo de aprendizaje cuidando aspectos como: condiciones acústicas, lumínicas, agrupamientos, canal de entrada de información que resulta más efectivo con el alumno (Álvarez, 2010).

En definitiva, la presencia del trastorno en un sujeto requerirá tener que educar de un modo específico e individualizado, en habilidades relacionadas con la planificación, organización, autocontrol y autonomía, las cuales, posiblemente, si no existiera tal afectación se desarrollarían de una manera natural sin necesidad de entrenarlas específicamente.

B. Valoración y necesidades vinculadas al contexto escolar y familiar

Además de analizar las características del sujeto, dentro del proceso de evaluación, también es necesario conocer cuál es la situación del entorno escolar y familiar en el que se desarrolla el alumno (Cardona, Chiner y Lattur, 2006). De acuerdo con Colomer, Masot y Navarro (2007), la necesidad por conocer y explorar el estado del contexto escolar y familiar viene justificada por la interrelación existente entre estos y el sujeto. En la línea del entorno del alumno con TDAH, Fiuza y Fernández-Fernández (2014) y Hudson (2016), establecen una relación entre las condiciones ambientales que favorecen o disminuyen la aparición de dificultades asociadas al trastorno, estableciendo lo siguiente:

Aquellas situaciones que favorecen las dificultades y, por tanto, pondrán de manifiesto la necesidad por realizar una evaluación, coincidan con: entornos no estructurados, tareas muy similares, entornos aburridos, poca supervisión y excesivas actividades que implican mantener la

atención constantemente. Por el contrario, son beneficiosos aquellos entornos en los que existe una estructuración muy definida, aparecen cambios novedosos, se proponen tareas que despiertan su interés, existe una supervisión permanente y se dan recompensas cuando realiza acciones deseadas

Como consecuencia de este análisis, podemos encontrar necesidades relativas a la *organización escolar* que se relacionan con la distribución de los espacios, gestión del tiempo, recursos, metodología, formación y actitudes del profesorado. Tratando de resumir las mismas, se han elaborado los siguientes epígrafes sobre necesidades del alumnado con TDAH derivadas del contexto:

En primer lugar, destacamos la necesidad por aprender en entornos donde existan pocas distracciones que faciliten poder mantener la concentración sin estímulos distractores (East y Evans, 2010; Shirin, 2017; Rief, 2006). Estudiar en ambientes muy estructurados tanto a nivel espacial como temporal. De acuerdo con Jacobson (2017), necesitarán de una estructuración ambiental donde existan alternancias en las tareas y pausas para aprender, así como para relajarse. Los espacios deberán facilitar que el alumnado se ubique con facilidad y pueda trabajar en función del nivel de exigencia, a través de la creación de entornos de aprendizaje predecibles, donde se utilicen marcadores auditivos y visuales, que faciliten recordatorios e indicaciones, para una clara organización (Rief, 2016)

Para acceder al aprendizaje será necesario que los contenidos lleguen por diversos canales de información, visuales, auditivos, manipulativos, etc., para lo que se tendrá muy en cuenta los resultados del estudio del estilo de aprendizaje (Hudson, 2017). Igualmente, precisarán aprender utilizando recursos digitales que motiven y generen interés en el alumno (Rodríguez-Salinas, et al., 2006). Así mismo, en lo relativo a las relaciones con sus iguales y el profesorado, será necesario que el entorno permita que el alumno con TDAH pueda participar activamente en la vida del centro y sentirse parte de un grupo (UNESCO, 2015).

En cuanto a las necesidades relacionadas con el *profesorado*, se han detectado las siguientes:

- Recibir una atención individualizada, por parte del equipo docente que interviene con el alumnado, proporcionando una educación adaptada a sus características, tanto a la hora de acceder al currículo como en los elementos del mismo (Dupaul y Stoner, 2014).
- Conocer herramientas para intervenir educativamente con los alumnos con TDAH, por lo que necesitará realizar actividades formativas destinadas al aprendizaje de

conocimientos específicos (Rief, 2016). Tales como, el funcionamiento de programas de modificación de conducta y las técnicas y procedimientos para aplicar los mismos (Labrador, Hernández-Vázquez e Inglés, 2020), estrategias que permitan al alumnado planificar y mantener la atención sostenida por periodos cada vez más largos, de esta manera los alumnos podrán desarrollar las funciones ejecutivas anteriormente mencionadas (Rief, 2016).

- Ser capaces de ofrecer instrucciones académicas precisas hacia el alumnado con TDAH, así como una retroalimentación continua de la comprensión de estas instrucciones, que le permita saber, en todo momento, que camina en la dirección adecuada (Hudson, 2017).

- Educar desde un punto de vista basado en el aprendizaje positivo, priorizando el refuerzo positivo de las conductas deseadas sobre los estímulos aversivos (Dupaul, Weyandt y Jannys, 2016).

- Explorar y contar con un variado catálogo de herramientas digitales y analógicas que permitan al alumnado aprender en contextos motivadores (Bauermeister, 2014).

- Tener una actitud comprensiva y colaboradora con el alumnado y con su familia, facilitando y fomentando los intercambios comunicativos, en pro de conseguir una educación de mayor calidad para el alumno (Rief, 2016). En este sentido, es muy importante la actitud que el profesorado procese ante la presencia de alumnos con TDAH (Strelow, Dort, Schwinger y Christiansen, 2021), como muestra el estudio realizado por Molinar y Cervantes (2020), donde se analizaron las actitudes mostradas por docentes de alumnos con TDAH escolarizados en Educación Primaria, un alto porcentaje de docentes había experimentado situaciones de estrés, frustración, desmotivación y desesperación a la hora de enseñar a sus alumnos con TDAH. Lo cual es interpretado por diversos autores como una necesidad de mayor formación y orientaciones para dar respuesta al alumnado con TDAH (Castro, 2006; Molinar y Cervantes, 2020; Strelow, Dort, Schwinger y Christiansen, 2021).

Igualmente, del estudio del ámbito familiar se derivarán necesidades similares a las que hemos descrito en el entorno escolar. De esta manera será necesario que el hogar en el que se desarrolla el sujeto con TDAH, disponga de una organización muy clara y precisa que no sobreestime al niño (Bauermeister, 2014). Los familiares necesitarán recibir información y apoyo sobre el TDAH para poder abordar las necesidades de su hijo y favorecer el positivo

desarrollo de este (Bauermeister, 2014; Dupaul, Weyandt y Jannys, 2016; Rief, 2016;). Las necesidades que el niño con TDAH podría precisar de su entorno familiar son las siguientes:

- Crecer en un ambiente de cordialidad y respeto, en el que existan normas claras y coherentes con las circunstancias del sujeto y exista una coherencia entre los estilos educativos de los progenitores (Soutullo, 2007). En el trabajo de Pardos (2016), se propone como necesidad del niño con TDAH crecer en un ambiente con hábitos y rutinas, donde se cuenta la importancia de aspectos como los hábitos de sueño, procurando que descansen las horas necesarias, la rutina de alimentación sana y saludable, del mismo modo que la introducción de actividad física como parte de la rutina diaria.
- En el hogar, necesitará disponer de algún espacio libre de estímulos distractores donde poder relajarse y evadirse cuando lo necesite (Orjales, 2012). Finalmente, algunas de las propuestas (Dupaul, Weyandt y Jannys, 2016), definen como necesidad de la familia y del niño la participación en programas de entrenamiento parental, o los grupos de apoyo para padres de niños con TDAH.

En definitiva, podemos ver que la presencia de TDAH no solo implica al sujeto que lo padece, sino que genera necesidades en el contexto escolar en el que se desarrolla y, en la medida que estas queden cubiertas, su progreso podrá ser mejor.

C. Orientaciones educativas

La última fase en el proceso de evaluación psicopedagógica consistirá en plantear una serie de *orientaciones y medidas educativas* que respondan a las necesidades educativas detectadas tras el proceso de valoración. Si bien, por el grueso que conlleva la descripción de la intervención educativa, con alumnado que presenta TDAH, se ha considerado necesario incluir un capítulo dedicado en exclusiva a esta temática, en las siguientes líneas se esboza un resumen de las principales orientaciones que suelen prescribirse para el alumnado con TDAH.

Las recomendaciones que se plantean a continuación guardan relación con la organización, metodología y recursos, que mejor se adecuan a las características de los alumnos con TDAH. Concretamente, las propuestas que se plantean a continuación se basan en el análisis documental de 20 guías educativas publicadas desde instituciones públicas o asociaciones de personas con TDAH entre 2006-2018 y forma parte del proceso de realización de esta tesis doctoral (Orteso, 2019).

En primer lugar, respecto a los aspectos organizativos que suelen recomendarse para la respuesta a este alumnado, las principales recomendaciones guardan relación con la disposición del aula y la organización del alumnado. Según los resultados desprendidos del estudio anteriormente mencionado (Orteso, 2019), las recomendaciones presentes en muchas de las guías se basan en: la ubicación del alumno con TDAH dentro del aula y se recomienda la ubicación individual alejado de distractores (36.1%); así como la ubicación con compañeros que cumplan con el perfil de tranquilos y responsables (30% aproximadamente). Lo que respecta a la distribución del alumnado en el aula (información que se presentaba en el 35% de las guías) la recomendación más repetida es el uso de grupos cooperativos. Por último, en lo que concierne a la disposición de las aulas y el uso de la estructuración de los espacios, las recomendaciones caminan en la línea de utilizar estructuras espaciales, en las que se diferencien visualmente los entornos del aula, proponiéndose la existencia de diversas funciones para cada entorno, como, por ejemplo: zona de pizarra para intercambio de información importante, espacios para el libre movimiento, zona para el trabajo, etc.

Dentro del ámbito metodológico las principales recomendaciones se centraban en la prevención de olvidos, consideraciones para fijar fechas, estrategias para la previsión cambios, uso de rutinas y estrategias educativas. Los resultados obtenidos coincidían con las aportaciones de autores como Hudson (2017) o Fiuza y Fernández (2014), siendo una de las recomendaciones más repetidas la importancia por establecer un ambiente estructurado en rutinas predecibles, donde se prioricen a la hora de diseñar la jornada educativa aspectos como: los descansos cada poco tiempo, actividades de corta duración o fragmentadas, combinación de tareas con distintos niveles de intensidad y por distintas vías de realización. Igualmente, aunque con un número bastante inferior de documentos y referencias, encontramos como recomendaciones prioritarias para la planificación de la acción educativa, el uso de medidas preventivas como son: las estrategias para evitar olvidos mediante recordatorios, consideraciones para fijar fechas importantes y la previsión de cambios como estrategia proactiva.

Finalmente, aquellas recomendaciones referidas a recursos o materiales priorizaban el uso de recursos destinados a ayudar al alumno a situarse temporalmente, tanto a la hora de hacer actividades (recomendaciones sobre relojes o el compañero ayudante) como dentro de la rutina diaria, para saber en todo momento qué corresponde hacer (horario y agenda). Entre las propuestas de recursos destinados a crear una dinámica de aula en la que el alumno con TDAH se encuentre integrado, encontramos como principal recomendación el uso de materiales que motiven al alumnado. Esta idea coincide con uno de los aspectos abordados en el anterior

capítulo: a mayor motivación mayor participación. Concretamente, dentro de las guías se proponen como recursos, la utilización de juegos y materiales específicos, empleados para favorecer la relajación. Finalmente, con la finalidad de aislar al alumno de ruidos y distracciones, recordar fechas importantes y ubicarse en el espacio, en un importante número de documentos se proponía el uso de materiales específicos digitales y analógicos, tales como tableros para la restricción de estímulos irrelevantes, software informáticos o agendas.

3.3.2. *Protocolo para la detección del TDAH en la Región de Murcia*

En el año 2012 se publicó, en coordinación entre las Consejerías de Educación y Sanidad, un protocolo a seguir para la detección del alumnado con TDAH (Garrido y Chumillas, 2012), en la Región de Murcia, el cual supuso el colofón a un trabajo colaborativo, donde intervinieron profesionales de distintas disciplinas educativas y sanitarias. Su elaboración, pionera en nuestro país, supone la implantación de unos mecanismos para asegurar un adecuado proceder en el diagnóstico del TDAH, cuando existe sospecha del mismo. Dicho protocolo queda recogido en un documento de texto publicado por la Administración (CARM, 2010), donde podemos encontrar, de un modo muy concreto, el desarrollo que debe seguirse cuándo existe la sospecha de un caso de TDAH. Según se especifica en dicho documento, el proceso de identificación se llevará a cabo en 3 fases, existiendo otra fase más, destinada a la revisión. Se expone, a continuación, un resumen de los pasos a seguir en cada una de dichas fases, así como una síntesis de las mismas en un mapa conceptual (Figura 8), que aparece tras la secuenciación redactada de las fases.

Fase Inicial de detección. Esta fase se inicia cuando existe la sospecha de que un sujeto puede tener TDAH; la sospecha podría venir por parte de un centro educativo la familia o el pediatra, que será trasladada al servicio de orientación que corresponda, con la situación del sujeto (Equipo de Atención temprana si es menor de 3 años, Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica cuando tiene entre 3 y 12 años o departamento de orientación en Educación Secundaria). Desde estos servicios se llevará a cabo la primera exploración, a través de una evaluación basada en una revisión inicial, opinión de profesorado (escala Connors para profesorado), entrevistas a familias y observaciones, que permitan confirmar o descartar que se cumplen criterios para continuar evaluando la posibilidad de que el sujeto tenga TDAH. Una vez realizadas las observaciones iniciales no existan compatibilidades con el trastorno, el equipo valorará otras opciones. Si, por el contrario, existen posibilidades, se llevarán a cabo pruebas más específicas (análisis del estado de los ámbitos del desarrollo, estilo de aprendizaje, nivel de

competencia curricular, etc.) que confirmen o desmienten la compatibilidad con los criterios diagnósticos de trastorno. Si, tras esta segunda exploración, se descarta la opción de TDAH se valorarán otras causas, mientras que, si es afirmativo se derivará a los Servicios de Pediatría (siendo necesario el consentimiento paterno, si no lo hay se deriva a servicios sociales) para continuar con la exploración.

Fase intermedia de detección. Una vez que se derive toda la información recopilada al Servicio de Pediatría, este decidirá si el proceso debe continuar en la línea del diagnóstico de TDAH o no. Para ello, analizará el informe realizado por los servicios de orientación y llevará a cabo una exploración física, entrevista con familias y aquellas pruebas que considere necesarias. El sujeto será derivado a salud mental, cuando el pediatra considere que hay compatibilidad con TDAH, o a neuropediatría en caso de sospecha de patología neurológica.

Fase final de diagnóstico. En caso de ser derivado a Salud Mental, desde este Servicio, se analizará la información recuperada por el servicio de orientación, el pediatra y se realizarán las acciones oportunas que permitan una valoración clínica, determinando, en esta última fase, si el sujeto presenta o no TDAH, de no tenerlo será derivado al Servicio de Neuropediatría, para el estudio de una posible patología neurológica. La decisión tomada desde el Servicio de Salud Mental será trasladada, a través de un informe escrito, al Pediatra del sujeto y al Servicio de Orientación (que deberá informar al centro educativo de las medidas que deban llevarse a cabo).

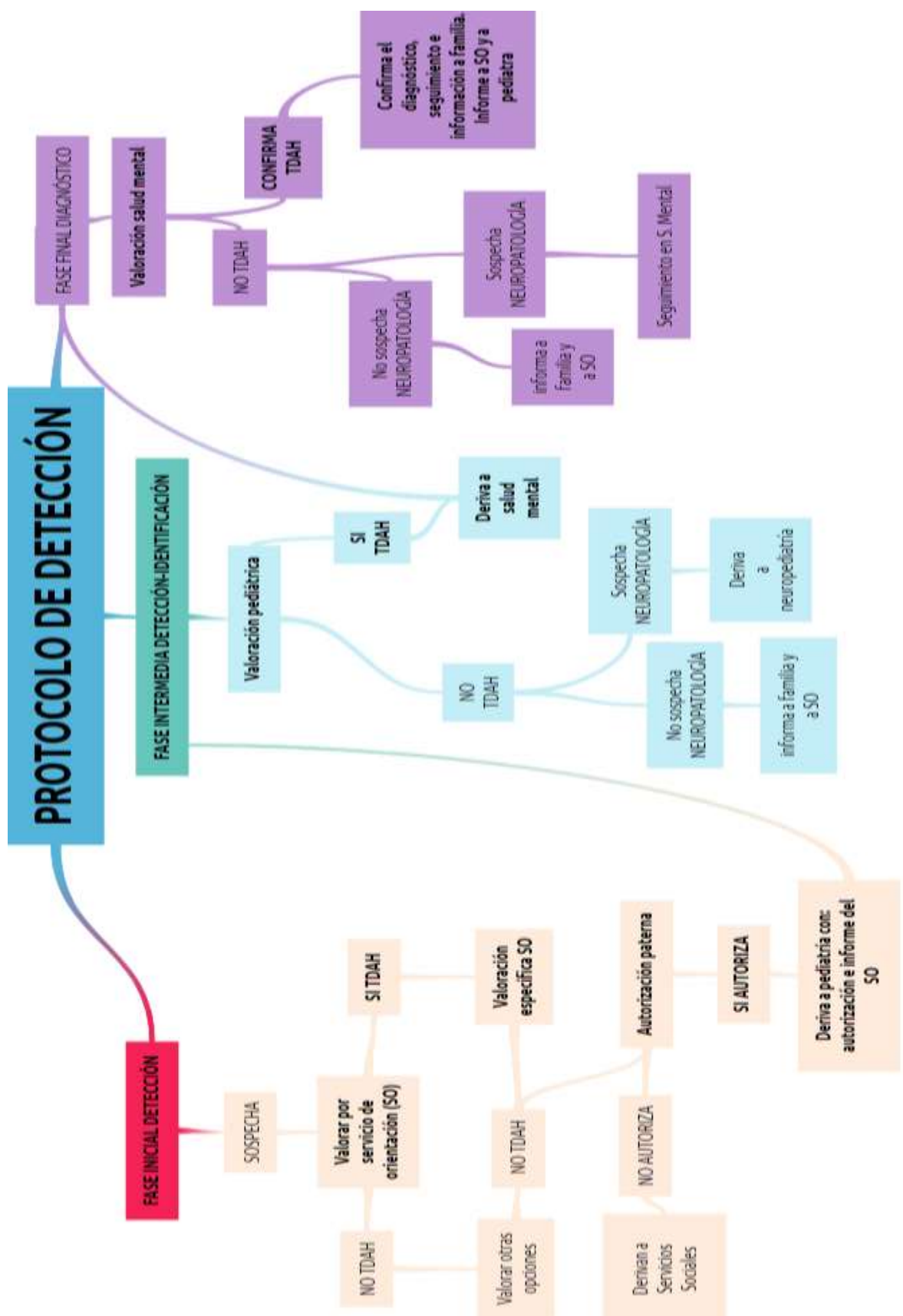


Figura 8. Esquema del Protocolo de Detección TDAH.
Fuente: Elaboración propia

3.3.2.1. *El proceso de evaluación psicopedagógica en la CARM.*

Como se ha indicado en el apartado anterior, dentro del protocolo de detección del alumnado con TDAH, uno de los aspectos a llevar a cabo es la evaluación psicopedagógica, cuyo referente legislativo en la RM es la resolución del 27 de febrero de 2013, por la que se dictan instrucciones para la evaluación psicopedagógica y su inclusión en el módulo de diversidad del programa Plumier XXI, que se basa en la Orden Ministerial de Educación EDU/849/2010. En este marco legal se establece que el proceso de evaluación psicopedagógica deberá tener como fin último determinar cuál es el tipo de respuesta educativa que mejor se ajusta al alumnado, en nuestro caso concreto, al alumnado con TDAH. En esta línea, según el resuelto tercero de la resolución del 27 de febrero de 2013, será necesario realizar una exhaustiva exploración que incluya:

- Análisis de los aspectos propios del alumno, como: desarrollo del alumno en las distintas áreas del desarrollo, nivel de competencia curricular, motivación y estilo de aprendizaje.
- Evaluación de aspectos externos, donde se deberá analizar la información del contexto escolar, donde se incluye información relativa al proyecto educativo, características del aula, profesionales que intervienen con el alumno, etc.; del mismo modo que las características sociofamiliares, nivel de implicación familiar, expectativas o nivel socioeconómico, entre otros.

Tras dicho análisis, se determinarán las necesidades que el alumno precisa, así como las medidas y orientaciones educativas que han de llevarse a cabo, con el fin de poder favorecer entornos inclusivos, identificar más tempranamente las NEAE y facilitar la orientación a docentes y familias (resuelto segundo, Resolución 27 feb 2013). Finalmente, todos los resultados del proceso de evaluación y las conclusiones obtenidas en el mismo, es decir, las necesidades y orientaciones educativas, serán resumidos en el informe psicopedagógico, siguiendo el último modelo de informe, publicado en la Resolución de 13 marzo del 2018 de la Dirección General de Atención a la Diversidad y Calidad Educativa, por la que se dictan instrucciones sobre los modelos de informe psicopedagógico y dictamen de escolarización que son de aplicación por parte de los servicios de orientación educativa. Según se concreta en el decimotercero resuelto de la mencionada resolución, la información de este informe será trasladada a las familias y tutores, dejando una copia de este en el centro del alumno, pudiendo solicitar copia las familias mediante solicitud formal. Por lo consiguiente, este documento servirá como referente en la respuesta educativa al alumnado que haya sido detectado con TDAH en la Región de Murcia.

En la Región de Murcia los responsables de llevar a cabo este proceso serán los Servicios de Orientación Educativa y Psicopedagógica, atención temprana o el departamento de orientación

(resuelvo cuarto, resolución 17 feb 2013). Estas entidades (EOEP, en adelante), son órganos de gestión multidisciplinarios que intervienen, dentro del proceso de enseñanza, a través de la orientación y asesoramiento a centros educativos, siendo destacable su función en la detección del alumnado con NEAE.

La organización y funcionamiento de estos equipos, se regula en la Orden del 24 de noviembre de 2006 que dicta las instrucciones sobre el funcionamiento de los EOEP. En dicha orden se considera que los EOEP son una herramienta para dar soporte técnico a la orientación durante la primera infancia (0-12 años), siendo comprendida esta orientación como un elemento propio de la enseñanza, a través del cual se persigue dotar del apoyo y asesoramiento técnico necesario en el camino hacia la formación integral de la persona. De acuerdo con el artículo segundo, los EOEP se encuentran gestionados por un director y un secretario, elegidos por los miembros y nombrados por la Consejería de Educación, Juventud y Deportes; se organizan por sectores geográficos a lo largo de las etapas de infantil y primaria. Diferenciándose tres modalidades o tipos de EOEP:

En primer lugar, encontramos los EOEP de sector, que dan cobertura a centros de Educación Infantil y primaria por sectores geográficos, existen un total de 16 equipos en la Región de Murcia. También existen EOEP de Atención Temprana cuyo tramo de actuación se centra en la etapa de Educación Infantil, y sus funciones pasan por la prevención, colaboración con los centros y familias y la realización de evaluaciones psicopedagógicas, siendo un total de 9 equipos en toda la CARM. Por último, EOEP específicos. Son equipos provinciales, destinados a complementar las funciones de los equipos de sector, centrándose en aspectos muy específicos, tales como convivencia, dificultades específicas del aprendizaje, discapacidad sensorial o intelectual, etc. Concretamente, en nuestra Región existen 9 EOEP específicos, cada uno de ellos especializado en un aspecto.

Independientemente del tipo de EOEP, estos se encuentran integrados, de un lado, por profesionales de la enseñanza, donde se incluyen: psicólogos, pedagogos, profesores técnicos de servicios a la comunidad (PTSC) y maestros especialistas en audición y lenguaje desempeñando, los dos últimos, funciones de apoyo especializado tanto en la evaluación como en la intervención y asesoramiento. Por otro lado, personal no docente donde se incluyen fisioterapeutas.

Centrándonos en las funciones principales de los EOEP, con el objetivo de comprender su importancia en el proceso de orientación en la respuesta educativa al TDAH, se ha elaborado el mapa conceptual de la Figura 9 donde se recogen las funciones más representativas de este Servicio.

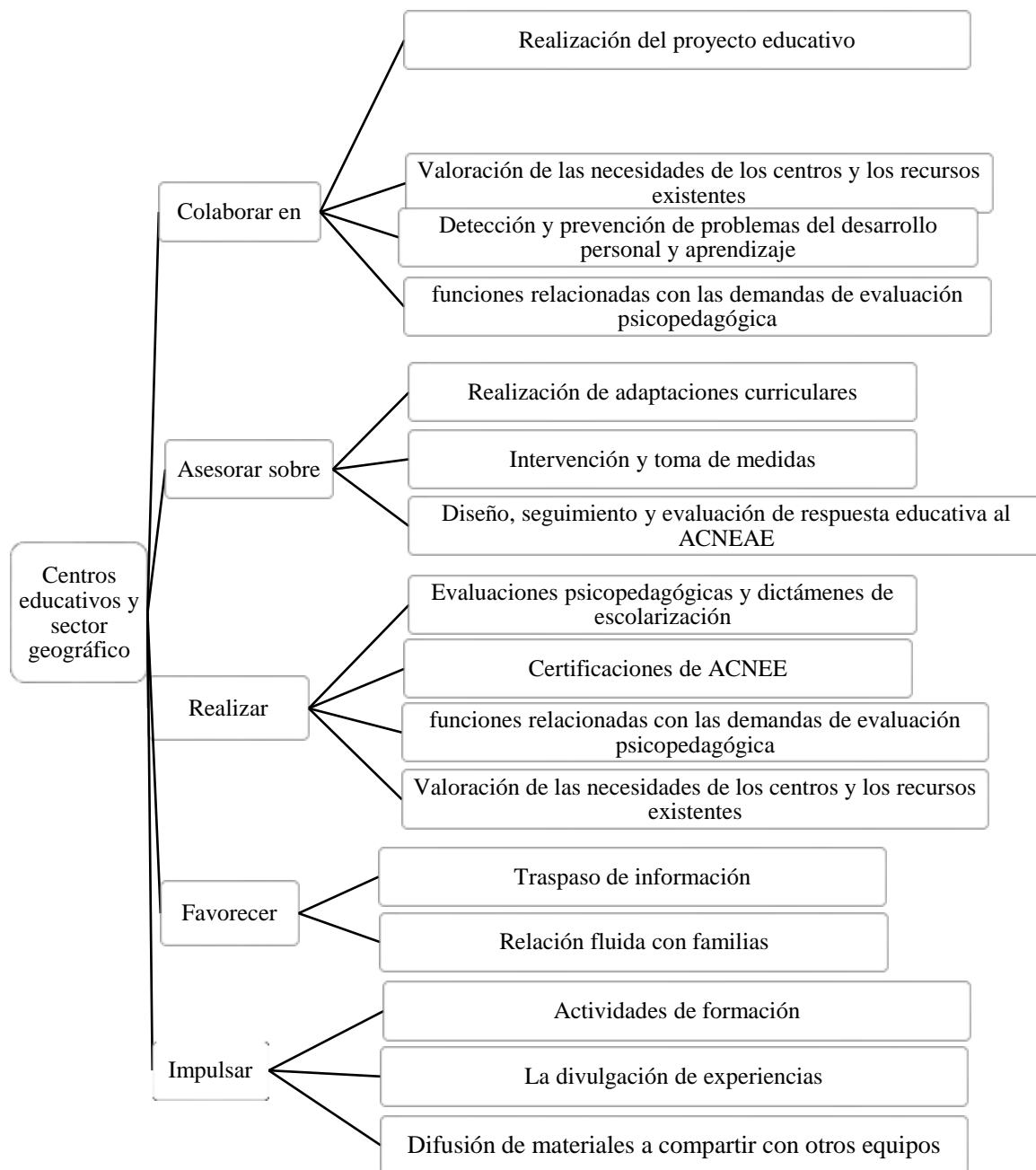


Figura 9. Funciones destacadas de los EOEP.

Fuente: Elaboración propia

Con todo ello podemos concluir que, dentro de respuesta educativa al alumnado con TDAH, los equipos de orientación educativa y psicopedagógica suponen un pilar fundamental, tanto en el proceso para detectar y prever dificultades socioeducativas derivadas del trastorno y su contexto, a través de la realización de evaluaciones psicopedagógicas y las colaboraciones diseñando medidas preventivas, como para realizar una orientación y asesoramiento técnico a las familias y docentes que intervienen con dicho alumnado en su día a día.

Si bien estos equipos se rigen por una normativa similar y sus características deben basarse en los mismos criterios, por la implicación que tiene en esta investigación hemos considerado oportuno abordar la figura de dos equipos de orientación regionales íntimamente ligados a este trabajo que son EOEP de Molina de Segura y EOEP específico de dificultades de aprendizaje y TDAH. La importancia del primero de ellos pasa por ser la fuente de información para la recogida de datos del segundo objetivo general, se trata de un centro dependiente de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte que da respuesta a un total de 56 centros ubicados en los municipios de: Ceutí, Lorquí, Alguazas, Torres de Cotillas, Molina, Fortuna y Abanilla (García-López y Leal, 2020). Se encuentra constituido por un total de 14 psicólogos y pedagogos, 5 fisioterapeutas y 1 profesor técnico de Servicio a la comunidad. Que trabajan de modo coordinado en tres funciones principales consistentes en: la orientación docente, atención directa al alumnado (a través de la evaluación psicopedagógica) y orientación a familias (García-López y Leal, 2020).

Respecto al segundo de los equipos, a través de la Orden de 4293 del 24 de marzo de 2015, se estableció la puesta en marcha del equipo específico de Dificultades de Aprendizaje y TDAH. En este documento queda justificada la creación del equipo, por la elevada demanda de actuaciones para responder adecuadamente a las necesidades del alumnado que presentaba sintomatología compatible con TDAH y dificultades de aprendizaje. Un alumnado cuya presencia en la región de Murcia se intensificó notoriamente en los años previos a esta normativa. Se trata de un órgano que lo integran profesionales vinculados a la respuesta educativa al ACNEAE, concretamente, dentro del personal docente se incluyen profesores especializados en orientación, profesionales técnicos en servicio a la comunidad, maestros de pedagogía terapéutica y de audición y lenguaje, encontrándose dirigido por un profesional nombrado por la Consejería con competencia en ámbito educativo.

Centrándonos en aquellas funciones a desempeñar por el EOEP de DEA y TDAH, desde la Orden 4293/2015, se establecen un total de 9 funciones que han sido resumidas en la Figura 10.

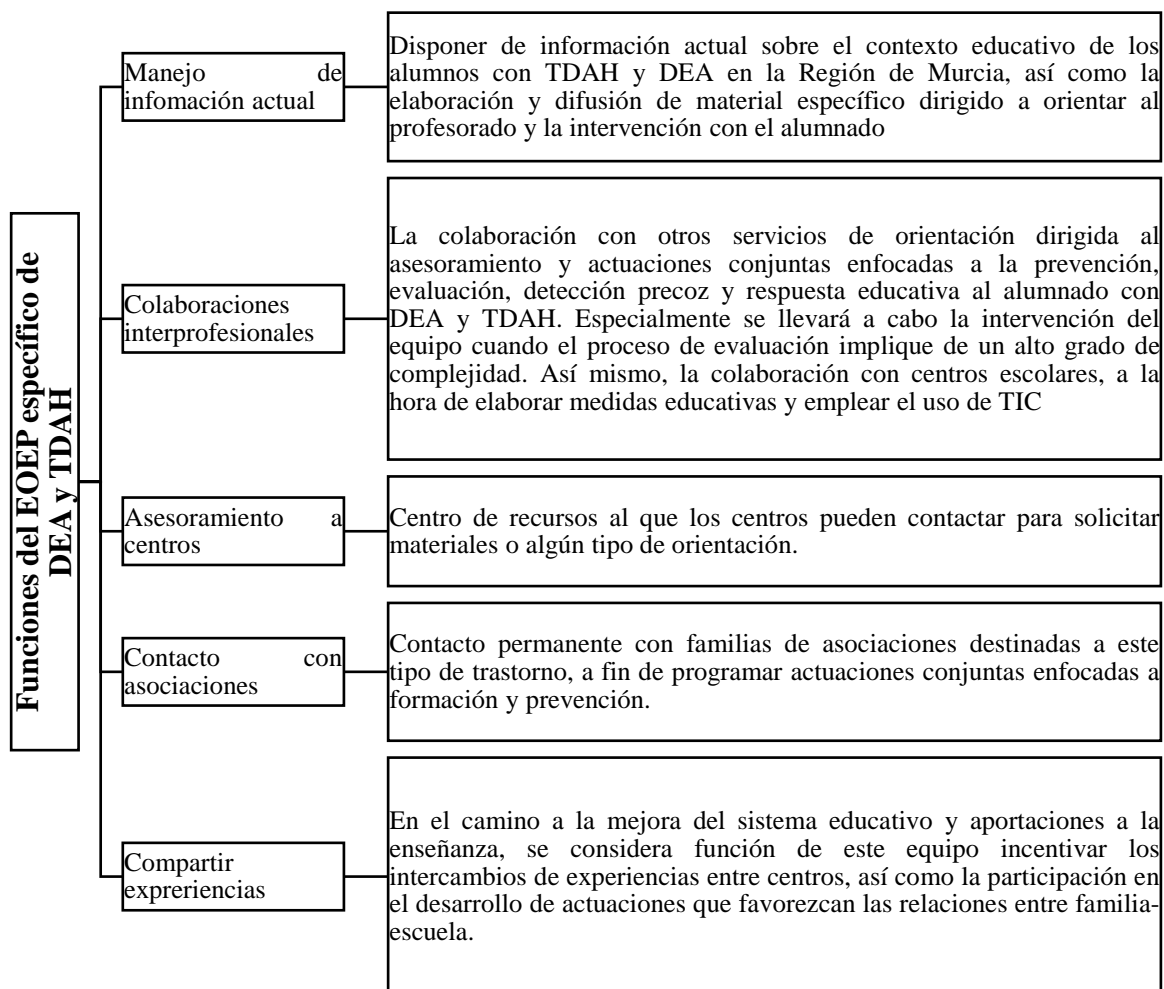


Figura 10. Funciones del EOEP.

Fuente: Elaboración propia

De esta manera, como se explicaba anteriormente, vemos que, desde este órgano educativo, se complementan las funciones desempeñadas por los equipos de sector, enriqueciendo la orientación tanto en la prevención, detección y respuesta educativa a los alumnos con TDAH.

CAPÍTULO IV. RESPUESTA ESCOLAR AL TDAH: ORIENTACIONES EDUCATIVAS

“No era más que un zorro semejante a cien mil otros.
Pero yo le hice mi amigo y ahora es único en el mundo.”
(De Saint-Exupery, 1953, p.72)

INTRODUCCIÓN

“Profesor si la cabeza estuviera más abajo esto no hubiera sucedido – ¿Cómo? ¡Explícame! – Cuándo él empezó a decirme cosas algo comenzó a subir por mis piernas, luego la barriga me comenzó a arder, claro, en el momento que llegó a mis manos fui directo a pegarle y para cuando subió a mi cabeza, ya le había golpeado. Entonces, recordé lo que me dijiste, pero ya era tarde, si la cabeza estuviese antes que los brazos, no hubiera pasado” (Relato del profesor Lorenzo Antonio Pallarés, director del EOEP específico de dificultades específicas de aprendizaje y TDAH, en una conferencia sobre funciones ejecutivas).

Para muchos docentes y familias de niños con TDAH, esta situación impulsiva en la que existen conflictos o actuaciones descontroladas es algo demasiado frecuente. Según muestran algunos estudios, son muchos los docentes y familias que experimentan situaciones de frustración y negatividad al verse desbordados por no saber cómo responder a las necesidades del alumnado con TDAH (Molinar y Cervantes, 2020). A lo largo del presente capítulo nos centraremos en desarrollar orientaciones basadas en la prevención terciaria para la respuesta educativa a los alumnos que precisan necesidades educativas derivadas de TDAH, estas recomendaciones se plantean como un refuerzo para aquellas estrategias que se propusieron en el capítulo tercero, cuando no es suficiente con dichas medidas y tras una evaluación se detecta la presencia de TDAH.

El objetivo de este apartado será concretar habilidades e intervenciones encaminadas a reducir las posibles dificultades académicas y conductuales a las que se refiere la GPC del TDAH (Alda, et al., 2017) cuando afirma que “las desventajas en el funcionamiento y rendimiento académico de las personas con TDAH, con respecto a personas que no tienen este trastorno, pueden reducirse utilizando intervenciones y habilidades escolares/educativas que potencien un aprendizaje eficaz” (p.89). Para tal fin, se han establecido cuatro apartados que abordan diferentes aspectos de la respuesta

educativa, el primero de ellos, trata sobre una serie de estrategias y adecuaciones metodológicas que pueden ser efectivas con el alumnado con TDAH a la hora de abordar dificultades académicas en las áreas instrumentales. Seguidamente, en el segundo apartado se exponen orientaciones encaminadas al desarrollo de habilidades específicas, relacionadas con las funciones ejecutivas y las dificultades cognitivo conductuales siguiendo las directrices de la GPC del TDAH (Alda, et al., 2017). En tercer lugar, se han desarrollado una serie de orientaciones encaminadas a la intervención con familia y profesorado, donde se abordan las principales actuaciones con cada uno de estos agentes. Finalmente, se plantea un último punto sobre orientaciones educativas, centrado en el contexto de la Región de Murcia, en dicho apartado se concreta el instrumento específico con que cuenta el profesorado a la hora de diseñar una respuesta individualizada al alumnado con TDAH, el Plan de Trabajo Individualizado.

En cuanto a la contextualización del contenido de este capítulo en la Región de Murcia, de acuerdo a lo establecido en la Resolución de 15 de junio de 2015 sobre la elaboración de PTI, dentro del contexto de la Región de Murcia, las medidas planteadas a continuación formarán parte del PTI del alumnado con TDAH, será preciso concretar cuáles de estas medidas se llevarán a cabo y los procedimientos para su aplicación y evaluación. En el caso de las técnicas cognitivo-conductuales y los programas de entrenamiento en funciones ejecutivas, por lo general, serán incluidos dentro de la hoja de habilidades específicas o en su Plan de Apoyo Conductual Positivo, si fuera necesario. Mientras que, las recomendaciones relativas a las intervenciones didácticas, formarán parte de las hojas de adaptación curricular y se concretan dentro del apartado de adaptaciones metodológicas las estrategias seleccionadas para esa área.

4.1. Intervenciones didácticas

En un principio, los problemas académicos o de aprendizaje no tienen por qué ser un signo de alerta en el TDAH, como vimos con anterioridad la principal sintomatología se asocia a la falta de atención, dificultades para gestionar impulsos y la actividad motora (APA, 2013). Sin embargo, un importante porcentaje de los alumnos con TDAH, suelen experimentar este tipo de dificultades, llegando al bajo rendimiento como consecuencia los síntomas nucleares y de su contexto (Balbuena, et al., 2014). Por este motivo, hemos considerado importante analizar estrategias y recomendaciones dirigidas, específicamente, al aprendizaje de las áreas instrumentales en el alumnado con TDAH, es decir, además de conocer las recomendaciones generales, de los puntos 4.1 y 4.2, que ayudan a mejorar los procesos mentales y conductuales, también es adecuado identificar actuaciones concretas que nos lleven a la prevención o abordaje

de dificultades del aprendizaje de las áreas instrumentales, que suponen un cimiento para el resto de áreas.

4.1.1. Aprendizaje de la lecto-escritura

Teniendo en cuenta que las principales dificultades en el área de lengua se relacionan con la adquisición de la lectura y escritura (Sánchez-Huete 2016; Capano, Minden, Chen, Schachar e Ickowicz, 2008; Melia de Alba, 2008 y Zentall, 2007) se ha realizado una revisión sobre las adecuaciones o actuaciones más recomendadas en el alumnado con TDAH. Para tal fin, se han organizado las distintas recomendaciones, que aparecen en la bibliografía sobre la temática (Balbuena, et al., 2014, Lougy, De Ruvo y Rosenthal,2007, Orjales, 2012, Rief, 2016; Terrón, 2019), en los bloques: proceso lector y escritor, que se recogen en el esquema de la Figura 11.

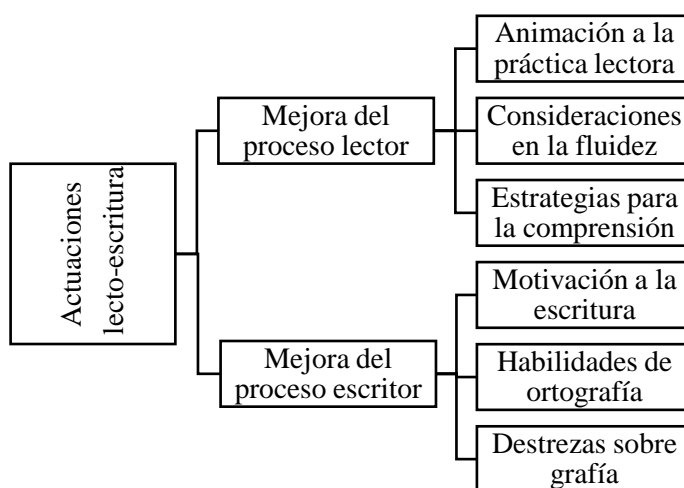


Figura 11. Actuaciones didácticas en el aprendizaje de la lectoescritura del alumnado con TDAH.

Fuente: Elaboración propia

Siguiendo la clasificación propuesta en el esquema de la Figura 11, comenzaremos describiendo aquellas actuaciones encaminadas a prevenir o intervenir sobre las dificultades del proceso lector.

Primeramente, encontramos estrategias que persiguen la motivación y animación por la práctica lectora, de acuerdo con Orjales (2012), los alumnos con TDAH suelen asociar la practica lectora como un aspecto negativo, como consecuencia de situaciones relacionadas con fracasos, fatiga o dificultad para leer y mantener la atención en tareas. Por este motivo, dentro de la intervención docente, es preciso considerar, no solo a nivel de aula sino también, de modo específico, con la familia, actuaciones encaminadas a la animación a la lectura, que generen en

los alumnos con TDAH sentimientos positivos hacia la misma (Abad-Mas, et al.,2013; Balbuena, et al., 2014).

De acuerdo con lo anterior, algunas de las estrategias que podríamos tener en cuenta son los siguientes: reducir los periodos de lectura para evitar la fatiga, permitir que los alumnos realicen pausas, trabajar con textos adecuados al nivel del alumnado con progresiva complejidad y numero de caracteres, o negociar la elección de lecturas teniendo en cuenta sus intereses, entre otros (Balbuena et al., 2014) En esta línea, Orjales (2012) plantea un programa basado en el menú de lectura, denominado “practicar la lectura sin odiar la lectura” (Orjales, 2006), que tiene como fin desarrollar la práctica lectora, evitando situaciones de cansancio, frustración y desmotivación, en coordinación con familias. Este modelo se centra en tres niveles de dificultad que son: palabras, frases y texto. Se lleva a cabo mediante la realización de 2-3 actividades muy cortas (no más 5 minutos) que consisten en juegos, cuentos y otro tipo de lecturas. Estas actividades se deben consensuar entre la familia y el niño teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- 1°. Utilizar tanto lecturas como materiales que sean interesantes para el niño.
- 2°. Los tres niveles de lecturas deben estar en consonancia con el nivel que tiene el sujeto.
- 3°. Es importante que no lleguemos a la frustración, para evitar que la lectura se asocie con un sentimiento negativo.
- 4°. La duración de la actividad no puede suponer fatiga para el sujeto. Preferible tres actividades cortas a una larga.
- 5°. Necesitan ser combinables para que podamos llegar a la mejora en la eficiencia, es decir, no solamente lograr el hábito sino también una mayor fluidez.

Con todo ello se pretende lograr el afianzamiento de la lectura en el alumnado y una predisposición positiva hacia la misma. En segundo lugar, hacíamos referencia a las consideraciones encaminadas a la mejor fluidez. Tal y como describíamos en el tercer capítulo es común, dentro del alumnado con TDAH, la presencia de dificultades para seguir las lecturas y leer con precisión (Rief, 2013).

En cuanto al desarrollo de la precisión y fluidez lectora, teniendo en cuenta las aportaciones de distintos manuales sobre TDAH (Alsina, et al., 2015; Lougy, De Ruvo y Rosenthal, 2007; Babuena et al, 2014; Gobierno de Navarra, 2012; Orjales, 2012; Rief, 2013) se destacan las siguientes orientaciones educativas:

- Llevar a cabo lecturas en voz alta, siendo de ayuda la realización de grabaciones, que posteriormente volverán a ser escuchadas mientras los alumnos van leyendo el texto de nuevo, para mejorar la pronunciación, pausas y ritmo.
- Utilizar la técnica de modelado, de tal manera que el docente lee inicialmente un pequeño párrafo y después lo hace el alumno, teniendo así un referente.
- Permitir la utilización de marcadores externos (dedo, lápiz, papel, etc.), para evitar perderse en la lectura. También se recomienda no interrumpir en el momento que exista un error, es preferible grabarlo y detectarlo una vez que el alumno ha terminado de leer.
- Adaptar el formato de los textos, mediante: interlineados mayores, tamaños de letra grandes, fragmentación de los textos en párrafos pequeños. Con ello mejoraremos la precisión lectora.
- Trabajar con materiales específicos como el metrónomo, para ganar fluidez en la lectura de palabras y con ello mejorar la velocidad.
- Acompañar de un refuerzo positivo las lecturas de palabras, frases o textos que hayan sido bien ejecutadas. Igualmente, se recomienda introducir durante la lectura, algunas pausas que mermen la fatiga, así como estrategias para mantener una lectura activa, por ejemplo leyendo cada párrafo en un espacio del aula.
- Trabajar de manera específica, a través de juegos los grupos silábicos con mayor dificultad, por ejemplo /ns/, /br/, etc. mediante tarjetas de imágenes y textos, software informático que combine audio e imagen,...
- Cuando se lleven a cabo lecturas grupales en voz alta, anticipar el fragmento de texto que deberá leer el sujeto, con dos fines: evitar interrupción de la lectura por despiste y anticipar palabras difíciles. Nuestro objetivo será prevenir dificultades o situaciones de frustración.

Por último, como aspecto de la lectura, dentro de las recomendaciones sobre comprensión lectora, encontramos el aprendizaje de estrategias para una adecuada decodificación de lo leído (Rief, 2013). En este sentido, Orjales (2012) destaca la importancia por trabajar habilidades fonológicas en infantil y, a partir de primaria, el objetivo se centra en ser capaces de comprender instrucciones, como base para afianzar la comprensión.

Para el desarrollo de la conciencia fonológica, es importante trabajar con recursos que combinen las diferentes entradas sensoriales para que se afiance la relación entre fonema y grafema. Para ello, Balbuena, et al., (2014) recomiendan trabajar previamente aquellas palabras

de las lecturas que puedan ser complejas, accediendo a su significado con dibujos, asociaciones de palabra-imagen etc. En cuanto a la importancia por realizar una buena decodificación de lo leído, sería recomendable poner en marcha las siguientes estrategias:

Respecto a la *presentación de las actividades*, se recomienda el uso de organizadores gráficos que permiten visualizar de un modo sencillo las ideas más relevantes del texto, a través de: el uso de formato negrita, subrayado, la incorporación de esquemas o viñetas gráficas junto al texto o instrucciones para seguir la lectura (Lougy, De Ruvo y Rosenthal, 2007; Gobierno de Navarra, 2012). Relacionado con los recursos mencionados, es relevante que los alumnos adquieran habilidades que les permitan ser capaces de sintetizar o parafrasear pequeños fragmentos leídos, por ejemplo: tomando como punto de partida el aprendizaje de sinónimos, la lectura de varias frases donde tenga que identificar cuáles dicen lo mismo, el uso de actividades post lectura, etc. (Rief, 2013). Así como desarrollar habilidades para identificar el significado de palabras haciendo uso de estrategias como: el análisis del contexto en el que se encuentra la palabra desconocida, permitiendo el uso de un diccionario ilustrado, elaborando un diccionario propio de aquellas palabras que va adquiriendo (Gobierno de Navarra, 2012)

Como recurso *para mejorar la decodificación*, en el trabajo de Orjales (2012) encontramos el “Programa de Intervención para Descifrar Instrucciones Escritas”. Se trata de un método dirigido a entrenar la comprensión de instrucciones y resolver así posibles errores de omisión de palabras, comprensión de verbos u olvido de alguna pregunta. Este programa se encuentra integrado por un conjunto de fichas de dificultad progresiva donde se combinan texto e imagen y que demandan por parte del alumno acciones muy concretas, desde una única instrucción hasta varias, se incluye en la figura 12 un ejemplo del tipo de material empleado dentro del programa.

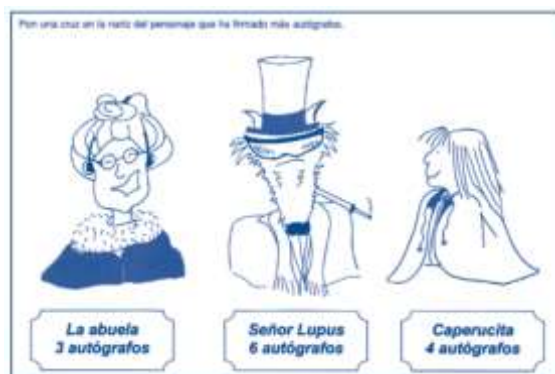


Figura 12. Ejemplo actividades para la lectura de instrucciones
Fuente: Orjales (2009) (En Orjales, 2012, p. 118)

Una vez abordadas las estrategias relacionadas con la lectura, nos centramos en la escritura. En este sentido, comenzando por la motivación a la hora de escribir, del mismo modo que sucedía con la lectura, también es frecuente en el alumnado con TDAH la negatividad a realizar actividades de este tipo (Orjales, 2012; Rief, 2013). Por ello, el primer eslabón, será generar una actitud positiva hacia la misma y facilitar estrategias para la elaboración de textos, donde se tengan en cuenta los gustos e intereses del sujeto, así, a partir de los mismos, podremos desarrollar una adecuada actitud (Terrón, et al., 2019) Además de tener en cuenta la importancia de empezar con temas cercanos y de su interés, en el caso del alumnado con TDAH, uno de los principales puntos a tratar es el uso de material que invite a la participación y genere interés, por ello sería muy relevante el uso de formatos y materiales de escritura poco convencionales que despierten el interés, tales como cajas de arena, escribir con software digitales, contar historias alternando imágenes y texto, etc. (Guillén, 2019).

En cuanto a la mejora de la ortografía, según afirma Orjales (2012), el aprendizaje memorístico de las reglas de ortografía no resulta efectivo en el alumnado con TDAH; por este motivo, es necesario llevar a cabo una enseñanza que tenga en cuenta los siguientes criterios para concretar un programa de la mejora ortográfica:

1°. Partiremos de vocabulario común para el alumnado en su vida diaria.

2°. Nos centraremos en las palabras que desconoce o en las que comete errores, evitando establecer objetivos muy amplios, para reducir el nivel de fatiga. Es preferible seleccionar ocho palabras que el alumno escribe incorrectamente y centrarnos en ellas hasta su consecución, que proponer que domine una regla ortográfica.

3°. Ante las dificultades para aplicar sistemáticamente las reglas de ortografía, plantearemos el aprendizaje por imágenes mentales de las palabras con dificultades, asociando estas a una visualización mental de la palabra. No obstante, la regla ortográfica puede ser un apoyo, pero no la base.

4°. Utilizaremos la estrategia de repetición como mecanismo para interiorizar las palabras, recurriendo al refuerzo positivo cada vez que consiga el objetivo.

5°. Procuraremos trabajar con dictados de palabras cortos, acompañando sistemáticamente los mismos de un feedback.

Como material de apoyo, para la mejora de la ortografía pueden emplearse: diccionarios ilustrados, libros de palabras y software de ortografía (Gobierno de Navarra, 2012 y Balbuena, et al., 2014).

Finalmente, otro aspecto de importante relevancia en la intervención con TDAH, es la mejora de la grafía; en este sentido, muchos alumnos presentan falta de organización a la hora de escribir, caligrafía muy irregular o márgenes y espacios poco adecuados, entre otros (Gobierno de Navarra, 2012). Para que esta cuestión pueda verse mejorada, destacamos las siguientes recomendaciones propuestas por Balbuena et al., (2014): Incidir en la motricidad fina y la direccionalidad a través de: caligrafía, escritura de letras en arena, etc. Reducir la cantidad de texto a copiar, preferible menos y bien.

4.1.2. *Aprendizaje de las matemáticas*

Las dificultades en el área de matemáticas son también frecuentes en los alumnos con TDAH, como consecuencia de los problemas de atención, o la impulsividad, durante la realización de tareas, llegando a existir bastantes casos de comorbilidad con algunos trastornos específicos del aprendizaje matemático (Frazier, Youngstrom, Glutting y Watkins. 2007; Sánchez-Huete, 2016). Según muestran algunos estudios (Salvatierra, Gallarday y Palacios, 2019; Sánchez-Huete, 2016), las principales dificultades de este alumnado en el área de matemáticas se encuentran en aspectos relacionados con la seriación y cálculos, así como con la comprensión y resolución de problemas, por ello, como se muestra en el esquema de la Figura 13, en los siguientes apartados hemos planteado una serie de recomendaciones basadas en estos dos ámbitos.

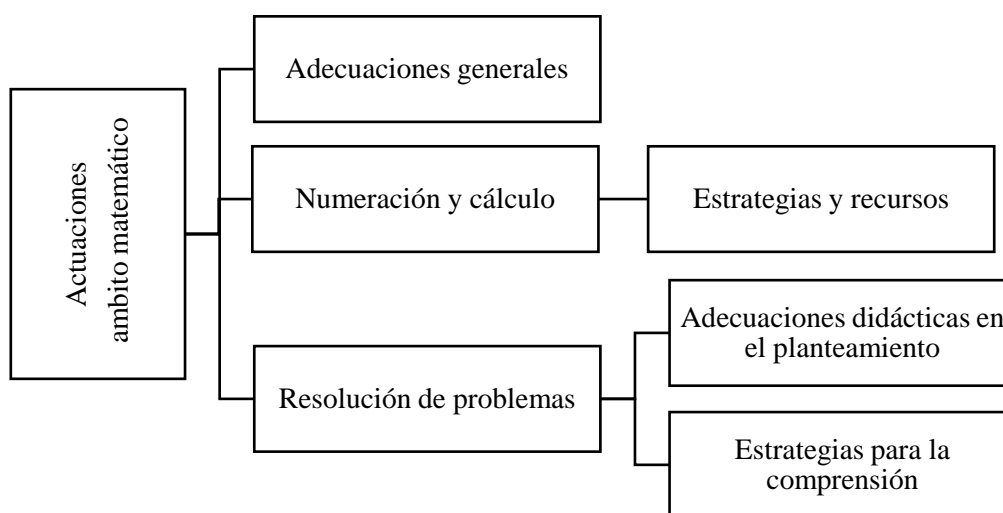


Figura 13. Esquema de actuaciones para el desarrollo de las matemáticas
Fuente: elaboración propia

Con respecto a aquellos criterios y medidas que pueden llevarse a cabo para facilitar los procesos de adquisición y desarrollo del cálculo, destacamos los siguientes:

- Disponer de material físico de autoinstrucciones que indique claramente los pasos a seguir, según tipo de tarea, por ejemplo, podría tener 5 tarjetas plastificadas que tengan las instrucciones de cada una de las operaciones básicas y de un modelo, para resolver problemas matemáticos.

- No cargar con excesiva tarea.
- Permitir el uso de materiales específicos.
- Adecuar el formato de la presentación.
- Fomentar y trabajar a diario para la mecanización de procesos.
- Representar las matemáticas con materiales didácticos como ábacos, cuentas, palitos, etc.
- Incorporar juegos y evitar tener que copiar información no necesaria.
- Utilizar soporte de papel adaptado, para facilitar el orden y visualizar la información con facilidad.

En cuanto a los recursos, que podríamos emplear para facilitar el aprendizaje y resolución de cálculos, encontramos los materiales manipulativos, el uso de software TIC, las estrategias basadas en autoinstrucciones y los materiales de apoyo al cálculo (Balbuena, et al., 2014). Atendiendo al uso de *materiales manipulativos*, su finalidad será facilitar la comprensión de conceptos matemáticos a través de representación, de modo que con objetos reales puedan visualizar las operaciones y números, hasta llegar a la interiorización de estos (Sánchez-Escudero, Médina-Gómez y Gómez-Toro, 2019). Dentro de los materiales es posible distinguir los dos siguientes tipos:

- Material específico de apoyo al desarrollo matemático, como son los ábacos, regletas numéricas, tableros de multiplicar, etc.
- Materiales para desarrollar la numeración y algoritmos a través del juego, donde se destacan las simulaciones de intercambios de dinero, juegos de laberintos o crucigramas numéricos, bingos y juegos de mesa que incorporan estas habilidades.

Otro recurso que puede ser de gran ayuda en el alumnado con TDAH, son las herramientas de tipo informático, donde podemos diferenciar entre Software educativo y herramientas TIC. En el caso de los primeros, *Software educativos para el desarrollo de habilidades matemáticas*, se trata de programas o aplicaciones, que permiten practicar sin la necesidad de tener supervisión constante y recibir una respuesta instantánea, lo que ayuda a evitar distracciones o interrumpir la

actividad por impulsividad. A modo de ejemplo, algunos de los software que pueden ser de ayuda para automatizar operaciones básica son los siguientes: la web tablas de multiplicar.com (©Tablasdemultiplicar.com, 2005) que combina una serie de pasos con autoinstrucciones para el aprendizaje de las tablas, ofreciendo un diploma tras cada logro; la aplicación “el rey de las mates” (Pegi, 2018), donde se proponen retos matemáticos de distintos algoritmos con 4 posibles soluciones; por último, la aplicación “mates contra zombies” (Guillén et al., 2018), en el que hay que destruir a zombies resolviendo operaciones. En cuanto al segundo tipo, *herramientas TIC de apoyo a la resolución de cálculos aritméticos*, que se refiere a aquellas aplicaciones y programas de ordenador o móvil, que pueden ayudar al alumnado a resolver operaciones básicas, tales como calculadoras con operaciones desarrolladas, aplicaciones para realizar cálculos que ofrecen feedback instantáneo, aplicaciones para representar visualmente operaciones, etc. Este tipo de recursos, se utilizarán como complemento para corregir tareas de modo autónomo o también en actividades de resolución de problemas, donde no es tan relevante hacer adecuadamente la operación, como demostrar que sabe las operaciones a realizar para resolver el interrogante (Rief, 2016).

Como tercera estrategia destacamos la aplicación de *estrategias basadas en autoinstrucciones*, en este sentido, Balbuena, et al. (2014) proponen el uso de colores como herramienta para evitar errores de cálculo causados por despiste, para ello, proponen que los alumnos asocien los signos a colores, desde edades tempranas, como estrategia para la realización del algoritmo, que permite prevenir errores por falta de atención en el tipo de operación. A modo de ejemplo, hemos diseñado el siguiente itinerario de autoinstrucciones, de la Figura 14, que podría llevarse a cabo para realizar una tarea de cálculo donde se combinen sumas y restas.

TAREA NÚMERO UNO
Calcula

1+2=

3+4=

9-8=

6+9=

4-2+3=

6-8+13=

Espacio para operaciones

Instrucciones para hacer esta tarea:

1º En todas las operaciones repaso de rojo las sumas y de azul las restas:
ejemplo: 1+2=
9-8=

2º Antes de hacer las operación, me paro y recuerdo:
sumar es añadir, cuando el signo sea **rojo añado** la cantidad que dice el de la derecha.
restar es quitar, cuando el signo sea **azul** cuento hacia atrás tantos números como diga el número de la derecha.

3º ahora que sé que tengo que hacer resuelvo cada una de las operaciones fijándome muy bien en el color.

4º cuando termine, levanto la mano y espero con calma a que respondan.

Figura 14. Ejemplo de estrategia con colores y autoinstrucciones para evitar errores de despiste.
Fuente: elaboración propia

Junto a las estrategias de autoinstrucciones, Balbuena, et al. (2014) proponen la estrategia de visualización mental de números, para ello los alumnos deben intentar cerrar los ojos y tratar de crear imágenes visuales en las que representen cálculos numéricos. A modo de ejemplo, siguiendo la operación $1+2$ la Figura 14 el alumno debería imaginar un objeto al que debe añadir dos objetos y contar cuántos hay en total. Finalmente, a la hora de realizar operaciones más complejas, que entramen números grandes, es de destacar los materiales visuales de apoyo al cálculo, tales como el uso de tablas de multiplicar impresas, tablas de sumas básicas u hoja de descomposición factorial de números, para facilitar el cálculo de operaciones de mínimo común múltiplo o máximo común divisor (Meca, 2019).

En lo que respecta a la resolución de problemas, como ideas principales a la hora de elaborar problemas matemáticos, el Gobierno de Navarra (2012) propone que se tenga en cuenta, que los enunciados sean breves y concisos, hacer copiar excesiva información. Como recursos para no sobrecargar con operaciones podemos proponer que solamente indiquen el tipo de operación necesaria para resolver el problema. Teniendo en cuenta las instrucciones que suelen repetirse en mayor medida en las fuentes consultadas (Bauermeister, 2014; Balbuena, et al., 2014; Caballero, et al., 2017; Orjales, 2011) podríamos resumir la intervención para la resolución de problemas en dos líneas: comprensión del enunciado con su interrogante y representar y resolver el problema de manera organizada, se presentan en la Tabla 15, las principales estrategias para abordar estos objetivos.

Tabla 15.

Estrategias en matemáticas

Objetivo	Estrategias
Entender enunciado e interrogante	<p>Aprender a resaltar con colores, los aspectos más relevantes del enunciado, diferenciado datos e incógnitas. Para ello el primer paso puede ser identificar los números que aparecen, y a partir de ahí, detectar los datos.</p> <p>Tratar de representar la información que ofrece el problema, a través de un dibujo, para visualizar mecanismos de resolución.</p> <p>Utilizar el modelo de descifrar enunciados de Orjales (2012), como recurso para entrenar estas habilidades, comparando entre enunciados parecidos que piden cosas diferentes para que las detecte.</p>

Objetivo	Estrategias
Resolver organizadamente	<p>Dejar tres espacios diferentes en la zona de resolución para expresar los datos del problema, cálculos y resultados.</p> <p>Utilizar las representaciones de dibujos como estrategia para comprobar los resultados obtenidos</p> <p>Disponer de recursos que le ayuden a resolver operaciones: tablas de multiplicar o sumar, números factorizados, ábaco.</p> <p>Aprender autoinstrucciones para detectar el tipo de operación, por ejemplo, asociar las palabras añadir al algoritmo de la suma, añadir lo mismo muchas veces a multiplicar, etc.</p>

4.2. Intervenciones específicas

Además de la propuesta de actuaciones para adaptar las intervenciones en las áreas de Lengua y Matemáticas, por sus necesidades específicas en lo que ha conducta y procesos cognitivos se refiere, los alumnos con TDAH precisarán una intervención específica enfocada al desarrollo de habilidades que por su especificidad no forman parte del currículo. Estas intervenciones específicas pasan por el desarrollo de programas encaminados al entrenamiento de funciones ejecutivas y el desarrollo de estrategias y técnicas cognitivo-conductuales cuyas características se exponen en los siguientes epígrafes.

4.2.1. Entrenamiento en funciones ejecutivas

Una de las teorías más extendidas en la comprensión de las dificultades asociadas al TDAH es el modelo de funciones ejecutivas, desarrollado por Barckley (2015), desde el cual el este trastorno es comprendido como la consecuencia de un deficitario funcionamiento de las funciones ejecutivas (García-López y Leal, 2020; Bauermeister, 2014; Pardos, 2016). Como se adelantaba en el capítulo dos, según la última actualización de la GPC del TDAH (Alda, et al., 2017) se entienden como: *conjunto de habilidades cognitivas que permiten la anticipación y el establecimiento de metas, la formación de planes y programas, el inicio de las actividades y operaciones mentales, la autorregulación de las tareas y la habilidad para llevarlas a cabo eficientemente* (p. 178).

De acuerdo con la guía desarrollada por el “Center on developing child”, de la Universidad de Harvard (2014), las funciones ejecutivas ayudan a que seamos capaces de

completar actividades, evitar distracciones, controlar impulsos y mantener la atención por periodos de tiempo; también, nos permiten proponernos objetivos y maneras de alcanzarlos, valorar en qué medida los estamos consiguiendo y ser capaces de regular nuestras emociones cuando nos apartamos de estos. La importancia de las funciones ejecutivas, en el desarrollo diario de las personas con o sin TDAH, será fundamental por su repercusión en la mayoría de las acciones que desarrollamos en nuestro día a día, desde elegir la ropa con la que vamos a vestirnos hasta coger un autobús (Ehmke, 2018), por ello, será crucial que exista un adecuado desempeño en las mismas.

La diferencia entre personas que no tienen trastornos asociados a un déficit en las funciones ejecutivas y aquellas que, si los tienen, como son los alumnos con TDAH, será que, mientras que los primeros pueden adquirir estas habilidades de un modo “natural”, los sujetos con TDAH necesitan trabajarlas y aprenderlas de manera específica, dado que su maduración cognitiva es inferior en las edades tempranas (Ehmke, 2018). Por este motivo, Abad-Mas, Ruiz-Andrés, Moreno-Madrid y Herrero (2013), afirman que, a través de los programas dirigidos a desarrollar funciones ejecutivas, se puede obtener un progresivo alcance de madurez en los procesos mentales alterados en las personas con TDAH. En definitiva, desde este posicionamiento se entiende que, si queremos caminar hacia la mejora de los síntomas asociados al TDAH, la intervención debe enfocarse, junto a otras, al desarrollo y mejora de estas funciones. Como evidencian Vaíllo y Camuñas (2016), existe una relación de interdependencia entre rendimiento académico y funciones ejecutivas, en tanto que un mayor control de funciones ejecutivas correlaciona positivamente con mejor rendimiento académico.

Teniendo en cuenta la premisa definida, en el próximo apartado abordamos algunos de los criterios y pasos a seguir para implementar programas relacionados con las funciones ejecutivas.

4.2.1.1. Programa de entrenamiento en funciones ejecutivas.

Para llevar a cabo el entrenamiento de FE, necesitamos conocer el estado de estas, con el fin de actuar en función de las necesidades. Para ello, utilizaremos herramientas e instrumentos destinados a la evaluación de las funciones ejecutivas. Si bien, en el anterior capítulo abordamos algunos de los instrumentos que se emplean para valorarlas, a continuación, definiremos con mayor precisión el proceso de evaluación previo a la aplicación un programa de entrenamiento de las funciones ejecutivas. En este sentido cabría seguir las siguientes fases:

Fase uno. Valoración: en primer lugar, será necesario identificar cuáles son los indicios que ponen de manifiesto la existencia de problemas vinculados a las funciones ejecutivas, es decir, debemos detectar cuando aparecen los problemas relacionados con la planificación, resolución de problemas o inhibición, en mayor medida. Para tal fin, puede ser de gran ayuda utilizar hojas de registro diarias, basadas en la observación. También, podemos utilizar escalas como las mencionadas en el anterior capítulo, a modo de ejemplo, en el trabajo de Vaíllo y Camuñas (2016), encontramos un amplio repertorio de pruebas para valorar las FE, como se ha recogido en la Tabla 16.

Tabla 16.

Herramientas de evaluación

Variables que mide	Nombre de la prueba
Inhibición, cambio, control emocional, iniciativa, memoria de trabajo, organización y planificación, orden y control	BRIEF Behavior rating inventory of executive function
Flexibilidad de pensamiento, inhibición, resolución de problemas, planificación, control de los impulsos, formación de conceptos, pensamiento abstracto y creatividad (verbal y espacial)	D-KEFS Delis-Kaplan executive function system
Razonamiento abstracto y flexibilidad cognitiva	WCST Test de clasificación de tarjetas de Wisconsin
Impulsividad	AI Test de emparejamiento de imágenes
	STROOP Test Stroop de colores y palabras
Atención selectiva e inhibición	Tareas de ejecución no ejecución (go-no go) Test de Tapping de Luria Test de golpeteo Tareas “noche-día”
Planificación	Torre de londres
	Torre de hanoi
Planificación y Memoria de trabajo	Torre de toronto
	Torre nepsy
Planificación e Impulsividad	Laberintos de porteus y laberintos del wisc iii
	TMT Trail making test ó test de senderos (y su adaptación en color)
Flexibilidad cognitiva e Impulsividad	EMIC Escalas Magallanes de impulsividad computarizadas
	Tests de usos de objetos/test de usos alternativos

Fuente: Elaboración propia a partir de Vaíllo y Camuñas (2016, p. 142)

Fase dos. Conclusiones y objetivos: tras la recogida de información y aplicación de pruebas estandarizadas, deberemos valorar y priorizar objetivos de actuación, es decir, concretar qué funciones ejecutivas pretendemos desarrollar, por ser más prioritarias, y fijar objetivos muy específicos. A modo de ejemplo, dentro de las funciones ejecutivas relacionadas con la atención, posiblemente en el caso de los alumnos con TDAH, la principal prioridad será mejorar la atención sostenida; dentro de esta, un objetivo podría ser superar en un 50% el tiempo inicial de atención sostenida en trabajos individuales, por ejemplo, si el sujeto es capaz de permanecer atento un minuto, el objetivo a corto plazo será llegar a un minuto y medio, y así progresivamente. Destacamos como material de apoyo, el publicado por el seminario de PT de la Región de Murcia, en el que se concreta muy específicamente objetivos a lograr según habilidades específicas, en el que aparecen funciones ejecutivas (Cristiano, 2016).

Fase tres. Diseño de estrategias y vías de evaluación: finalmente, la tercera fase para la aplicación del programa de entrenamiento en funciones ejecutivas, pasa por definir estrategias, llevarlas a cabo y valorar su efecto en relación a los objetivos planteados. En este sentido, cuando iniciemos la propuesta de actividades, será importante hacerlo teniendo en cuenta algunos criterios, siguiendo a Abad-Más (2013), los mínimos exigibles para el diseño de un programa de intervención sobre funciones ejecutivas pasan por considerar los siguientes principios:

En primer lugar, adaptar las intervenciones a las características, intereses, motivaciones y estilo de aprendizaje del alumno, con el que lo vamos a llevar a cabo, por tanto, es necesario reflexionar sobre aspectos como los recursos a utilizar, el uso o no de tecnologías, trabajar de modo individual o en grupo, etc. Otro aspecto será el uso de actividades de una corta duración con alternancia de periodos de descanso, esta duración se incrementará en la medida que aumente el tiempo de atención sostenida; las actividades deberán ser variadas y con distintos canales de información, donde se combinen experiencias analógicas y digitales. Igualmente, deberemos aplicar las actividades con una retroalimentación simultánea, de tal modo que no podemos finalizar una actividad sin que el sujeto reciba una respuesta por parte del profesional que aplica el programa en ese momento. Finalmente, comenzar por aquellas actividades más sencillas y caminar hacia otras más complejas (Vaíllo y Camuñas, 2016), teniendo siempre presente acompañar las actividades de instrucciones claras y precisas con la menor información posible.

Respecto al seguimiento, se recomienda contemplar la realización de registros diarios, donde dejemos constancia de la evolución del sujeto, sirviendo estos registros como refuerzo

positivo para el sujeto, que podrá ver su evolución a lo largo del tiempo. También será preciso considerar la necesidad de desarrollar las intervenciones en entornos apropiados a la función o funciones ejecutivas que deseamos trabajar en ese momento. Por último, tener en cuenta que el aprendizaje y enseñanza de estas funciones no tiene por qué darse de modo aislado, en la mayoría de los casos trabajaremos varias funciones ejecutivas de manera simultánea (Hemke, 2018; Terrón, et al., 2019).

En cuanto a las *estrategias y herramientas*, que son recomendables para afianzar un adecuado desempeño de las funciones ejecutivas, en el trabajo de Ehmke (2018), encontramos una revisión de aquellas estrategias más efectivas con los alumnos que presentan algún tipo de dificultad, destacando: la utilización de planificadores, listas de control y explicaciones, para facilitar la realización de tareas, de esta manera permiten que sepan exactamente todo lo que deben hacer y puedan concentrarse en la tarea, en lugar de estar pensando en los pasos. Como complemento a los organizadores, encontramos la necesidad de despertar el compromiso, por eso es importante que siempre sepan la razón de que hagan las tareas, como afirma Hudson (2017), cuando nos detenemos a explicar la importancia de una actividad, el nivel de implicación y compromiso resulta mayor.

El empleo de un estilo de aprendizaje adecuado a sus características, de modo que la tarea del educador consiste en ser un apoyo para encontrar aquellas condiciones y estrategias con las que aprende mejor, así mismo deberá priorizarse el uso de recompensas inmediatas para afianzar las conductas idóneas. En la línea del estilo del aprendizaje, varios trabajos (González, 2017; Klimenko, 2011), insisten en la importancia de que el alumno conozca distintas estrategias metacognitivas que faciliten el desarrollo de la memorización, para poder escoger aquella que mejor se adapte a su persona. En este sentido, como afirma Ehmke (2018), podemos trabajar estrategias de repetición, asociar colores o figuras a ideas o fragmentar la información en pasos, representados por esquemas.

Por otro lado, a la hora de planificar el tiempo, de acuerdo con Ehmke (2018) sería de ayuda establecer rutinas como estrategia, donde se combinen actividades académicas y también momentos de descanso. Como complemento a la gestión temporal de estas rutinas, pueden emplearse limitadores de tiempo como cronómetros o cuentas atrás.

En lo relativo al planteamiento de actividades, de acuerdo con la propuesta realizada en la guía sobre funciones ejecutivas, elaborada por el Center on the Developing Child (2014), se

sugiere la utilización de actividades destinadas a cuatro ámbitos, que consisten en: juegos de interacción, enfocados a favorecer el desarrollo de la imaginación y favorecer las habilidades para interactuar con otros sujetos de su edad; juegos de actividad física y canciones, encaminados a controlar los movimientos y seguir pautas o normas, a través de actividades que implican imitación, seguir secuencias, juegos tradicionales o deportes. También actividades sobre concentración, que pasan por la realización de juegos con menor actividad física en los que prima la reflexión y actividad mental, para alcanzar una meta, siendo capaces de discriminar estímulos, descartas aquellos no relevantes, etc. Dependiendo de la edad, será necesario trabajar dichos ámbitos de uno u otro modo, como recogemos en la Tabla 17, en la que se han establecido diversas actividades en función de la edad.

Tabla 17.

Recomendaciones de actividades para desarrollar FE según edad

	3-5 años	5-7 años	7-12 años
Juego interactivo	Mediante el juego simbólico se trabajan funciones ejecutivas. También los cuentacuentos permiten desarrollar funciones ejecutivas relacionadas con	A través de juegos de mesa o cartas, trabajar actividades que requieran memorizar o estar concentrados a través de juegos de cartas; flexibilidad cognitiva a través de juegos que requieren el uso de números; actividades con temporizador que implican respuestas rápidas como arriba el lápiz o pictureca;	Juegos de mesa y cartas con un mayor nivel de dificultad, incorporaríamos juegos de estrategia en los que debemos seguir un plan para ser ganadores, por ejemplo, conquistando territorios, intentando ganar un mayor número de cartas, etc. También podemos trabajar actividades que requieren registrar puntuaciones y dar respuestas rápidas; juegos de fantasía como inventar historias.
		Finalmente, juegos de estrategia para alcanzar una meta.	Con todo ello desarrollamos, la flexibilidad cognitiva, monitoreo de acciones, planificación, concentración, etc.

Juegos tranquilos	<p>Actividades dirigidas a emparejar, bingos de imágenes, puzzles sencillos. Que les permiten trabajar la consecución de metas siguiendo pasos sencillos. También es recomendable el uso de la cocina como actividad para trabajar la concentración y inhibición.</p>	<p>Actividades de ingenio y reflexión como puzzles, juegos de lógica, adivinanzas, descubrir un culpable, etc. que permite trabajar la resolución de problemas, planificación, memoria de trabajo y concentración.</p>	<p>Del mismo modo que en edades inferiores, implementar actividades de ingenio cada vez más complejas como podrían ser: puzzles, crucigramas de diversos tipos, sudokus o juegos de memoria interactivos.</p>
Actividad física	<p>Juegos que implican cantar o moverse siguiendo modelos, requiriendo enfocar la atención en un estímulo concreto, a través de: canciones repetitivas o tradicionales que van acompañadas de una sucesión de movimientos repetitivos; Actividades de equilibrio, movimientos difíciles, etc.</p>	<p>Juegos de respuesta rápida donde la atención será esencial, como escondite inglés, o reacción a juegos de pelota como mate. También, actividades físicas estructuradas que requieran focalizar y controlar la atención.</p>	<p>De manera similar a la anterior edad, pero implementando el nivel de dificultad con actividades y deportes más complejos.</p>
Canciones y baile	<p>Se trata de actividades donde deben imitar movimientos cada vez más complejos mediante canciones o ritmos propuestos que deben realizar con la mayor precisión posible, por lo que exige un importante nivel de concentración.</p>	<p>En estas edades podemos iniciar el aprendizaje de un instrumento, el baile profesional o participar en actividades relacionadas con la música. Todas estas acciones requieren coordinación y conocimientos específicos, que ponen en marcha funciones relacionadas con la memoria y la atención, entre otros.</p>	<p>En estas edades podemos iniciar el aprendizaje de un instrumento, el baile profesional o participar en actividades relacionadas con la música. Todas estas acciones requieren coordinación y conocimientos específicos, que ponen en marcha funciones relacionadas con la memoria y la atención, entre otros.</p>

Fuente: elaboración propia, basado en Center on developing child, Universidad de Harvard (2014)

De esta manera, podemos observar que los juegos y destrezas manipulativas son una fuente valiosa para desarrollar funciones ejecutivas. Sin embargo, no son los únicos mecanismos, también las nuevas tecnologías suponen un importante apoyo. Como muestra la Guía metodológica sobre Dificultades Específicas del Aprendizaje (Guillén, 2018), existe un amplio repertorio de aplicaciones digitales, que pueden ser de ayuda para el desarrollo de estas

habilidades en alumnos con TDAH, (véase pág. 113-114 para conocer relación de apps y función a mejorar).

Hasta el momento, se han definido algunas vías para desarrollar las funciones ejecutivas, no obstante, existen programas completos que han sido aplicados en varios contextos, y pueden servir como modelo para los docentes. En este sentido, en la Tabla 18, hemos sintetizado de modo breve, algunos de los programas que podrían llevarse a cabo con alumnado TDAH.

Tabla 18.

Programas para el entrenamiento en funciones ejecutivas

Nombre del programa	Objetivo	Breve Explicación
Pay Attention APT (Thomson y Kerns, 2005)	Mejorar los procesos de atención sostenida, enfocada, selectiva, dividida y alternante.	Programa destinado a niños de entre 4-10 años. Se lleva a cabo a través de tareas jerárquicas que combinan vista y oído, utiliza tarjetas y audios.
EFE (Abad.Mas, Etchepareborda y Pistoia, 2004)	Desarrollar, mejorar y afianzar funciones ejecutivas afectadas.	Programa destinado a niños con TDAH. Consiste en el desarrollo de fases de trabajo específicas que se llevan a cabo a través de programas de ordenador donde mediante una actividad concreta trabajan un área específica.
Programa de intervención educativa para aumentar la atención y reflexibilidad PIAAR (Gargallo, 1997)	Afianzar las habilidades de discriminación, el control de la espera, estrategias cognitivas y razonamiento.	Programa destinado en dos niveles de 7 a 11 años y de 12 a 14. Consiste en 25 sesiones, donde se trabajan habilidades relacionadas con la atención, como son: discriminación de estímulos, demora de la respuesta y autocontrol.
ADHISO (García y Calleja, 2014)	Mejorar funciones ejecutivas y conductuales. Desarrollar habilidades de atención, memoria, autoinstrucciones, etc.	Programa destinado a niños de 4-6 años, recomendado en TDAH. Se trata de un programa formado por 29 sesiones de progresiva dificultad, donde se trabajan las funciones ejecutivas. Se utiliza un patrón auto instruccional y un cuento de inicio y otro de cierre.
Lumosity (Lumos Labs, 2020)	Mejorar habilidades relacionadas con memoria, flexibilidad y concentración.	Programa sin rango de edad concreta. Consiste en una serie de actividades dirigidas por una aplicación de ordenador o móvil que evoluciona progresivamente y permite recibir un feedback.

En último lugar, destacar la importancia por realizar un seguimiento de los programas planteados, en este sentido será necesario realizar registros y evaluaciones encaminados a valorar la efectividad de su aplicación y, en caso de ser necesario, reformular los objetivos propuestos, adecuar o mantener las estrategias (Vaíllo y Camuñas, 2016).

Una vez revisadas las funciones ejecutivas, nos centramos en otras estrategias de intervención que también se llevan a cabo de modo simultáneo, como son las técnicas cognitivo-conductuales.

4.2.2. Programas específicos para la intervención cognitivo-conductuales

Según lo recogido en la GPC del TDAH (Alda, et al., 2017), las técnicas cognitivo-conductuales (TCC, en adelante) son las más recomendadas a la hora de intervenir sobre las conductas del alumnado con TDAH. En esta línea, Alsina et al., (2014) afirman que se trata de una de las medidas más efectivas en la intervención sobre la conducta del sujeto, habiéndose identificado unos resultados de éxito del 78%. Dentro de las TCC se presentan, en los siguientes apartados, algunas de las intervenciones que podrían llevarse a cabo en el tratamiento del alumnado con TDAH, se muestra en la Figura 15 la relación de intervenciones que van a ser descritas.

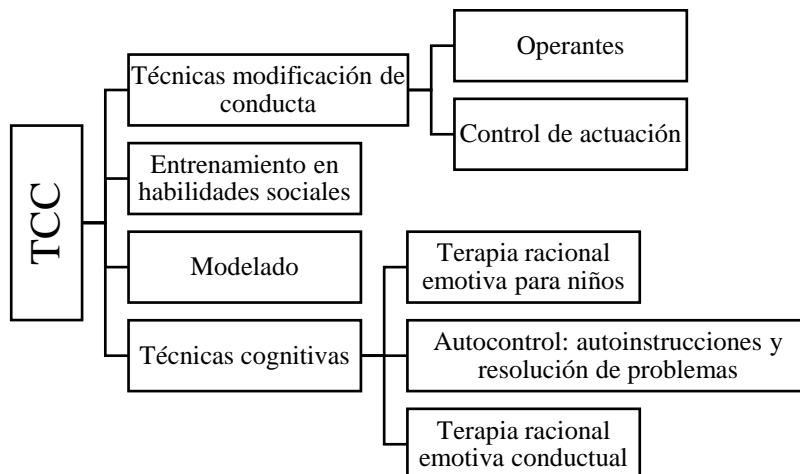


Figura 15. TCC

Fuente: Elaboración propia

4.2.2.1. La terapia de modificación de conducta.

La terapia de modificación de conducta (TMC) puede emplearse para reducir o reemplazar conductas no deseadas, por el impacto que conllevan en el sujeto y en su entorno, así como para potenciar conductas deseadas. Este objetivo se lleva a cabo a través del

condicionamiento de una conducta, por medio de un estímulo externo, que puede ser reforzador de la conducta, inhibidor de la misma o ambas (Abad-Mas, et al., 2013; Ehmke, 2018).

Para llevar a cabo la terapia de modificación de conducta existen diversas técnicas, que se aplican en función de los objetivos de intervención, cuya formulación se lleva a cabo por medio de un exhaustivo análisis funcional de la conducta, sobre la que se desea intervenir.

A modo de síntesis, siguiendo a Labrador (2014) los pasos a seguir en la terapia de modificación de conducta serían los siguientes:

1) *Definir de modo operativo la conducta sobre la que se desea intervenir.* Pasaría por concretar de modo muy específico la conducta que pretendemos modificar. Por ejemplo: un alumno da bocados cuando no consigue algo que desea, su definición operativa consistiría en concretar la misma, explicando que se registrará cuando un alumno tenga la reacción de morder o intentar hacerlo, a cualquier persona en el hogar o en el colegio.

2) *Evaluar la conducta problema a través de:* entrevistas, cuestionarios, registros anecdóticos (relacionado con lo que sucede antes y después de la conducta a evaluar), registros topográficos (frecuencia, intensidad, duración, de la conducta a evaluar). Siguiendo con el ejemplo, registraríamos por diversas técnicas la conducta morder, detallando cuándo sucede, su frecuencia, qué pasa después, etc.

3) *Análisis de la conducta.* Con los datos registrados en la fase anterior se realiza un análisis sintetizando del que se extraen conclusiones, para la posterior formulación de hipótesis. En base al ejemplo de morder: como conclusiones podríamos extraer, el alumno muerde en mayor frecuencia en las últimas horas del día, el alumno muerde a su madre, pero no a su padre, etc.

4) *Hipótesis.* Se trata de conjeturas que establecemos en base al análisis realizado. Por ejemplo, según lo dicho antes: el alumno no muerde a su padre porque posiblemente el padre reaccione de forma diferente al bocado de cómo reacciona la madre.

5) *Objetivos operativos.* Definir con la mayor concreción lo que quiero conseguir. Por ejemplo: disminuir el número de bocados a un máximo de 2 al día. Reemplazar la conducta de morder por una caricia.

6) *Selección de técnicas.* Se trata de definir cuáles son las técnicas que se van a utilizar para intervenir sobre la conducta. En este sentido se pueden utilizar técnicas según el fin de la misma, estas técnicas se recogen en los apartados 4.2.1.1 y 4.2.1.2

7) *Descripción de la intervención.* Respondería a la cuestión, cómo llevar a cabo la intervención. Para ello deben concretarse las personas implicadas, los entornos, el momento, las vías de coordinación, materiales, etc.

8) *Evaluación de la intervención.* Continuar registrando la conducta durante la aplicación de la técnica y observar si nos aproximamos al objetivo

9) *Seguimiento.* Pasaría por llevar a cabo el seguimiento de la conducta tras aplicar el programa de modificación de conducta, para observar si los resultados obtenidos se mantienen con el paso del tiempo.

10) *Generalización.* Finalidad de todo programa de modificación de conducta es hacer la conducta deseada extensible a todos los contextos (en este caso, que no muerda en ningún contexto).

En el ámbito educativo, la aplicación de las TMC debería estar orientada a garantizar el afianzamiento de las conductas positivas del alumnado con TDAH y también a tratar de extinguir aquellos comportamientos inapropiados que repercuten negativamente en la calidad de vida del sujeto y su entorno (Martínez-López, López, Castro, Buñuel y García, 2019). En este sentido destacamos el trabajo de Labrador, Hernández-Vázquez e Inglés (2020) donde se analizó la aplicación de las TMC de un grupo de docentes de Educación Física sobre alumnos con TDAH. Los resultados mostraron que los docentes tendían a responder en mayor medida 8 de cada 10 veces a las conductas no deseadas sobre las deseadas, por lo que parecía existir un desequilibrio entre el fomento de las conductas positivas y el objetivo de extinguir conductas inapropiadas. Respecto al tipo de técnicas que pueden ser empleadas dentro de la TMC, en los siguientes epígrafes se propone un repertorio de estrategias para intervenir con el alumnado que presenta TDAH.

A. Técnicas operantes

De acuerdo con Ballesteros (2015), a través de las técnicas operantes es posible aumentar, disminuir, instaurar o reemplazar conductas realizadas por un sujeto, mediante la estimulación del ambiente. De esta manera, el control de los estímulos externos repercutirá sobre la conducta del sujeto. En el caso propuesto en el anterior apartado (conducta morder cuando no obtiene lo que desea), a través de las técnicas operantes que se recogen en la Tabla 19, podremos contribuir a la reducción de cierta conducta. A modo de ejemplo, mediante el refuerzo positivo podríamos motivar la aparición de una conducta alternativa al bocado, ofreciéndole un estímulo agradable para el sujeto cuando reaccione cómo deseamos (no muerda).

Tabla 19.

Tipos de técnicas operantes

Fin	Técnica	Breve explicación
Mantener, incrementar o instaurar	Reforzamiento positivo	Ofrecer un estímulo apetitivo cuando aparece una conducta deseada
	Refuerzo negativo	Retirar un estímulo aversivo cuando aparece la conducta deseada
	Moldeamiento	Instaurar una conducta reforzando aquellas conductas que más se aproximan a la conducta deseada, suprimiendo los refuerzos progresivamente en la medida que se vaya instaurando la conducta y vayan apareciendo conductas más cercanas a la conducta deseada.
	Desvanecimiento	Ayudar a través de distintos procedimientos a que aparezca la conducta deseada. Posteriormente se irán retirando las ayudas.
	Encadenamiento	Fragmentar la conducta en pequeños pasos y reforzar su realización completa de manera autónoma
Disminuir y extinguir	Extinción	Suprimir el refuerzo de una conducta que estaba siendo reforzada
	Castigo positivo	Aplicar un estímulo aversivo cuando aparece una conducta no deseada
	Reforzamiento diferencial (RDI RDO)	Reforzar conductas incompatibles (RDI) u otras conductas (RDO) con el objetivo de disminuir un comportamiento
	Coste de respuesta Tiempo fuera	Retirar un estímulo apetitivo cuando aparece una conducta no deseada Retirar al sujeto del ambiente donde obtiene refuerzo positivo, al aparecer un comportamiento determinado.
Mixtas	Economía de Fichas	Registrar visualmente cada vez que se logra el objetivo establecido, fijar un número de registros mínimo para obtener una recompensa.
	Contrato de contingencias	Establecer por escrito aquellas conductas que se desean y las consecuencias y refuerzos que se obtendrán
	Principio de Premack	Alterar la probabilidad de una respuesta manipulando otra respuesta de mayor o menor probabilidad.

Fuente: elaboración propia a partir de Labrador (2014)

Respecto a las técnicas operantes más recomendadas, son muchos los autores (American Academic of Pediatrics, 2011; Hudson, 2017; Rief, 2016) que proponen el uso del refuerzo positivo como la estrategia más efectiva a la hora de intervenir con el alumnado que presenta TDAH. Dentro de las intervenciones con estas técnicas, en el trabajo de Dupaul, Weyandt y

Jannis (2016), donde fueron analizadas estrategias de intervención educativa con TDAH efectivas, se proponen las siguientes:

La utilización del refuerzo positivo como estrategia para fomentar conductas deseadas, a través de felicitaciones y/o muestras de afecto tan pronto como se alcance una meta. En esta línea, los autores recomiendan: intentar dar muchos refuerzos, utilizar reforzadores que sean deseados por el alumno y darlos tan pronto como aparezca la conducta. El coste de respuesta, como estrategia complementaria a la anterior, consistirá en quitar un estímulo cuando el alumno no se comporte del modo esperado. De acuerdo con Dupaul, Weyandt y Jannis (2016) los estudios donde ha sido estudiada esta técnica junto al refuerzo positivo han puesto de manifiesto efectos positivos en la atención, productividad y precisión. Por último, el tiempo fuera, a través de la cual se aparta al alumno, por un periodo de tiempo, de una actividad que le gusta. No obstante, esta técnica debe ser aplicada con cautela y con la seguridad de que al alumno le gusta la actividad realizada. En definitiva, la parte práctica del programa de modificación de conducta, pasaría por combinar estas técnicas junto a otras, como las que se mencionan a continuación, para poder conseguir los objetivos concretos. En el caso que tomamos como ejemplo, podríamos aplicar el refuerzo positivo cuando el alumno utilice una conducta alternativa a morder, por ejemplo destacándolo oralmente y dándole un estímulo afectivo, también podríamos utilizar la economía de fichas, anotando un punto positivo los días que no muerda.

B. Técnicas para control de activación (TCA)

Los alumnos con TDAH suelen presentar un nivel de activación muy elevado a la hora de hacer frente a su rutina diaria y a los estímulos que se presentan en ella, por este motivo, el aprendizaje de técnicas para canalizar dicho estrés y ofrecer respuestas controladas resulta muy eficaz (Rief, 2005).

Según Labrador (2014) mediante las Técnicas de Control de la Activación (TCA, en adelante) se persigue controlar la intensidad de la actividad fisiológica y/o psicológica. De acuerdo con Olivares, Maciá, Rosa y Olivares-Olivares (2014). La importancia de la TCA reside en su capacidad para disminuir el exceso de actividad inadecuada ante la exposición a situaciones externas o internas, que puede llevar a una situación de ansiedad y/o estrés. Para tal fin, se interviene educando en el control respiratorio y el estado de relajación, que, según dichos autores, repercuten en las respuestas motoras y cognitivas de los sujetos. A la hora de llevar a cabo la TCA, pueden emplearse diversas técnicas de relajación, que intervienen sobre aspectos distintos

como la distensión muscular, el control respiratorio o el uso de la imaginación, se desarrollan en las siguientes líneas sus características.

En primer lugar, encontramos la *relajación muscular progresiva*, desde la cual se persigue obtener una relajación profunda a través de tensión y distensión muscular, dentro de esta técnica destaca el procedimiento diseñado por Jacobson, en el cual se proponen varias fases para entrenar el manejo de la relajación a través de la tensión de distintas partes del cuerpo que lleva a la liberación tensional (Olivares, et al., 2014). Como complemento a la mencionada técnica o de modo aislado, también encontramos el *control de respiración*, desde este enfoque se parte de la idea de que cuando no hay suficiente cantidad de oxígeno en la sangre incrementa la fatiga y ansiedad. Por ello, con esta técnica se persigue lograr la relajación a través del control de la respiración, de manera que se obtiene el oxígeno necesario para un adecuado funcionamiento (Labrador 2014; Singleton, 2004). La aplicación de la TCA consiste en el desarrollo de cuatro fases graduales que se denominan: inspiración, espiración, alternancia inspiración-espiración y generalización (para ampliar la información consultar Olivares, et al., 2014 p. 74). Tanto el control muscular como el de la respiración pueden ser estrategias muy beneficiosas en el alumnado con TDAH, ya que permiten aprender a controlar su cuerpo y relajarse de un modo relativamente sencillo, en cualquier entorno y sin necesidad de utilizar ningún objeto o realizar actividades fuera de lo cotidiano (Rief, 2016). De esta manera, los alumnos aprenden que, cuando están relajados y aplican estas técnicas, pueden pensar y actuar de un modo más eficiente (Rief, 2005).

De otro lado, encontramos la *visualización o relajación e imaginación*, mediante la cual es posible alcanzar un estado de relajación utilizando la imaginación inducida en la que se proponen diversos escenarios a imaginar (Martín y González, 2012). En esta línea, se han desarrollado técnicas específicas, muy utilizadas con el alumnado con TDAH, como son la técnica de “la tortuga, la mecedora o despertad al oso” (Montoya-Sánchez y Herrera-Gutiérrez, 2014, p.8). Dentro de la práctica de esta técnica, en el trabajo de Sales y Marín (2018) encontramos una intervención, en modo de estudio de caso, con un alumno con TDAH, donde se llevó a cabo la enseñanza de técnicas de relajación de tipo “visualización” mediante varias sesiones para favorecer la desaparición de conductas inadecuadas y mejorar las habilidades sociales, obteniendo, a través de una economía de fichas, unos resultados que manifiestan un efecto positivo en las conductas inadaptadas y habilidades sociales del alumno. Finalmente, relacionado con este tipo de técnicas, recientemente se está introduciendo el uso del mindfulness

como estrategia educativa, si bien existen pocos trabajos que avalen su efectividad en el ámbito del TDAH aquellos estudios que se han realizado son alentadores (López y Pastor, 2019)

Junto a las mencionadas, también pueden utilizarse las *técnicas de biofeedback*, a través de las cuales se aporta “información inmediata a la persona sobre procesos fisiológicos, tales como tasa cardiaca, presión sanguínea, tensión muscular y ondas cerebrales. Disponer de esta información ayuda a la persona implicada a ganar control sobre el aspecto fisiológico que se registra” (Martin y Pear, 2008, p. 22). De esta manera, entrenamos la capacidad de relajación, emitiendo una respuesta inmediata que el sujeto interpreta para regular su conducta. En el caso de los niños con TDAH, puede aplicarse a través de juegos, que funcionan emitiendo ondas cerebrales y activan su nivel de implicación. En este sentido, un estudio de 25 sujetos realizado en Australia (Amon y Campbell, 2008), que utilizó juegos de ordenador como estímulo para el uso de biofeedback, comparando un grupo control (sin TDAH) y un grupo con TDAH, obtuvo diferencias significativas entre las intervenciones iniciales del alumnado con TDAH, aunque también pudieron comprobar que las diferencias no se mantenían, por lo que concluyeron que utilizar la misma aplicación en el tiempo, puede reducir los efectos de esta técnica, por falta de interés.

Finalmente, otra técnica para favorecer el control de la activación es *el Yoga*, que consiste en la utilización de posturas corporales como estrategia para favorecer la concentración (Labrador, 2014). De acuerdo con Rief (2005) a través del aprendizaje de posturas adaptadas a niños, presentadas como un juego, es posible reducir los niveles de estrés en niños con TDAH, así como incrementar la concentración.

4.2.2.2. Entrenamiento de habilidades sociales (EHS) y modelado.

La justificación del uso de esta estrategia, viene avalado por las dificultades sociales que muchos sujetos con TDAH presentan, como hemos visto anteriormente, es frecuente en esta población la presencia de dificultades para relacionarse con el grupo de iguales, mantener amistades o relaciones en el tiempo etc. (Bauermeister, 2014; Mikami, Smit y Khalis, 2017). Por ello, desde el EHS se persigue dotar al alumnado con TDAH de las estrategias necesarias para sobrellevar dichas dificultades.

El término de habilidad social hace referencia a la eficacia que tienen las personas para llevar a cabo la expresión de conductas, emociones u opiniones, de manera adecuada al contexto en que se desarrollan. Así, un nivel óptimo de competencia social, facilita afrontar dificultades

inmediatas y futuras (Caballo, 2005). Partiendo de este concepto, Olivares, et al. (2014) define el entrenamiento de dichas habilidades como una estrategia cognitivo-conductual, que persigue contribuir al aprendizaje estructurado de conductas y habilidades implicadas en las relaciones sociales, que no se han asimilado de modo natural. De esta manera, a través de las estrategias vinculadas al EHS, los profesionales que intervienen con alumnado con TDAH, tratan de enseñar conductas sociales no aprendidas o no utilizadas, que les permitan tener intercambios sociales más efectivos (Pardos, Fernández Jaén y Fernández-Mayoralas, 2009). A modo de ejemplo, a través del EHS pueden trabajarse aspectos como respetar el espacio de los demás, explicar que algo no te gusta sin ser soez, ofrecer una respuesta inmediata a un problema sin herir a los demás, etc. En la línea de la intervención para el entrenamiento de habilidades sociales, según el manual desarrollado por Olivares, et al., (2014), se diferencian las siguientes habilidades sociales, que serían objeto de intervención:

Habilidades asertivas: guardan relación con la capacidad para transmitir o aceptar sentimientos y opiniones de un modo adecuado sin herir los sentimientos de los demás o sentirse afectado. Así como, las habilidades para expresar demandas o reclamar derechos.

Habilidades comunicación: destreza a la hora de interactuar con otras personas, dentro de las habilidades de comunicación se tienen en cuenta las capacidades: expresiva, donde entran en juego aspectos de la comunicación verbal (mensaje y paralingüística) y no verbal; receptiva, la actitud cuando alguien emite un mensaje, atención, respuestas y percepciones del interlocutor; y por último de interacción, habilidades para controlar el tiempo de intervención o respetar el turno de palabra.

Habilidades afectivas: se refiere a las capacidades para regular y controlar las emociones, junto a la comprensión y empatía con las emociones de aquellos que nos rodean.

Habilidades cognitivas o resolución de problemas, referido a las capacidades para recapacitar y abordar problemas de la vida diaria.

Lo que concierne al proceso de entrenamiento de habilidades sociales, del mismo modo que sucedía con la TMA, es necesario seguir unas pautas que lleven a la generalización de conductas socialmente adecuadas. Basándonos en el trabajo de Olivares, et al. (2014) se procede al desarrollo de aquellas fases a tener en cuenta para aplicar un programa de habilidades sociales, en el que se trabajen las cuatro destrezas definidas con anterioridad.

1) *Evaluación y detección de conductas deficitarias*: en esta primera fase, se llevará a cabo un proceso de observación y evaluación del sujeto, con la finalidad de identificar cuáles son aquellas habilidades que deben ser entrenadas. Para el desarrollo de esta fase, es posible emplear algunas estrategias como: la observación directa, entrevistas, simulaciones o escalas actitudinales como la de Caballo (1998) “sistema de evaluación conductual de la habilidad social” (en Gutiérrez y Prieto, 2002).

2) *Fase educativa*: se trata de la primera etapa de intervención, en la cual se lleva a cabo un proceso de reflexión y concienciación sobre la importancia de aprender estas habilidades. Para ello, el educador trata de hacer ver la necesidad por emplear conductas adecuadas y comprender la diferencia entre estilos asertivos y agresivos.

3) *Fase de entrenamiento específico*: Una vez contamos con el apoyo del alumno, comienza la etapa de aprendizaje de comportamientos considerados correctos a nivel social. Este proceso se lleva a cabo a través de estrategias de basadas en: instrucciones, modelado, refuerzo y retroalimentación, a modo de ejemplo podríamos seguir el procedimiento recogido en la Figura 16.

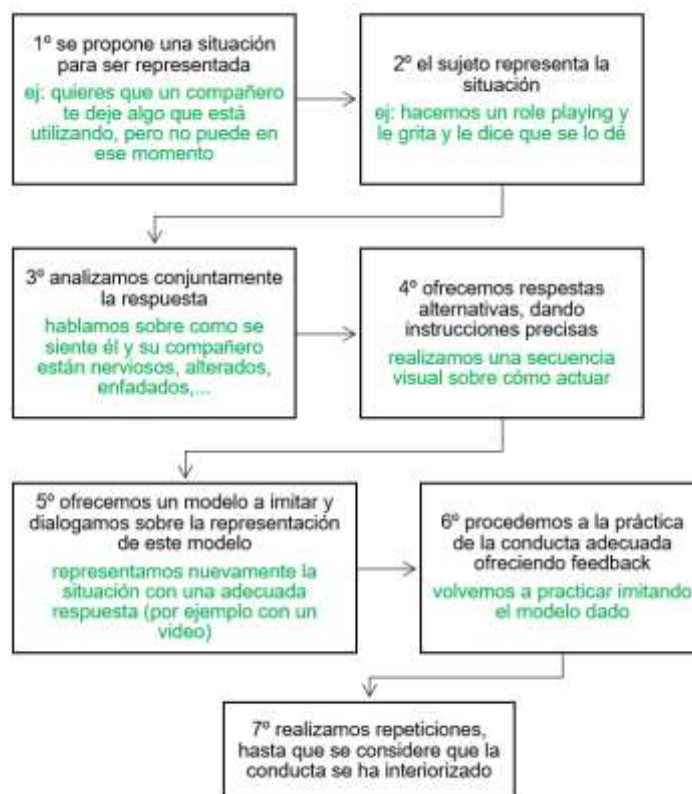


Figura 16. Pasos a seguir en el entrenamiento de habilidades sociales

Fuente: Elaboración propia

4) *Práctica en entornos naturales*: El fin último de la intervención, será lograr la generalización de conductas, para lo cual se llevará a cabo la práctica de la conducta en contextos

reales y cotidianos para el alumno. A modo de ejemplo, tras varias simulaciones de cómo pedir algo en un comercio, lo ejecutaremos en la vida real con su familia.

Respecto de la efectividad de estas intervenciones con el alumnado con TDAH, de acuerdo con Serrano-Troncoso, Guidi y Alda-Díez (2013) y Pardos, Fernández Jaén y Fernández-Mayoralas (2009) se ha demostrado cierto éxito al aplicar programas de entrenamiento de habilidades sociales junto a otras actuaciones, no obstante, estos autores señalan que existe una necesidad por concretar un proceso en el que se determinen con exactitud elementos imprescindibles para su efectividad. En la línea de dichas necesidades, encontramos una serie de recomendaciones derivadas del estudio realizado por Mikami, Smit y Khalis (2017), quienes tras identificar limitaciones a la hora de aplicar el EHS en alumnado con TDAH, proponen como recomendaciones de eficacia comprobada: El uso de un mayor número de refuerzo y recordatorios sobre las conductas sociales apropiadas, la mayor exposición experiencias reales, así como la intervención con los iguales, para garantizar que existe una conciencia inclusiva; esta última idea también es compartida en otros trabajos (Alda, et al., 2017; NICE, 2009).

Lo que concierne a experiencias educativas en las que se ha aplicado el EHS, como estrategia para mejorar la situación del alumnado con TDAH, no se han encontrado fuentes bibliográficas dentro del ámbito educativo. No obstante, si las hay a nivel terapéutico, en el trabajo de Antshel y Remer (2010), donde se tuvieron en cuenta 120 sujetos, que fueron divididos en grupo control (no recibieron tratamiento) y grupo con tratamiento (intervención EHS 8 semanas), los resultados mostraron mejoras en habilidades de asertividad según la percepción de las familias. También en la GPC del TDAH (Alda, et al., 2017), se ha identificado la aplicación de programas de entrenamiento de habilidades sociales como estrategia recomendada basada en las evidencias de metaanálisis de revisiones sistemáticas de alta calidad.

A. Técnica de modelado

Dentro de las técnicas que permiten influir sobre las conductas externalizantes e internalizantes, encontramos el modelado, desde el cual se persigue intervenir sobre la conducta mostrando el comportamiento que deseamos que realice el sujeto, para favorecer su imitación (Díaz, Ruiz y Villalobos, 2017). En este sentido, aquellos factores que se han identificado como altamente influyentes en las conductas imitativas son: los sentimientos de pertenencia o similitud entre sujetos (sujetos del mismo grupo de edad, intereses similares,...), el tipo de refuerzo que se le da a las conductas (una conducta premiada es más fácil de imitar), la presencia de la misma

conducta en varios sujetos (las posibilidades de imitación son potencialmente superiores cuando varios sujetos hacen una acción) y las normas e instrucciones de modelado. Por lo que deberemos tenerlos en cuenta cuando apliquemos esta técnica (Martín y Pear, 2007). A la hora de intervenir con el alumnado con TDAH, es posible dirigir las actuaciones en dos líneas, por un lado, encontramos las técnicas basadas en la guía física y de otro aquellas basadas en la inducción situacional, como se ha resumido en la Tabla 20.

Tabla 20.

Técnicas de modelado

	Descripción	Ejemplo
Guía física	A través del contacto físico dirigimos aquellas conductas que deseamos que el sujeto lleve a cabo, retirando el contacto de manera gradual a medida que se vaya produciendo la conducta y ofreciendo refuerzo inmediato cuando esta se realice.	Para enseñar el modo correcto de permanecer sentado, definimos claramente la postura de la espalda del alumno utilizando el contacto físico, modelando su posición.
Inducción situacional	El uso que hacemos de los ambientes, espacios y personas para influir sobre las conductas de otros. Las actuaciones de comprobada eficacia para obtener conductas diferentes son: <ul style="list-style-type: none"> - Reorganizar el ambiente (cambiar objetos de lugar, colores, iluminación, etc.) - Realizar la actividad en otro entorno - Reubicar al sujeto dentro del contexto, apartarlo o acercarlo a un compañero - Modificar el horario en que se realiza una actividad 	Ubicar la mesa del alumno con TDAH lejos de estímulos distractores. Llevar a cabo actividades que requieran concentración en un aula donde se encuentre solo. Colocar al alumno al lado de un compañero que le sirva de guía. Colocar las actividades que requieren concentración en la primera hora de la mañana.

Fuente: elaboración propia siguiendo los trabajos de Martin y Pear (2008) y Ruiz (2016)

Dentro de la intervención educativa con los alumnos que presentan TDAH, la técnica de modelado de inducción situacional, es una de las que más se contemplan en las guías y publicaciones empíricas (Ruiz, 2016).

4.2.2.3. *Técnicas cognitivas.*

Se trata de un modelo que focaliza en los procesos mentales tratando de sustituir ciertas cogniciones desadaptativas, que interfieren en las emociones y su expresión conductual, por otras más correctas (Beck, 1995; Serrano-Troncoso, Guidi y Alda-Díez, 2013); dicho de otro modo, el

modelo de la cognición entiende que la emoción evocada ante un estímulo común varía en función de las percepciones cognitivas de la persona. Con la terapia cognitiva se persigue intervenir sobre los tres síntomas principales del TDAH, a través de técnicas que tratan de interferir sobre el modo de comprender y entender una realidad percibida (Serrano-Troncoso, Guidi y Alda-Díez, 2013). Las fases para llevar a cabo en este tipo de programas, son similares a las de los programas de modificación de conducta, la principal diferencia residiría en el tipo de técnicas a emplear, en este caso, nos centraremos en describir algunas de las técnicas más utilizadas en el ámbito del tratamiento del TDAH, estas son la terapia racional emotiva, el autocontrol y resolución de problemas.

A. Autocontrol: autoinstrucciones y resolución de problemas

Una característica, presente en el alumnado con TDAH, es la dificultad para ser capaz de autorregularse y expresar conductas adaptadas a las demandas de la circunstancia, por este motivo, el entrenamiento en autocontrol y auto instrucciones se torna fundamental en este alumnado (Fernández y Fernández, 2016). Esta técnica tiene por objetivo enseñar al alumnado con TDAH a ser capaz de interpretar situaciones y planificar estrategias que le permitan tener un control del comportamiento, utilizando como recurso el habla interna en forma de autoinstrucciones a uno mismo, consiguiendo así dirigir la actuación a seguir o afrontar un error (Miranda, Presentación y Jarque, 1999 y Orjales, 2007).

De acuerdo con diversas investigaciones (Alda, et al., 2017) esta técnica ha mostrado una destacable efectividad a la hora de manejar la impulsividad, planificar, concentración y alcanzar logros académicos. Uno de los referentes en la intervención educativa, para entrenar el autocontrol basado en autoinstrucciones, dirigido a niños impulsivos, es el modelo de Meichenbaum, desarrollado en la década de los 60 (Miranda, Presentación y Jarque, 1999). Según Fernández y Fernández (2016) parte de la existencia de una alteración en el dialogo interno de la persona con TDAH, que lleva a la incorrecta ejecución de tareas. Desde este enfoque se persigue alterar el diálogo interno a través de una serie de pautas de actuación, desarrolladas en la Tabla 21, con el fin de afrontar de un modo adecuado la realización de actividades o la exposición a situaciones comunes y no comunes.

Tabla 21.

Fases del modelo de autoinstrucciones de Meichenbaum

Fase	Descripción
Modelado cognitivo	Se muestra al sujeto el proceder que debe llevar a cabo cuando se presente una situación. Por ejemplo: a la vez que el referente va ejecutando la tarea indica verbalmente “para hacer esta tarea, primero analizo qué material necesito, segundo lo coloco en la mesa y tercero ejecuto la tarea”.
Guía externa oral	Indicamos oralmente los pasos a seguir y el sujeto debe ejecutar las órdenes dadas.
Autoinstrucciones voz alta	El alumno realiza la tarea y de manera simultánea repite las órdenes que le dimos en voz alta, es importante que reciba una retroalimentación.
Autoinstrucciones enmascaradas	Vuelve a hacer la tarea repitiendo las órdenes para en voz muy bajita.
Autoinstrucciones encubiertas	Realiza la acción dándose instrucciones internas.

Fuente: realización propia a partir según lo recogido en los trabajos de Gobierno de Aragón (2018) Miranda, Presentación y Jarque (1999) Ruiz, Díaz y Villalobos (2012).

Con posterioridad al modelo, se desarrollaron propuestas de autoinstrucciones basadas en preguntas que los alumnos deben abordar para realizar tareas, en este ámbito es destacable la aportación de la doctora Orjales (2007), quien diseñó el esquema recogido en la Figura 17, cuya aplicación se llevaría a cabo siguiendo las fases definidas.



Figura 17. Esquema autoinstrucciones

Fuente: Orjales (2007, p. 25)

En el trabajo de Dupaul, Weyadant y Januis (2016) que aborda la intervención con el alumnado con TDAH, se recomienda que, dentro del proceso de enseñanza de autocontrol, se lleven a cabo intervenciones dirigidas a enseñar al alumnado a comprender, evaluar y reforzar por sí mismos su comportamiento, con ayuda del docente. Concretamente, en dicho trabajo (Dupaul, Weyadant y Januis, 2016) se identificaron dos investigaciones en las que enseñar a monitorizar la tarea reversionó en una mejora de dos aspectos, por un lado, las habilidades organizativas, utilizando una escala likert como medida para regular los resultados en la realización de tareas, aparecieron mejoras en el comportamiento y finalización de tareas. Así como al comportamiento relacionado con terminar los deberes y entregarlos, donde se observó que empleando esta estrategia los alumnos que no solían finalizar los deberes los hacían.

Junto a las estrategias para dar autoinstrucciones, otra técnica que puede ayudar al control conductual, desde la reflexión, es el entrenamiento en resolución de problemas, de acuerdo con Nieves-Fiel (2015), consiste en enseñar al sujeto a analizar las distintas alternativas de respuesta que se pueden dar a un problema, incrementándose así la posibilidad de que las respuestas sean más eficaces. De modo que, podríamos decir que la resolución de problemas sería la aplicación práctica del modelo de autoinstrucciones y autocontrol. A la hora de aplicar esta técnica, en el manual de Labrador (2014) encontramos un modelo, donde se proponen el desarrollo de cinco fases, que se describen a continuación:

Fase uno, orientar hacia el problema: en este momento el objetivo pasa por desarrollar actitudes positivas ante el problema, es decir, generar en el sujeto una actitud de optimismo donde visualice su capacidad para poder resolverlo. Sin este punto de partida será muy complejo obtener resultados positivos.

Ejemplo: ante una problemática de un sujeto para relacionarse con un compañero con el que discute mucho, empezariamos por dialogar y trabajar con el alumno la mejora del autoconcepto y autoestima, que permita al sujeto visualizarse como una persona capaz de tener amigos y de relacionarse sin problemas.

Fase dos, definir y el problema: consistirá en recoger información importante del problema, basándonos en hechos registrables, a partir de esta información concretaremos el problema y valoraremos su importancia. Ejemplo: continuando con el caso propuesto, realizaríamos registros sobre cuándo se producen las discusiones entre los compañeros, qué hace

que suceda, cómo se sienten, y trataríamos de analizarlo con ellos, definiendo claramente qué está sucediendo.

Fase 3, elaborar soluciones distintas: plantear tantas soluciones como sean posibles para abordar el problema sin evaluarlas, simplemente se proponen. Ejemplo: pedir que aporten cosas que podrían mejorar, por ejemplo, cuando le moleste algo del compañero en vez de pegarle voy a usar un código no verbal que le hará saber que me está molestando y debe parar.

Fase 4, tomar decisiones: someter a valoración las diferentes propuestas y elegir aquella que pueda ser más beneficiosa y con la que se encuentre más a gusto.

Fase 5, aplicación de soluciones y valoración de las mismas: llevar a cabo la estrategia que se ha seleccionado y comprobar si realmente hemos resuelto el problema.

En definitiva, con esta técnica podemos dotar de las herramientas y recursos necesarios para enfrentarse a problemas de la vida cotidiana, aplicando junto a este modelo de intervención las técnicas de autocontrol y autoinstrucciones que se mencionaron anteriormente.

B. Terapia racional emotivo-conductual (TREC)

Desde el enfoque de la TREC se persigue actuar sobre la conducta y emociones, a través de la intervención sobre procesos cognitivos ligados a las creencias e interpretaciones de los sujetos. De acuerdo con Salgado, Gómez y Yela (2011), el modelo de referencia que explica la TREC es el desarrollado por Ellis en la década de los 70; según este enfoque, las emociones y conductas causadas por un acontecimiento son fruto de nuestras interpretaciones y creencias, lo que Ellis denomina relación ABC (véase Figura 18). Dicho de otro modo, desde este enfoque una respuesta variará en función de la forma que ésta se interprete. En este sentido las interpretaciones, consideradas cogniciones evaluativas, pueden ser racionales (creencias que guardan relación con los deseos de un sujeto) o irracionales (imposiciones sociales u obligaciones), y en cualquiera de los casos, cuando se produzca un acontecimiento en el que los pensamientos racional o irracional no se vean satisfechos, aparecerán emociones negativas (Stallard, 2007).

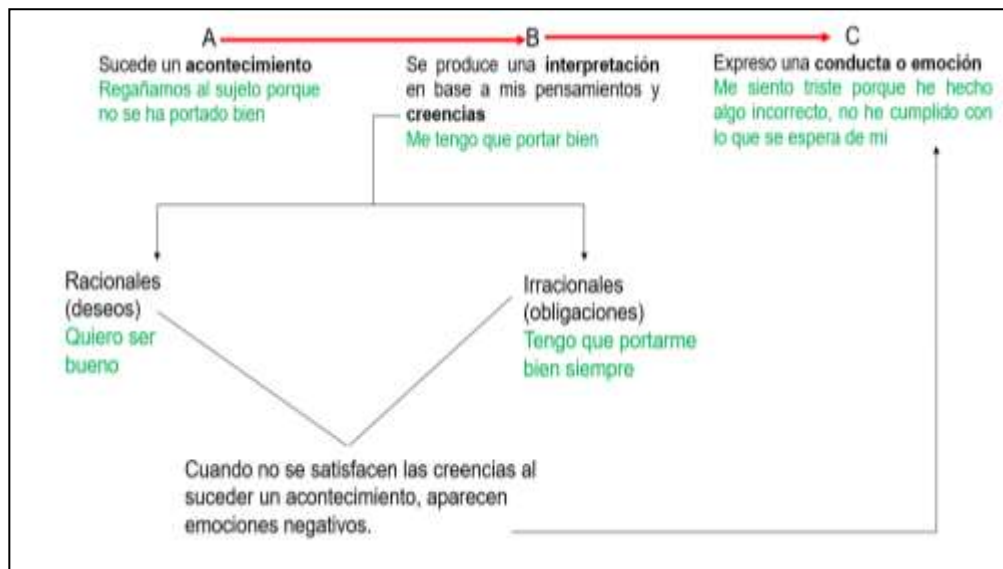


Figura 18. Modelo ABC de Ellis
Fuente elaboración propia

Cuando los niveles de aceptación de la realidad y uno mismo no son realistas, y también existe una baja tolerancia a la frustración de estas emociones negativas, causadas por creencias irracionales, pueden aparecer perturbaciones psicológicas en forma de ansiedad. Teniendo en cuenta este modelo teórico, desde la TREC se persigue intervenir sobre el sistema de creencias de las personas para modificar sus interpretaciones y, por tanto, las conductas desarrolladas, que afectan a la estabilidad emocional de los sujetos, es decir, traducir los nuevos pensamientos en nuevas emociones, más positivas (Luna, 2011).

Para trabajar de dicho modo, Ellis propone la aplicación de las cinco fases que se denominan: evaluación psicopatológica, evaluación racional-emotiva, insiht racional-emotivo, aprendizaje de una base de conocimiento racional y aprendizaje de una nueva filosofía de vida (Salgado, Gómez y Yela, 2014). Con todas las estrategias y técnicas mencionadas hasta el momento, tendremos herramientas y recursos para abordar las principales dificultades que se asocian el TDAH, en todos los contextos. Es importante destacar, que cada alumno tiene unas características y por tanto no podemos definir un único patrón de actuación, más bien la experiencia y necesidades serán los que nos guíen sobre las medidas más apropiadas, así mismo, todas estas estrategias deberán aplicarse de modo global, combinando unas con otras.

Una vez, analizadas las estrategias que permiten abordar las dificultades de atención y conducta de un modo directo, en el siguiente apartado se proponen una serie de adecuaciones y consideraciones que se combinarán con las anteriores para intervenir a nivel académico.

4.3. Orientaciones a familias y docentes

Como parte del proceso de intervención para la mejora de los síntomas asociados al TDAH, la respuesta a docentes y familias se hace sumamente necesaria, con el fin mejorar la calidad de vida del alumno y de su entorno (García-Pérez, Molina-Sánchez y Martínez-Domingo, 2020). Tal y como afirman Beird y Halperin (2012) una intervención coordinada entre familias y docentes repercute significativamente en el comportamiento de los alumnos con TDAH.

En el ámbito familiar esta necesidad podría venir justificada por la presencia de relaciones problemáticas entre progenitores e hijos, como consecuencia de ciertas conductas hiperactivas e impulsivas en la persona con TDAH, en muchas ocasiones, dan lugar a un tenso clima familiar, donde los padres se ven desbordados por la gravedad de la situación, apareciendo circunstancias de estrés, ansiedad o depresión (Alda, et al., 2017; Quintero-Olivas, Romero, Hernández-Murúa, 2021; Salmerón, 2009). Por este motivo, es necesario que, además de intervenir con la persona que tiene TDAH, se lleve a cabo una intervención con los familiares, a fin de dotarles de información, estrategias y técnicas que les permitan convivir con sus hijos de la mejor forma posible (Alda, et al., 2017) y garantizar una buena calidad de vida en el núcleo familiar (Quintero-Olivas, Romero, Hernández-Murúa, 2021).

Respecto al contexto escolar, las necesidades son similares a las del contexto familiar, si bien anteriormente hemos mencionado algunas características que deben tener en común los centros educativos, a la hora de abordar las manifestaciones propias del alumnado con TDAH, los docentes necesitarán contar con la formación y estrategias que les permitan generar un buen clima de aula (García-López y Leal, 2020). Teniendo en cuenta la importancia de la intervención familiar y escolar, en los dos apartados que aparecen a continuación se han desarrollado una serie de orientaciones basadas en las recomendaciones más actuales.

4.3.1. *La intervención con familias*

Según muestra la GPC del TDAH (Alda, et al., 2017), entre las evidencias encontradas en las publicaciones de la última década, destaca que un estilo de crianza basado en la aceptación positiva, respuestas afables y conductas receptivas, parece ser más favorable para los niños con TDAH, dado que suelen cursar con una sintomatología menos aguda y superior aceptación en el plano social (Heath, Curtis, Fan y McPherson, 2015; Hurt, Hoza y Pelham, 2007). Por tanto, será primordial apoyar a las familias y caminar hacia la construcción de este modelo de crianza (García-López y Leal, 2020; Quintero-Olivas, Romero, Hernández-Murúa, 2021), en este

sentido, tal y como recomienda la GPC del TDAH (Alda, et al., 2017), a través de los programas de entrenamiento a familias, es posible dotar de estrategias para manejar las situaciones del hogar y reducir el estrés al que se ven sometidos los miembros. Estos programas consisten en una formación a nivel psicosocial, donde los familiares son instruidos en técnicas cognitivo-conductuales, que les permiten intervenir con sus hijos y en habilidades para gestionar situaciones de estrés y abordar de un modo más efectivo los problemas de conducta (García-López y Leal, 2020; Hidalgo, Cantero y Riesco, 2012; Miller, 2016). A la hora de llevar a cabo un programa de entrenamiento parental El Instituto Nacional para la Salud y la Excelencia Clínica y la Academia Americana de Pediatría (NICE, 2009; AAP, 2011) proponen una serie de criterios que deberán ser tenidos en cuenta en su planificación, estos son:

Los programas deberán ser diseñados desde los principios teóricos del aprendizaje, teniendo en cuenta sobre temporalización, que será preciso asegurar una cantidad suficiente de sesiones (alrededor de 10 como mínimo) que permita el desarrollo de los objetivos planteados. Seguidamente, a la hora de planificar las actuaciones, se incorporará el uso de estrategias compatibles con la mejoría del clima familiar. En este sentido, el uso de técnicas de role-playing, puede ser muy enriquecedor a la hora de generalizar los aspectos aprendidos. En lo que respecta al rol de los padres, es importante tener en cuenta su presencia y perspectiva, involucrándolos en el diseño de los objetivos, para que se vean identificados con los mismos. Finalmente, cabría destacar la necesidad de que los programas sean diseñados e impartidos por personal cualificado, con suficientes habilidades como para ser capaz de comprender la situación de la familia.

En lo que respecta al tipo de estrategias más recomendadas a la hora de llevar a cabo este tipo de programas, siguiendo la Asociación Americana de Pediatría (2011) se proponen las siguientes:

- Establecer y concretar con precisión las normas de comportamiento que debe tenerse en cuenta en el hogar, junto a estrategias que podemos utilizar, cuando creamos que vamos a incumplir una de esas normas.
- Facilitar, dentro de las normas acordadas, varias posibilidades, por ejemplo, si una norma es hacer los deberes antes de las seis de la tarde, darle la opción de, cumpliendo esa norma, dividir el tiempo en dos momentos alternando un descanso, o hacerlos de una sola vez.
- Hacer ver, que las conductas problemáticas no son parte de su carácter, es decir, porque presenten una mala respuesta o se comporten mal en determinado momento, no quiere decir que

sean malos, se trataría de hacer entender al niño que tiene dificultades para gestionar sus respuestas y debe trabajar para mejorarlo, pero no quiere decir que sea malo.

- Premiar con afecto o verbalmente aquellos comportamientos que pretendemos que vayan en aumento, con el fin de que el niño comprenda que se da valor a sus conductas adecuadas.

Respecto de los programas que podrían servir como modelo en intervenciones con familias, dentro de la GPC del TDAH (Alda, et al., 2017) se recoge una revisión de aquellos con mayor efectividad donde destacan, entre otros: el programa de entrenamiento parental de Barckley, Incredible Basic Parent Training o New Forest Parenting Programme (Xie et al., 2013), en los que se detectó una mejoría de los síntomas y en el clima familiar (para ampliar esta información véase pág. 138 de la GPC del TDAH, Alda, et al., 2017). También es destacable la investigación PATS (Preschool ADHD Treatment Study) donde se intervino con 300 niños con TDAH a través de un programa de formación a padres en modificación de conducta, en el que se concluyó que la aplicación de esta técnica junto a la medicación, reducía considerablemente las manifestaciones del TDAH (Rief, 2016). Como iniciativa a destacar en la Región de Murcia, encontramos un estudio publicado por el EOEP de Molina (García-López y Leal, 2020), se trata de un programa de intervención con familias que tiene por finalidad invitar a la reflexión y al aprendizaje de estrategias para abordar las necesidades del ámbito familiar en relación a las necesidades educativas o conductuales de sus hijos. Dentro de este programa, que consistía en la realización de varias sesiones en grupos reducidos donde se abordaban diferentes aspectos como: inteligencia emocional, crianza positiva, dificultades de aprendizaje, etc. participaron un total de 1143 familias (150 tenían hijos con TDAH) Los resultados mostraron un incremento en los conocimientos de las familias en lo que a estrategias para comprender y responder a sus hijos se refiere (García-López y Leal, 2020).

4.3.1.1. Ayudas a familias de personas con TDAH.

A pesar de existir un aval legal, dirigido a favorecer la inclusión de este alumnado, como hemos visto en los anteriores capítulos, las necesidades de los alumnos con TDAH los sitúan en una posición social y económicamente vulnerable, por este motivo desde el Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP, adelante), se facilitan ayudas destinadas a contribuir en los gastos educativos de este alumnado. A través de las becas para ACNEAE del MEFP, los alumnos con TDAH, que cumplen los umbrales económicos establecidos desde el ministerio, pueden beneficiarse de ayudas económicas que les permiten tener acceso a recursos y servicios

que, por las características de su entorno educativo o económico, no pueden recibir del modo que deberían.

Como se muestra en el documento sobre consideraciones propuestas desde FEADHA (DEADHA, 2012) para la elaboración del borrador de la LOMCE, desde el curso académico 2011-2012, el alumnado con TDAH es considerado de manera explícita como usuario con derecho a recibir estas ayudas, siendo incluido en la misma categoría que el alumnado con discapacidad y trastorno grave de conducta. Esta posibilidad se recoge también en la última convocatoria publicada por el MEFP, resolución de la secretaria de estado de educación y formación profesional, por la que se convocan ayudas para Alumnos con Necesidad Específica de Apoyo Educativo para el curso académico 2021-2022.

Dentro de dichas ayudas, toman una relevante importancia las ayudas sobre reeducación pedagógica, donde se incluirían las intervenciones de tipo psicoeducativo, tan necesarias en este alumnado y cuyo coste es bastante elevado. De esta manera, los alumnos con TDAH pueden recibir gratuitamente el apoyo psicoeducativo del que, en muchas ocasiones, por falta de recursos en los centros, no se pueden beneficiar.

Para ello, es necesario que se acredite dicha necesidad por parte de la inspección educativa, el EOEP, adjuntando un documento con los apoyos necesarios y las horas, una memoria del centro que llevará a cabo la intervención y la declaración responsable de la persona que intervendrá con el alumno.

Además de las ayudas en forma de beca, las familias también cuentan con el respaldo de asociaciones dedicadas al TDAH. En este sentido, destacamos el artículo 72 de la LOE (2006, no modificado por LO 3/2020), en el que quedan recogidos los recursos destinados al alumnado con NEAE, concretamente en apartado 5º dice lo siguiente: “Las Administraciones educativas podrán colaborar con otras Administraciones o entidades públicas o privadas sin ánimo de lucro, instituciones o asociaciones, para facilitar la escolarización y una mejor incorporación de este alumnado al centro educativo” (p. 54) Entendiéndose, por tanto, que la participación y colaboración de aquellas asociaciones de personas con TDAH, dentro del proceso de formación y atención educativa a los alumnos con dicho trastorno, es un derecho reconocido. Esta misma idea también es avalada desde el libro blanco del TDAH (Young y Postma, 2013), en el cual se establece como recomendación la implicación y el apoyo a las asociaciones de personas que tienen TDAH, estableciendo como objetivos prioritarios, que se favorezcan los intercambios de

información, así como la colaboración entre las instituciones públicas y las asociaciones de personas con TDAH. Del mismo modo, que se logre el incremento de capacidad de las asociaciones a la hora intervenir con los usuarios, con mayores dotaciones económicas y apoyo institucional.

De acuerdo con Domínguez (2018), en el ámbito del TDAH, el movimiento asociacionista se inició en la década de los 90, con la finalidad de consolidar un apoyo emocional y formativo hacia los familiares y profesionales, ganando con el paso de los años, una mayor cantidad de padres e importancia social. Según muestra el libro blanco del TDAH (Young y Postma, 2013) y como se mencionó con anterioridad, el papel de las asociaciones en la defensa y apoyo a personas y familias con TDAH ha sido crucial para la consecución de logros como la consecución de becas económicas, el reconocimiento del TDAH como una NEAE o la creación de algunos protocolos autonómicos.

Como miembro activo de la comunidad educativa, en la Región de Murcia, existe un importante movimiento asociacionista a favor del TDAH, que persigue dar visibilidad y apoyo a las personas y familias que conviven con el mismo. Desde dichas asociaciones se prestan servicios de apoyo a las personas con TDAH, asesoramiento a familias y formación a docentes, entre otros (ADAHI, 2019).

4.3.2. Orientaciones sobre el papel de la escuela

Anteriormente hemos aludido a las características organizativas de los centros, dentro de este apartado nos centraremos en analizar la importancia de la comunicación y coordinación entre escuelas y familias, así como profundizar en las vías formativas con que cuentan los docentes. De acuerdo con varios estudios (Child Mind Institute, 2016; Flores, Sánchez-Hernández y Deocano, 2020; Regan, 2015), el nivel de formación del profesorado puede influir en el desarrollo de la persona con TDAH. En el trabajo de Dupaul, Weyadant y Januis (2016), se demostró una mejoría al aplicar programas de comunicación escuela-centro, concretamente, en esta investigación, pudo verse que cuando todos los días se envía una nota a los padres, informando sobre las actitudes que ha tenido el alumno y viceversa, se experimenta una mejoría, dado que, tanto en el hogar como en el centro, conocen el punto de partida del sujeto. A modo de ejemplo, cuando un niño no ha descansado bien y existe este intercambio de información, el docente puede comprender mejor a qué se debe su conducta y ajustará su reacción a la circunstancia. Si, por el

contrario, no dispone de esta información, puede que adopte una medida no ajustada a las circunstancias de cansancio que está experimentando el alumno.

Como propuesta para la intervención con familias y maestros de los alumnos con TDAH, en el trabajo de Hidalgo, Cantero y Riesco (2012), se expone un programa de basado en el aprendizaje por modelado, enfocado a la Comunidad de Castilla y León. Para ello, proponen tres fases de actuación que consistirían en:

Fase uno. Sensibilización y reflexión de las actuaciones presentadas por sus hijos y a través del aprendizaje guiado, llevan a los padres y docentes a comprender que tal vez sus actuaciones no son lo más idóneas para educar a un niño con TDAH.

Fase dos. Comprensión del TDAH y adquisición de un compromiso, una vez que los profesionales y familiares han comprendido la necesidad por aprender a actuar adecuadamente, se inicia un proceso de formación en funciones ejecutivas.

Fase tres. Aprendizaje por modelado de estrategias de respuesta educativa, concretamente en esta fase del programa focalizan en estrategias dirigidas a técnicas de modificación de conducta, adaptaciones en el currículo y evaluación.

Otra propuesta para la actuación coordinada entre familia y escuela es la de Dupaul, Weyadant y Januis (2016), que sugieren como medida “la consulta colaborativa”, desde la cual se revierte el rol del psicólogo experto y se propone un modelo colaborativo en el que conjuntamente se reflexiona sobre los problemas, proponiendo y evaluando el éxito de las decisiones comunes. Es decir, se trata de crear un punto de encuentro para establecer vías de actuación comunes entre centro-familia. Desde el modelo de “consulta colaborativa” el abordaje de las dificultades se lleva a cabo conjuntamente con una o varias reuniones donde se propongan vías de actuación y mecanismos para valorar eficacia consensuados, en base a propuestas de todas las personas que intervienen. Entre los instrumentos que pueden llevarse a cabo para este tipo de intervenciones, en las que es necesario un intercambio constante, nos gustaría hacer mención a la propuesta de diseño de la aplicación TEDEA.CHE, cuyo objetivo es la realización de registros visibles para familias y docentes, que permite realizar análisis funcional de conductas, así como comprobar la eficacia de medidas adoptadas (Escarbajal y Orteso, 2018).

Lo concerniente a la formación permanente del profesorado, abordada en el artículo 102 de la LOE (2006), modificada por LO (2020), queda respaldada como un derecho y obligación de

todo docente, por el que deberán velar las administraciones. En este sentido, en la RM la formación permanente es regulada a través del Decreto 42/2003, de 9 de mayo, por el que se establece la planificación, estructura y organización de la formación permanente del Profesorado de la Región de Murcia. Dentro dicha normativa se concreta que la formación permanente del profesorado se planificará mediante planes trienales de formación, donde se identifican las líneas de actuación, que, a nivel formativo, son más necesarias para el profesorado de la Región.

Dentro de los planes trienales, según se establece en el último plan publicado, en la Orden de 20 de julio de 2015 de la Consejería de Educación y Universidades por la que se aprueba el Plan Trienal de Formación Permanente del Profesorado 2015-2018, se trata de un documento coordinado desde el Servicio de Innovación y Formación del Profesorado, con la colaboración del Centro de Profesores y Recursos (CPR, en adelante) de la Región de Murcia y el Consejo Regional de Formación Permanente. En de dicho plan, se recogen los ejes de formación para el profesorado, que fueron establecidos teniendo en cuenta los principios del marco legal estatal (LOMCE, 2013), el plan estratégico de la Región de Murcia 2014-2020 “Iris 2020” y las demandas de los docentes de la RM. En la línea de la respuesta educativa al TDAH, dentro de las líneas prioritarias de formación, encontramos la atención a la diversidad, que se desarrolla por medio de diversos programas, donde se incluye un programa sobre dificultades de aprendizaje, en el que se establecen los siguientes objetivos para responder al alumnado con TDAH:

Dotar a los profesores de la Región de Murcia de los conocimientos y estrategias metodológicas necesarias para la atención a los alumnos con dificultades específicas de aprendizaje y TDAH. Impulsar la coordinación y la formación permanente de los profesionales especializados en la atención al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje y TDAH. Desarrollar estrategias para la colaboración con los servicios especializados en la detección de las dificultades específicas de aprendizaje y TDAH. (P.27)

De manera que las posibilidades de formación y adquisición de conocimientos para abordar la diversidad del alumnado con TDAH por parte de los docentes, queda reconocida como una prioridad dentro de los planes de actuación en nuestra región. Respecto a la materialización de estos objetivos, tal y como se establece en el Decreto de formación permanente 42/2003, se llevan a cabo a través de planes anuales elaborados desde el CPR y otras entidades colaboradoras donde se recogen los programas de formación, con distintas duraciones, nivel de especialización y modalidades presenciales.

4.4. Orientaciones para la atención educativa al alumnado que presenta TDAH en la Región de Murcia. Nivel de prevención terciaria.

Como se indicó en el anterior capítulo la respuesta educativa al alumnado que presenta TDAH, viene regulada por la Resolución de 30 de julio de 2019, que pasa a derogar la Resolución de 17 de diciembre de 2013 que contemplaba estas cuestiones. Concretamente, a través de su resuelvo sexto se concretan aquellas medidas de prevención terciaria destinadas a aquellos alumnos que, tras la evaluación psicopedagógica, presentan TDAH y son las que se indican en los siguientes epígrafes.

- Cursar el área “Refuerzo de la competencia en comunicación lingüística en lugar de la segunda lengua extranjera”, en los cursos 5º y 6º.
- Contar con un Plan de Trabajo Individualizado, que se elaborará conforme a lo establecido la Resolución de 15 de junio de 2015, donde podrán recogerse adaptaciones curriculares de tipo no significativo.
- Disponer recursos personales específicos, maestro de Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lenguaje. Cuyas pautas de intervención se registrarán en el PTI.

Todas las medidas que se han indicado quedarán recogidas en el Proyecto del Centro, como parte del catálogo de las medidas específicas, que se incluyen en el Plan de Atención a la Diversidad del mismo, regulado por la Orden del 4 de julio de 2010, en base a lo establecido en el Decreto 359/2009 de atención a la diversidad en la Región de Murcia. De este modo queda regulada la respuesta específica a toda la diversidad de alumnado.

Tal y como se expresó en la introducción, la herramienta de la que disponen los docentes de la CARM para establecer la respuesta educativa a los alumnos con TDAH es el PTI, teniendo en cuenta las orientaciones establecidas en la R. 30 de julio de 2019, se ha elaborado el siguiente apartado, donde podemos hacernos una idea del modo en que se plantea la respuesta individualizada al TDAH en la RM en el nivel más individual.

4.4.1. *Elaboración del PTI*

Una de las medidas que deberá llevarse a cabo a partir de 3º de primaria, o en el momento que así se indique, en aquellos alumnos diagnosticados con TDAH, es la elaboración de un PTI. Esta medida viene regulada por la Resolución de 15 de junio de 2015, de la Dirección General de Calidad Educativa, Innovación y Atención a la Diversidad, por la que se establece el alumnado destinatario de los planes de trabajo individualizados y orientaciones para su elaboración. Se trata

de un documento, abierto y flexible que se revisa de manera trimestral para realizar los ajustes pertinentes y comprobar la eficacia de la propuesta individualizada. Su estructura se divide en dos apartados, como podemos ver en la Figura 19.

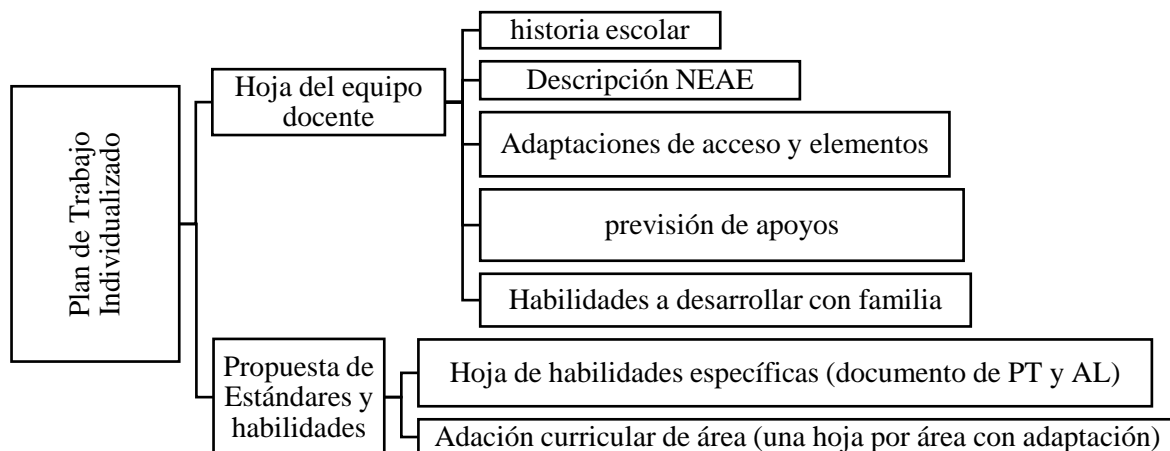


Figura 19. Estructura del PTI

Fuente: elaboración propia a partir de Orden 24 de julio de 2019 sobre evaluación.

De modo que, consiste en un resumen de la evaluación psicopedagógica, las medidas que se aplicarán con el alumnado, las adaptaciones curriculares de área, la propuesta de habilidades específicas y si fuera necesario, el Plan de Apoyo Conductual Positivo. En los párrafos que aparecen a continuación se describen las dos partes del PTI, indicando las adecuaciones a tener en cuenta para el alumnado con TDAH.

Primera parte del PTI. Hoja del equipo docente: en este apartado se incluyen los datos personales del alumno, su escolarización previa, resumen de la evaluación psicopedagógica y una propuesta de adaptaciones de acceso y de los elementos del currículo. Esta información aparece en el informe psicopedagógico del alumno, por lo que consistiría en elaborar el documento tomando la evaluación psicopedagógica como referente. Respecto a la propuesta de medidas de acceso y de los elementos del currículo, siguiendo lo establecido en la Resolución de 30 de julio de 2019, existen una serie de propuestas que podrían tenerse en cuenta para elaborar esta parte del PTI, que se describen más abajo.

En primer lugar, respecto a las adaptaciones de acceso, dentro de estas se encuentran la propuesta de materiales y espacios, para facilitar el acceso al aprendizaje. De modo que, consiste en adaptar o introducir materiales y espacios siguiendo la línea de lo expuesto en el capítulo III, dentro del apartado 3.2., así como la propuesta de adecuaciones planteada en la R. 30 julio de 2019, que se ha recogido en la Tabla 22.

Tabla 22.

Adaptaciones de acceso

Propuesta de adecuaciones en materiales y nuevas tecnologías.

- Introducir materiales que faciliten la reflexión y el debate como los de filosofía adaptados a Educación Primaria, los cuentos y fábulas, etc.
 - Introducir materiales que refuercen su capacidad expresiva verbal escrita.
 - Cuando se presenten problemas de conducta, establecer con el alumno acuerdos concretos que se reflejen en materiales visuales (autoinstrucciones, secuencias con pictogramas, contrato conductual, etc.) así como las consecuencias positivas y negativas (pérdida de algún privilegio).
 - Preparar materiales específicos (bote de la calma, telas de texturas suaves, mp3 y auriculares con música relajante, etc.) para rincones de la calma que organicemos en el aula y/o centro.
 - Específicamente diseñado para este alumnado, pero de uso ordinario en el aula, preparar un rincón para la relajación en el que haya materiales que la induzcan como telas o materiales suaves y agradables para tocar; materiales antiestrés; bote de la calma; mp3 con música y auriculares; materiales que favorezcan la observación y concentración, como una caracola de mar; materiales para realizar tareas motoras sencillas como atar, ensartar; etc. Si el uso de estos rincones de relajación en cada aula no resulta funcional, se recomienda que se prepare en algún lugar donde el alumno pueda acudir cuando lo necesita y que cuente con la presencia de un adulto mientras esté allí.
 - Introducir materiales específicos para el trabajo de las diferentes funciones ejecutivas según la edad del alumno y su perfil individual de disfunción ejecutiva.
 - Introducir el uso de materiales de estimulación multisensorial en el aprendizaje de la lectura cuando presenten dificultades en el proceso de decodificación.
 - Facilitar el uso de materiales manipulativos y visuales para reforzar el aprendizaje de los contenidos matemáticos en los que pueda encontrar dificultad asociada a su difusión ejecutiva.
 - Permitir el uso en el aula de materiales manuales anti-estrés que pueden manipular mientras trabajan o escuchan las explicaciones.
 - Introducir y entrenar al alumno en el uso de software para la elaboración de mapas mentales/conceptuales, que faciliten sus estrategias de organización, memorización y recuperación de la información.
 - Introducir materiales que refuercen estrategias de comprensión lectora y mejoren su competencia reduciendo sus errores de lectura asociados a inatención, lentitud y dificultades prosódicas.
-

Como podemos observar se trata de una serie de recomendaciones que pretenden facilitar el acceso al aprendizaje sin realizar ningún ajuste sobre los elementos del currículo común, por lo que coinciden con la propuesta que se realizó dentro de las medidas de prevención secundaria. No obstante, cuando estas se aplican a posteriori, existiendo un diagnóstico, se consideran de prevención terciaria.

En cuanto a las adaptaciones en los elementos del currículo, tal y como establece la R. de 30 de julio, podrán realizarse adaptaciones curriculares no significativas, por lo que siguiendo la definición propuesta en la R. 15 de junio de 2015, no podrá realizarse una adaptación curricular que elimine estándares del curso en el que está matriculado. No obstante, como parte de su adaptación no significativa podrán contar con las siguientes adaptaciones en estándares de aprendizaje o criterios de evaluación:

- Introducir estándares o contenidos de otro curso con el objetivo de favorecer el aprendizaje, que serán registrados y evaluados (pero no se tendrán en cuenta en la calificación).
- Priorizar o secuenciar de forma diferente los estándares de aprendizaje, para dar más tiempo al alumnado para su consecución.
- Aumentar, hasta un 20%, el peso de los estándares de aprendizaje que se determinen en función de las necesidades del alumno, disminuyendo en la misma proporción el resto de los estándares.

Otros de los elementos curriculares susceptibles de adaptación, serán la evaluación, metodología y actividades. En el caso de la primera, será necesario adaptar o adecuar los instrumentos y proceso de evaluación siguiendo las recomendaciones de la resolución 30 de julio de 2019, así como adecuar los indicadores de logro de los estándares de aprendizaje para asegurar su consecución y adaptarnos al ritmo del alumnado. Por su parte, la metodología y actividades, se adecuarán siguiendo las pautas propuestas en la R. 30 de julio de 2019, que se concretan en la Tabla 23.

Tabla 23.

Propuesta de adaptaciones en metodología y actividades

Recomendaciones en metodología y actividades

- Consensuar reglas y procedimientos comunes de trabajo en el aula, para ayudar al alumno a mejorar en sus procesos de aprendizaje (organización y planificación) y regular su conducta.
- Introducir en el aula recursos para reducir la distractibilidad (auriculares, mamparas o biombos, etc.).
- Aplicar recursos y estrategias que legitimen el movimiento: crear un rincón del movimiento, rutinas psicomotoras en el aula de Educación Infantil, gomas o pedales adaptados al pupitre, cojines móviles o de balanceo, bicicletas estáticas a disposición en el centro, rutinas de movimiento de duración breve que pueda realizar en el pasillo o en el patio, etc.
- Cambiar de actividades o tareas más a menudo que sus compañeros y permitir breves descansos.
- Procurar que el alumno participe activamente en las explicaciones a través de estrategias como realizar preguntas abiertas intercaladas en la explicación, dar una tarea de apoyo a la explicación como enl cargarse de los materiales audiovisuales, etc.
- Estimular la memoria de trabajo verbal con estrategias que permitan el desarrollo por parte del alumno de la denominada “voz interna” que mejora su capacidad de reflexión y reduce la impulsividad.
- Establecer señales de aviso no verbales (visuales o físicas) para ayudar al alumno a retomar la atención sin que se evidencie delante del grupo.
- Evitar que acumule muchos errores que le llevan a la frustración cuando observamos que está realizando una tarea incorrectamente, y evitar que tenga que borrar a menudo sus producciones.
- Trabajar de manera específica las técnicas de mejora de las habilidades de comunicación y relaciones sociales.
- Reforzar su trabajo diario y su progreso, analizando las mejores producciones del alumno, en las que señalamos específica y claramente lo que va haciendo mejor.
- Favorecer ejercicios en que se trabajen transversalmente la mejora del funcionamiento ejecutivo: atención y concentración, memoria de trabajo, flexibilidad cognitiva, fluidez verbal, control inhibitorio y planificación y organización.

Fuente: Resolución número 184 (2019) (p. 25060 y 25061)

Como podemos observar se trata de propuestas similares a las que se planteaban en el capítulo tres y también en el apartado 4.1. Junto a esta información, dentro del PTI también se establece la propuesta de medidas señalada, también se indicará en el PTI del alumno el número de sesiones y horas que recibe de apoyo específico y las orientaciones para coordinarse con familias.

Segunda parte del PTI. Adaptaciones curriculares y propuesta de habilidades específicas. tras la hoja del equipo docente, se incluye un apartado con las adaptaciones curriculares de aquellas áreas en las que sea necesaria la adaptación que, como se indicó serán no significativas (solo serán significativas cuando el alumno precise NEE). Esta propuesta de adaptación individual consiste en una selección de estándares de aprendizaje cuyo referente es la programación docente del curso en el que está matriculado el alumno, en base a esta propuesta de programación, teniendo en cuenta el nivel de competencia curricular del alumno y sus necesidades educativas, el maestro de área establecerá una propuesta de estándares a trabajar a lo largo del trimestre, haciendo explícito cuáles de ellos trabajará docente y cuales PT o AL. Además de esta propuesta de estándares, también se harán explícitos los materiales, instrumentos de evaluación y metodología, que se llevarán a cabo en el área con el alumno.

En cuanto a la intervención del PT y AL, además de participar en el desarrollo de las adaptaciones curriculares que se han descrito, también llevarán a cabo programas para el desarrollo de habilidades específicas, que consistirá en lo descrito en el apartado 4.2. La selección de habilidades a desarrollar quedará recogida en la hoja de habilidades específicas, donde se incluirá una planificación para el desarrollo de las mismas, que permita afianzar aquellas destrezas que el alumno no haya conseguido alcanzar de modo normalizado, como pudieran ser las competencias propias de las funciones ejecutivas (planificación, organización del tiempo, etc.), habilidades sociales o programas específicos de modificación de conducta. En el caso de los últimos, aquellos alumnos que presenten problemas graves de conducta, contarán con un Plan de Apoyo Conductual Positivo encaminado a reducir y extinguir las conductas alteradas a través de modificaciones en el ambiente, este plan se realizará conforme a lo establecido en la Resolución de 15 de abril de 2016.

ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO V. METODOLOGÍA

“Lo que no se define, no se puede medir. Lo que no se mide, no se puede mejorar. Lo que no se mejora, se degrada siempre” (Lord Kelvin, en Cibrián, 2018, p.49).

INTRODUCCIÓN

Hasta el momento se han desarrollado los aspectos teóricos relacionados con el TDAH a nivel educativo, desde los aspectos más generales hasta los más concretos de la respuesta educativa. En este capítulo, se inicia el estudio empírico, donde vamos a abordar los dos objetivos principales formulados a partir del problema de investigación, siguiendo el modelo desarrollado por Hernández-Pina y Maquilón (2010) que aparece sintetizado en la Figura 20 y que se introdujo en el primero de los capítulos.

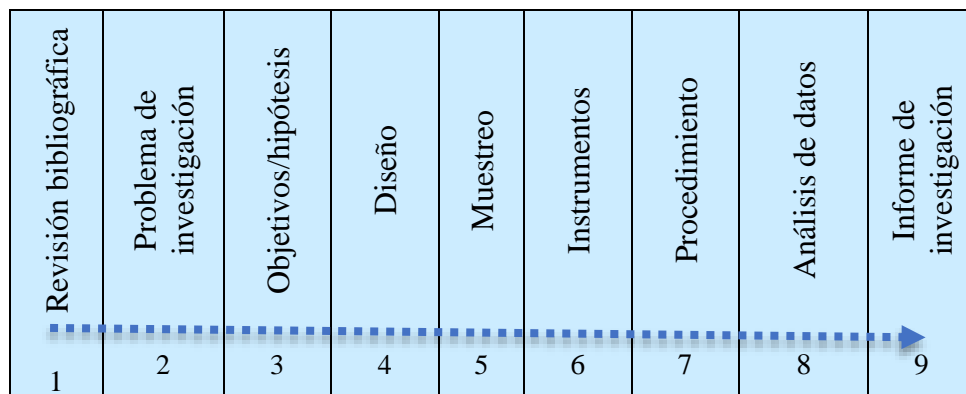


Figura 20. Modelo de diseño de investigación

Fuente: elaboración propia, a partir de Hernández-Pina y Maquilón (2010)

En este capítulo, se desarrollan las fases 4, 5, 6, 7 y 8 del modelo anterior. De este modo, para su exposición se ha establecido un primer apartado donde se define el diseño de la investigación. A continuación, en los dos puntos sucesivos, se presenta la descripción de la muestra participante en el estudio, así como los instrumentos que fueron utilizados para recoger información de la misma. En cuarto lugar, se presenta el análisis de las variables de la investigación, distinguiendo entre variables criterio y variables predictoras. Para finalizar el capítulo, se detalla el proceso de análisis de datos que se ha llevado a cabo, diferenciando entre análisis cualitativo y análisis cuantitativo.

5.1. Diseño de la investigación

La presente investigación se ha basado en un diseño mixto, de tipo exploratorio secuencial “CUAL → CUAN” (Creswell, 2008). Se trata de un estudio no experimental *ex post facto*, de corte transversal y descriptivo (García-Sanz y Martínez- Clares, 2012).

5.2. Participantes

A tenor del tipo de objetivos generales de esta investigación, ha sido necesario recoger información sobre dos tipos de muestra participante. La primera de ellas, vinculada al objetivo general “analizar el perfil de la población con TDAH y su rendimiento académico”, se corresponde con toda la población confirmada con TDAH en la Región de Murcia. Para el segundo objetivo general, que consiste en “analizar las orientaciones educativas que se prescriben para el alumnado con TDAH desde el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Molina de Segura”, se tomó como muestra un grupo de informes de alumnos adscritos al EOEP de Molina de Segura que contaban con orientaciones educativas asociadas a NEAE derivadas de TDAH. En los siguientes apartados, se describen estas muestras con mayor profundidad.

5.2.1. Participantes del primer objetivo general

Para el primer objetivo general, se contó con una muestra no probabilística de tipo deliberado (García- Sanz y Martínez-Clares, 2012), en la que se determinaron como criterios de inclusión-exclusión: tener un diagnóstico de TDAH, la pertenencia a las etapas de infantil o primaria, encontrarse escolarizado en la Región de Murcia y pertenecer a los años académicos 2015-2016 ó 2016-2017. Esta muestra se compone de la información demográfica y académica de toda la población con TDAH (655 en el curso 2015-2016 y 654 en el curso 2016-2017), que se encontraba registrada en las bases de datos del servicio de estadística de la región de Murcia y que estaba escolarizada en Educación Infantil o Primaria, en esos años académicos.

Según la información facilitada por el Servicio Regional de Estadística, en el curso 2015-2016, de los 159.267 alumnos escolarizados en infantil y primaria (CREM, 2016) 655 tenían TDAH, mientras que en el curso 2016-2017 de los 159.120 escolarizados en dichas etapas 654 alumnos tenían dicho diagnóstico. Por cuestiones de coherencia entre los capítulos, se ha considerado pertinente incluir el resto de información sobre la muestra en el objetivo general

primero, dado que su finalidad es describir el perfil de la población con TDAH en la Educación Primaria e Infantil.

5.2.2. *Participantes del segundo objetivo general*

Para obtener la muestra participante del segundo objetivo se utilizó un muestreo por conveniencia (García-Sanz y Martínez-Clares, 2012), donde la muestra invitada se encontraba constituida por los informes de alumnos escolarizados en centros dependientes del EOEP de Molina de Segura. Los criterios de inclusión para formar parte de la muestra fueron: contar con un informe psicopedagógico cuyas conclusiones eran NEAE compatibles con TDAH o TDAH confirmado por salud mental, disponer en dicho informe de orientaciones educativas encaminadas al abordaje del mismo y que los informes se hubieran realizado con posterioridad a la publicación del protocolo de TDAH (Garrido y Chumilla, 2012). Finalmente, se contó con una muestra participante de 40 informes psicopedagógicos de alumnado con NEAE asociadas a compatibilidad con TDAH o TDAH confirmado, que se encontraban escolarizados en centros adscritos al Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Molina entre 2012 y 2018. Se exponen a continuación las características de la muestra participante.

En primer lugar, respecto al diagnóstico del alumnado, una cuarta parte contaba con la confirmación de salud mental, mientras que las tres cuartas partes restantes se encontraban pendientes de confirmación, es decir, su diagnóstico era compatible con TDAH (véase la figura 21). No obstante, todos ellos contaban con orientaciones educativas encaminadas al abordaje de esta Necesidad Específica de Apoyo Educativo, de modo que, aunque se trataba de alumnado pendiente de confirmación, contaba con una propuesta educativa individual enfocada al tratamiento de sintomatología compatible con TDAH.

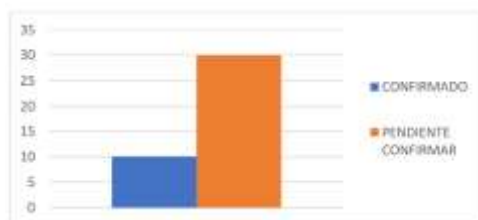


Figura 21. Frecuencia de informes según TDAH confirmado por salud mental y alumnos derivados pendientes de valoración.

En lo relativo a la finalidad de los informes que se han consultado, dentro de la muestra participante se identificaron 13 documentos destinados a la revisión de necesidades y 27 informes iniciales de alumnado que no había sido evaluado previamente. Respecto a la proporción de

informes según género, en la Figura 22, situada más abajo observamos la proporción de alumnado en base a esta variable.

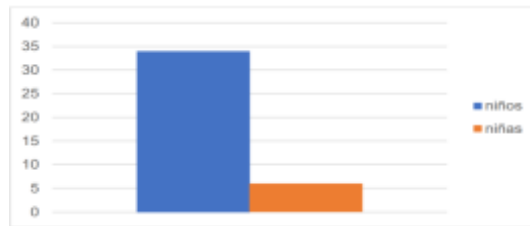


Figura 22. Frecuencia de informes según género

Como podemos observar de los 40 sujetos, el 85% eran niños y el de 15% niñas, es decir, nuestra muestra tiene un mayor porcentaje de niños. Por otro lado, las edades de los sujetos que contaban con informe psicopedagógico compatible con TDAH o TDAH confirmado, se han representado en Figura 23, en la que podemos ver que el mayor número de informes se encontraba entre los 6 y 7 años (50% del total de informes).

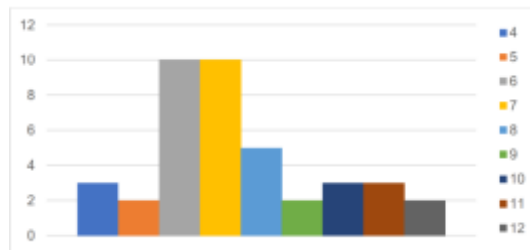


Figura 23. Frecuencias edades de la muestra

Finalmente, en lo concerniente al curso y etapa donde se identificaron los informes, en la Figura 24, sobre frecuencias, se puede comprobar que la mayoría de ellos se llevaron a cabo en la etapa de primaria, en los dos primeros cursos, encontrándose únicamente 5 informes de infantil.

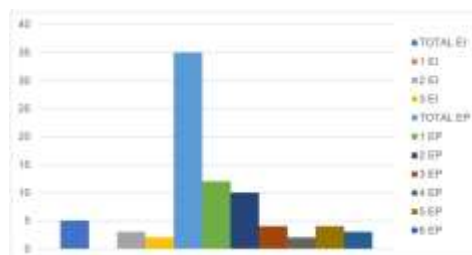


Figura 24. Frecuencia de informes por curso y etapa (EI: Educación Infantil EP: Educación Primaria).

5.3. Instrumentos de recogida de datos

Del mismo modo que sucede con la muestra, también en la descripción del instrumento es necesario hacerlo diferenciando entre los dos objetivos generales de esta tesis. En el caso del primer objetivo específico, se trata de una hoja de registro con información sobre la población con TDAH escolarizada en infantil y primaria en la CARM. Por otro lado, para el segundo objetivo general, se utilizó una rejilla de indicadores, *ad-hoc*, basada en el modelo de PTI y el de evaluación psicopedagógica. Se describen a continuación las características de esos instrumentos.

En el caso del primer objetivo, para poder definir el perfil socio-demográfico y el rendimiento académico del alumnado con TDAH, se ha utilizado una hoja de registro, en formato tabla, constituida por las 13 variables que se recogen en la Figura 26, situada a continuación, donde se puede observar la relación de variables sobre las que se obtuvo información, su descripción y el código que se asignó para realizar el análisis estadístico. Dentro de las 13 variables contempladas en este instrumento, las 11 primeras son de tipo predictoras y dan respuesta a los objetivos 1 y 2, mientras que las dos últimas, de tipo criterio (calificaciones en Lengua y Matemáticas), responden únicamente al objetivo 2. Para llevar a cabo la cumplimentación de esta hoja de registro se utilizó un documento Excel cumplimentado a partir de la información proporcionada por la consejería, donde se incluyó la información recogida en las cuatro hojas de cálculo facilitadas por el Servicio Regional de Estadística, siguiendo la codificación expuesta en la Figura 26, que aparece en la siguiente página.

Respecto al segundo objetivo, como se ha indicado anteriormente, la muestra utilizada fue extraída de los informes psicopedagógicos realizados por el EOEP de Molina. Teniendo en cuenta el modelo de informe psicopedagógico y el modelo de PTI, propuesto por la Consejería de Educación (CARM, 2015 y 2018), se confeccionó una rejilla de indicadores para facilitar el análisis de la información, como puede verse en la Figura 27. Esta rejilla de indicadores sirvió como herramienta para conocer las características de la muestra participante, descritas anteriormente. También fue la base para la realización del análisis cualitativo realizado con Nvivo, dado que la función de la rejilla fue determinar en qué informes aparecía la información que se describe en la Figura 27. En aquellas variables que fue posible, se señalaba la información concreta que aparecía, de modo que este instrumento sirvió como herramienta para facilitar el posterior análisis cualitativo.

Variable	Centro	Titularidad	Curso						Sexo		Tipo TDAH	Calificación mates y lengua					
Descripción	Nombre del centro y código de la CARM (no se detallará este aspecto por acuerdo de confidencialidad)	Público	Primero infantil	Segundo infantil	Tercero de infantil	Primero de primaria	Segundo de primaria	Tercero de primaria	Cuarto de primaria	Quinto de primaria	Sexto de primaria	hombre	Mujer	Predomina inatento	Predomina hiperactividad	Números enteros del 1 al 10	
Código		1	2	30	40	50	1	2	3	4	5	6	1	2	1	2	1,2,3,4,5,6,7,8,9 y 10.
Variables estudiadas	Alumno	Curso académico		Etapa	Comarca										Municipio	Localidad	
Descripción	Número (no aparece nombre para respetar confidencialidad)	2015-2016	2016-2017	2º ciclo Infantil	Primaria	Oriental	Vega alta	Alto Guadalentín	Río mulla	Huerta de Murcia	Mar menor	Vega media	Campo de Cartagena	Valle de ricote	Altiplano	Nombre municipio	Nombre localidad
Código	1,2,3...	1516	1617	1	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		

Figura 25. Instrumento de recogida de datos para el primer objetivo general

	VARIABLE	RESPUESTA	
IDENTIFICACIÓN	Numero asignado a informe	Asociar cada informe con un número para respetar	
	TDAH confirmado o no	<input type="checkbox"/> compatible se deriva a salud mental <input type="checkbox"/> confirmado	
	Curso primaria o infantil	<input type="checkbox"/> 1ºEI <input type="checkbox"/> 2ºEI <input type="checkbox"/> 3º EI <input type="checkbox"/> 1ºEP <input type="checkbox"/> 2ºEP <input type="checkbox"/> 3ºEP <input type="checkbox"/> 4ºEP <input type="checkbox"/>	
	Edad	6-13 años	
	Sexo	<input type="checkbox"/> Varón <input type="checkbox"/> Mujer	
	Año académico	<input type="checkbox"/> 12-13 <input type="checkbox"/> 13-14 <input type="checkbox"/> 14-15 <input type="checkbox"/> 15-16 <input type="checkbox"/> 16-17 <input type="checkbox"/> 17-18	
HISTORIA ESCOLAR	Datos de escolarización previa	Indicar si existe esta información en el informe <input type="checkbox"/> Permanencia de un año más en infantil <input type="checkbox"/> Flexibilidad la E.P <input type="checkbox"/> Incorporación con 5 años a 1º E.P. <input type="checkbox"/> Cobertura en varias áreas del nivel inmediatamente	
	Medidas que se han llevado a cabo con el alumno (marcar las casillas que correspondan)	<input type="checkbox"/> Escolarización en curso inferior por integración <input type="checkbox"/> Repetición de un curso en E.P. <input type="checkbox"/> Permanencia de un curso en 6º E.P. <input type="checkbox"/> Refuerzo específico PT <input type="checkbox"/> Adaptación curricular significativa <input type="checkbox"/> Refuerzo específico AL <input type="checkbox"/> Adaptación curricular no significativa <input type="checkbox"/> Refuerzo específico tipo de Refuerzo específico PT (indicar) <input type="checkbox"/> Refuerzo específico específico fisio <input type="checkbox"/> Refuerzo específico intérprete <input type="checkbox"/>	
	Aspectos relevantes de la historia escolar	Indicar si existe esta información en el informe	
	Provisión de servicios fuera del centro	Indicar si existe esta información en el informe	
INFORME PSICOPEDAGÓGICO	Fecha de la última valoración	Día/ mes/ año	
	Motivo de la evaluación	Indicar si existe esta información en el informe	
	Capacidades	Cognitivas Comunicativas Motrices Socio-Relacionales	Indicar si existe esta información en el informe
	Características contexto familiar y educativo	Indicar si existe esta información en el informe	
	Nivel competencia curricular	Indicar si existe esta información en el informe	
	Tipo de NEAE (marcar una o varias)	Indicar si existe esta información en el informe	
	NEAE que precisa	Indicar si existe esta información en el informe	
RESPUESTA EDUCATIVA	Medidas ordinarias	Indicar si existe esta información en el informe	
	Medidas específicas	Indicar si existe esta información en el informe	
	Adaptaciones en materiales y espacios	Indicar si existe esta información en el informe	
	Adaptaciones en la comunicación	Indicar si existe esta información en el informe	
	Adecuaciones y adaptaciones en estándares de aprendizaje	Indicar si existe esta información en el informe	
	Adecuaciones y adaptaciones en metodología y actividades	Indicar si existe esta información en el informe	
	Adecuaciones y adaptaciones en evaluación	Indicar si existe esta información en el informe	
	Otras consideraciones de respuesta educativa	Indicar si existe esta información en el informe	
	Consideraciones para promocionar	Indicar si existe esta información en el informe	
	Recursos personales específicos y número horas que recibe apoyo (marcar las casillas que correspondan y completar información)	<input type="checkbox"/> Refuerzo específico PT <input type="checkbox"/> Refuerzo específico ATE <input type="checkbox"/> Refuerzo específico intérprete	
	Indicaciones sobre colaboración con la familia	Indicar si existe esta información en el informe	

Figura 26. Rejilla de indicadores para el análisis inicial de informes

Como aparece reflejado en la Figura 27, este instrumento se encuentra dividido en cuatro secciones o ámbitos. El primero de ellos, “Identificación”, recoge información sobre variables descriptivas relacionadas con aspectos que permiten agrupar al alumnado según: curso, año académico, sexo, etc., a fin de conocer las características de la muestra. A continuación, la sección “Historia escolar”, que se corresponde con el objetivo número 3, en el que se abordan aspectos previos a la valoración del alumnado por parte del servicio, como son: las medidas que se han implementado con él, la administración de fármacos o los servicios que recibe el alumno fuera del centro.

El ámbito de “Informe psicopedagógico” guarda relación con el objetivo específico 4 y parte del 3. Dentro del mismo se definen aspectos previos y de la propia evaluación, como son: el estado de las capacidades del alumnado según área del desarrollo, las características del contexto sociofamiliar, el nivel de competencia curricular y necesidades específicas de apoyo educativo, que se precisan en función de la evaluación realizada. Dentro del estudio de las capacidades es preciso hacer alusión a la presencia de tres pruebas que fueron empleadas en la valoración del alumnado y que han servido como instrumento de recogida de datos. Estas son: la escala Wechsler, la prueba EDAH y la prueba EFEN, cuyas características se resumen a continuación.

A. *Escala Wechsler* para niños. Se centra en la evaluación de la competencia cognitiva conforme a capacidades intelectuales y de procesamiento cognitivo. Esta escala presenta un nivel de fiabilidad de 0.90, por lo que permite hacer inferencias y predicciones (Ortega, 2012). Dentro de las escalas Wechsler, en la etapa de Educación Primaria, se utiliza la prueba Wisc IV (Wechsler, 2007) o V (Wechsler, 2015), un test con varias subpruebas que se pasa individualmente a niños de entre 7-12 años y dura alrededor de 2 horas (Cejudo y Corchuelo, 2018). Consiste en la valoración de distintos ámbitos del desarrollo cognitivo, el cociente intelectual, en general. Dependiendo de la versión empleada, se pueden encontrar los ámbitos que aparecen en Tabla 24. En todos los casos estas puntuaciones permiten obtener un CI total.

Los resultados obtenidos en puntuaciones compuestas dentro de estas pruebas se interpretarían del siguiente modo: muy bajos los inferiores a 70; entre 70-79, límite; entre 80-89 promedio bajo; de 90 a 109 en la media; entre 110-119 promedio alto; de 120 a 129, superior; y por encima de 130, muy superior (Wechsler, 2013). Como se indicó en el tercer capítulo la aplicación de esta escala, puede ser muy efectiva como indicador de riesgo de TDAH, dado que unos

resultados significativamente inferiores en memoria de trabajo y/o velocidad de procesamiento podrían ser tomados como motivo para continuar indagando en la línea de este diagnóstico.

Tabla 24.

Escala Wechsler

Ámbito estudiado	
WISC IV	<p>Comprensión verbal: se valoran habilidades relacionadas con aspectos verbales como: capacidad para definir palabras, relacionar conceptos,</p> <p>Razonamiento perceptivo: destrezas relacionadas con el aprendizaje constructivo, la elaboración y organización de aspectos verbales y no verbales, comprensión visual y procesamientos sincrónicos.</p> <p>Memoria de trabajo: habilidad para retener, almacenar y generar información.</p> <p>Velocidad de procesamiento de la información: evalúa la capacidad de la persona para trabajar con eficacia habilidades que implican mantener la atención.</p>
WISC V	<p>Comprensión verbal: habilidad para decodificar información y actuar en respuesta</p> <p>Visoespacial: destreza para ser capaz de visualizar imágenes y transformarlas, así como la resolución de problemas basándose en imágenes o formas.</p> <p>Razonamiento fluido: capacidad para ser capaz de poner en marcha operaciones mentales que requieren varios pasos e implican identificar relaciones.</p> <p>Velocidad de procesamiento: valora el tiempo que necesita un sujeto para realizar una tarea cognitiva.</p> <p>Memoria de trabajo: capacidad para tener en cuenta aspectos que son necesarios a la hora de realizar una actividad mientras esta se está llevando a cabo.</p>
WPPSI III	<p>CI verbal: valora las habilidades a la hora de aprender, memorizar y recordar conceptos, guarda relación con la inteligencia cristalizada.</p> <p>CI manipulativo: valora el razonamiento fluido y el procesamiento espacial.</p>

Fuente: (Ortega, 2012).

En segundo lugar, la *escala EDAH* (escala Conners revisada), consiste en un cuestionario empleado para medir rasgos y conductas del TDAH que tiene consistencia interna y una escala de fiabilidad de 0.9. Concretamente, en su versión de Farré Narbona (2013), utilizada con los sujetos de esta investigación, se exploran un total de 20 ítems divididos en dos escalas, de 10 ítems cada una, donde se estudia el riesgo de: hiperactividad (5 ítems), déficit de atención (5) y trastornos de conducta (10) valorados con una puntuación de 0-3 (nada, poco, bastante o mucho respectivamente) en cada ítem (Belmar y Navas, 2010). Este instrumento está recomendado para valorar a niños de entre 6-12 años y suele cumplimentarse por la familia, el docente y el evaluador. Como se ve en la Tabla 25, dependiendo de la persona que lo cumplimente los puntos de corte variarán (Farré y Narbona, 2013).

Tabla 25.

Puntos de corte por ámbito, según persona que cumplimenta el cuestionario

	Total puntos	Hiperactividad	Déficit de atención	Trastorno de conducta
Cuestionario docente	22	11	6	5
Cuestionario observador	26	11	8	7
Cuestionario familia	30	12	8	10

Fuente: Farré y Narbona (2013)

En cuanto a la corrección del cuestionario, es necesario calcular la puntuación directa de cada escala y comparar cada uno de estos resultados con la tabla de puntos de corte que ofrece el manual para su aplicación (véase Farré y Narbona, 2013), cuando los resultados superen el punto de corte existirá riesgo moderado, o alto riesgo, que será más elevado a medida que incrementen las puntuaciones.

En tercer lugar, la versión adaptada a España del manual de Gioia, Espy e Isquith (2016) denominada *escala ENFEN*, que se emplea para evaluar, a nivel individual, aspectos vinculados a funciones ejecutivas y cuenta con validez y fiabilidad interna. Por lo general se aplica a niños de entre 6 y 12 años, y es de utilidad para determinar cuáles son las funciones ejecutivas que deben trabajarse con el alumnado. Consta de cuatro pruebas independientes, recogidas en la Tabla 26, que no requieren ser pasadas en un conjunto, sino que cada una mide una función ejecutiva.

Tabla 26.

Pruebas de la batería ENFEN

Prueba	Mide	Tiempo	Descripción	Puntuación
Fluidez semántica y fonológica	Memoria operativa	1 minuto	Fonológico: decir palabras que empiecen por una letra dada en ese tiempo Semántico: nombres que pertenezcan a la misma familia de palabras	Fallos, aciertos y repeticiones.
Sendero gris y de color	Flexibilidad cognitiva	No hay límite se cronometra el tiempo	Gris: juntar números de 1 a 20 regresivamente. Color: unir números de 1 a 20 alternando colores dados	Conexiones correctas, incorrectas y omisiones
Interferencias	Control atención	invertido	Indicar de color son letras impresas, requiere abstraerse de lo que está escrito y centrarse en el color	
Anillas	Capacidad planificar y concentración		Mover anillas sobre 3 ejes hasta conseguir un patrón dado sin sacarlas encima de la mesa, cada vez que mueve una anilla la pone en otro eje, hasta que hace el patrón.	Movimientos dados por ensayo y tiempo empleado

Fuente: elaboración propia, a partir de Raggi (2012)

A la hora de interpretar las puntuaciones directas de cada una de las pruebas, el manual mencionado (Gia, Espy e Isquith, 2016) ofrece una tabla para realizar una conversión a decatipos, que se valoran según los siguientes parámetros: muy bajo (1-2), bajo (3), normal (4-6), medio-alto (7), alto (8), muy alto (9-10).

Finalmente, la sección cuarta sobre “Respuesta educativa” coincide con el resto de objetivos, y en ella se abordan aspectos relacionados con las orientaciones educativas, como: medidas ordinarias y específicas, adecuaciones en los elementos del currículo y el acceso a los mismos, la colaboración con la familia, criterios de evaluación y recursos específicos. Como se indicó anteriormente, esta investigación ha seguido una metodología mixta. En este sentido, la rejilla de indicadores ha servido como apoyo para saber en qué documentos aparece la información por analizar. Concretamente, para desarrollar la parte cualitativa del estudio de los casos, a partir de la información analizada, se ha utilizado una clasificación que fue elaborada con posterioridad y cuyo contenido se presenta en el apartado proceso de análisis.

5.4. Variables

El desarrollo de esta investigación se ha llevado a cabo a través del planteamiento de unas variables que han permitido concretar los objetivos de la investigación. Por las características de este estudio se ha hecho uso de variables de criterio y variables predictoras. En cuanto a las primeras, *criterio*, estas han sido: los alumnos con TDAH matriculados en centros públicos y concertados de la Región de Murcia que cursaban primaria e infantil, las calificaciones del alumnado con TDAH que estaba escolarizado en Educación Primaria en la Región de Murcia y la información recogida en los informes psicopedagógicos de los alumnos con un diagnóstico de TDAH o compatible con TDAH que fueron evaluados por el EOEP de Molina.

Respecto a las segundas, *predictoras*, se han establecido en función de los objetivos específicos y se concretan a continuación:

- 1.1. Conocer el perfil demográfico de la población con TDAH escolarizada en Educación Infantil (3-6) y Primaria (6-12) en la Región de Murcia, en los cursos escolares 2015-2016 y 2016-2017. → sexo, subtipo de TDAH, titularidad del centro, etapa, curso, comarca, municipio, localidad y centro.
- 1.2. Describir el rendimiento académico del alumnado con TDAH escolarizado en Educación Primaria en centros de la Región de Murcia durante el curso 2015-2016 en Matemáticas y Lengua. → sexo, subtipo de TDAH, titularidad del centro, etapa, curso, comarca, municipio, localidad, centro.
- 2.1. Conocer aspectos relativos al motivo que suscita la evaluación psicopedagógica del alumnado con TDAH y las medidas aplicadas antes de realizar la misma. → motivo de la evaluación psicopedagógica e historia escolar del alumno.
- 2.2. Definir los niveles de desarrollo evolutivo y curricular del alumnado para el que, tras una evaluación psicopedagógica, se establecen orientaciones dirigidas a abordar el TDAH y las características de su contexto escolar y familiar. → resultados del desarrollo cognitivo, resultados del desarrollo comunicativo-lingüístico, resultados del desarrollo motor, resultados del desarrollo socioafectivo, nivel de competencia curricular, estilo de aprendizaje, características familiares y características escolares.

2.3. Identificar cuáles son las actuaciones que se llevan a cabo, tras el proceso de valoración y evaluación del alumnado con síntomas compatibles con TDAH y de su contexto. → necesidades educativas y protocolo de detección

2.4. Analizar el tipo de recomendaciones para adecuar el acceso al aprendizaje (materiales y espacios), los elementos del currículo (metodología, evaluación y estándares de aprendizaje) y los recursos específicos que se establecen con el alumnado que presenta necesidades educativas derivadas de TDAH. → adaptaciones de espacio, adaptaciones en materiales, orientaciones metodológicas, adaptaciones de actividades, adaptaciones en los estándares, adaptaciones en la evaluación y propuesta de recursos personales.

2.5. Describir las orientaciones dirigidas a las familias de alumnos diagnosticados con TDAH y a la colaboración del centro con las mismas. → orientaciones sobre el protocolo, orientaciones sobre programas, orientaciones de actividades fuera del horario lectivo, orientaciones educativas.

5.5. Procedimiento

Tal como se explicó en el primer capítulo de esta tesis, el procedimiento empírico se ha basado en el modelo de Hernández-Pina y Maquilón (2010), donde se plantea una sucesión de tareas que tienen por finalidad concluir con el informe de la investigación. Siguiendo dicho modelo (véase Figura 20) en los siguientes párrafos se desarrollan las diferentes tareas que han formado parte del proceso de esta investigación.

Las *tareas iniciales* que han permitido realizar este trabajo se centraron en el planteamiento del problema de la investigación. Para tal fin fue necesario realizar un estudio de preliminares, una revisión bibliográfica y la elaboración del plan de investigación. El *análisis preliminar* consistió en estudiar las posibilidades de obtener información por parte de la Consejería de Educación para la realización del estudio, a través de una reunión con un Técnico del Servicio de Atención a la Diversidad, que se encontraba adscrito a la sección de alumnado con TDAH y dificultades de aprendizaje. También se analizó la duración que podía tener la investigación, consultando la normativa de doctorado vigente en ese momento, y la viabilidad de estudiar la respuesta educativa al TDAH a través de lecturas y consulta de documentos, que formaron parte de la *Revisión bibliográfica*, cuyas características se explicaron al inicio del primer capítulo. Dentro de este proceso de búsqueda de información también se llevaron a cabo actividades de formación permanente en todos los cursos (formación en análisis de datos, cursos,

seminarios y publicaciones). Con todo ello, fue posible establecer el *plan de investigación* donde se concretaron el problema y objetivos del estudio, así como el cronograma para llevarlos a cabo y un apartado de diseño. Dicho plan fue actualizado en los años sucesivos, en función de los cambios acontecidos del estudio.

El siguiente paso fue la realización del *muestreo*, que consistió en analizar cuál era la población que se debía examinar para abordar los objetivos. Para dar respuesta a este interrogante se estableció que la muestra invitada para el primer objetivo general serían los datos de todos los alumnos con TDAH escolarizados en centros públicos y concertados en las etapas de infantil y primaria durante los años académicos 2015-2016 y 2016-2017 en la Región de Murcia, así como las calificaciones que habían obtenido en Lengua y Matemáticas los alumnos con TDAH escolarizados en primaria. Por su parte, el muestreo del segundo objetivo se realizó una vez constatamos la presencia de un bajo rendimiento. En este caso, al tratarse de un estudio cualitativo basado en documentos sobre orientaciones educativas, se estableció como criterio para la selección que los informes seleccionados fueran de alumnado de primaria y con un diagnóstico de TDAH, optando por una muestra no aleatoria en la que tenía más importancia la riqueza de la información que la representatividad de los datos.

Una vez finalizado el muestreo, se llevó a cabo el *diseño y elaboración de instrumentos*, como se ha descrito anteriormente. Éstos fueron diseñados *ad hoc* y consistieron en la elaboración de hojas de registro y rejilla de indicadores, tomando como referente en el primero de los objetivos, la base de datos facilitada por el Servicio Regional de Estadística. Para el segundo se utilizó el modelo de informe psicopedagógico publicado en la Resolución de 13 de marzo de 2018 sobre el modelo de informe y el de PTI recogido en la Resolución de 15 de junio 2015, donde se establecen orientaciones para su elaboración. Del mismo modo, la descripción de las variables criterio y predictoras, sirvió como base para establecer los instrumentos.

Respecto al procedimiento para la recogida de información, fue necesario realizar dos procesos paralelos, cada uno de ellos enfocado a dar respuesta a un objetivo general. Como medida inicial para la recogida de información de ambos objetivos, se mantuvo una reunión con uno de los técnicos del Servicio de Atención a la Diversidad de la Consejería de Educación, Juventud y Deportes, responsable del alumnado con TDAH, donde se presentó el proyecto de tesis. Desde esta administración se mostró apoyo a la realización de la mismo, y se facilitó un

aval firmado por el jefe del Servicio de Atención a la Diversidad, autorizando la recogida de información para su realización.

En el caso del primer objetivo general, para la recogida de los datos se establecieron los mecanismos administrativos necesarios que permitieron llevar a cabo una petición formal de los datos y cifras del alumnado con TDAH en la Región de Murcia. Para tal fin, se solicitó, mediante el modelo oficial administrativo, al Servicio de Estadística de la Región de Murcia, la información del alumnado con TDAH que había estado escolarizado en infantil y primaria en la Región de Murcia, durante los cursos 2015-2016 y 2016-2017. La información solicitada fue la siguiente:

- Número de alumnos con Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) escolarizados en educación infantil y primaria en el curso 2015/2016 y 2016/2017, por: centro, titularidad del centro, localidad, municipio, género, nivel-curso y etapa.
- Calificaciones en la evaluación final del curso 2015/2016, de las áreas de Lengua Castellana y Literatura y Matemáticas, obtenidas por los alumnos con TDAH escolarizados en educación primaria, por: centro, titularidad del centro, localidad, municipio, género, nivel-curso y etapa.

La información se facilitó mediante un documento Excel donde se incluían cuatro hojas de cálculo, apareciendo en cada una de ellas información de una etapa y un año académico. Dentro de todas las hojas de cálculo, se facilitaba información del alumnado con TDAH que estaba escolarizado en infantil o primaria en la CARM, referenciándose estos alumnos con un número asignado por el servicio de calidad y evaluación (para respetar su anonimato).

En lo concerniente a los datos del segundo objetivo general, hubo ciertas dificultades para acceder a los mismos al no estar digitalizados los PTI. Como alternativa se planteó mantener contacto con aquellos centros en los que se encontraba escolarizado el mayor número de alumnos con TDAH. Sin embargo, a pesar de los múltiples intentos por contactar con los centros para concertar una cita, bien no se obtuvo respuesta por parte de los directores o esta fue negativa a colaborar, por conflictos de confidencialidad, de modo que tuvo que descartarse esta opción. Por ello, se contactó con el director del EOEP específico de dificultades de aprendizaje y TDAH, que, tras conocer la situación, nos derivó a la asociación ADHAI Molina.

Desde la asociación ADAHI, se facilitó el contacto con el EOEP de Molina en mayo de 2018, tras una reunión con el presidente y psicóloga de dicha asociación, y tras las dificultades para obtener los PTI, se decidió cambiar el foco de atención y solicitar informes psicopedagógicos en lugar de PTI, dado que las indicaciones de estos son el referente para elaborar los PTI, como establece el resuelvo 12 de la Resolución de 13 de marzo de 2018 sobre los modelos de informe psicopedagógico. La recogida de información se llevó a cabo a través de una petición formal, donde se pedía la participación voluntaria de orientadores del EOEP. Aquellos miembros que quisieron colaborar, facilitaron el contenido de los informes psicopedagógicos de los alumnos con NEAE derivadas de TDAH eliminando, previamente, según indicaciones de la inspectora adherida al equipo, todos aquellos datos que pudieran ser susceptibles de vulnerar la privacidad del alumnado (nombre, centro, información familia, fecha de nacimiento, etc.). Una vez descrito el procedimiento que se ha seguido para llevar a cabo la investigación, en el siguiente apartado se describe, de modo específico, el proceso de análisis de datos.

5.6. Análisis de datos

Como se ha indicado anteriormente, esta investigación se basa en un diseño mixto, por lo que ha sido necesario llevar a cabo análisis de datos cuantitativos y cualitativos.

2.6.1. Con respecto al análisis de corte cuantitativo, del que se ha hecho uso en todos los objetivos, éste se ha realizado teniendo en cuenta las fases propuestas por García-Sanz y Martínez-Clares (2012) que se resumen en la Figura 27.

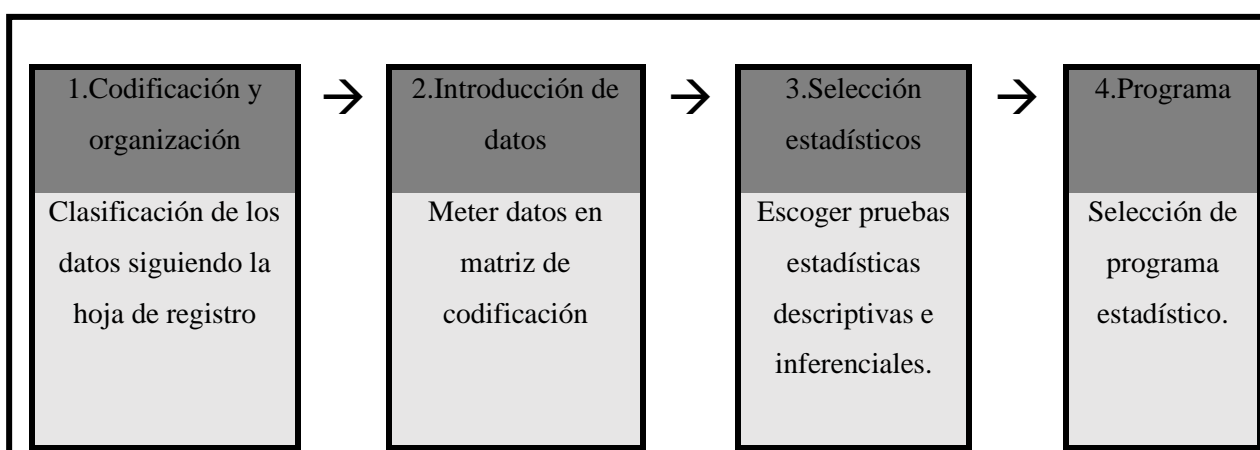


Figura 27. Fases en el análisis de datos cuantitativos

1- *Organización y codificación de la información*

En el caso de los objetivos 1 y 2, para organizar la información recogida en las 4 hojas de Excel en una única matriz, se utilizó la hoja de registro que fue descrita en el apartado instrumento, donde se volcaron todos los datos proporcionados por el servicio de estadística, siguiendo una codificación numérica (descrita en el apartado instrumento).

Respecto a los objetivos pertenecientes al segundo objetivo general, la información se organizó a través de la rejilla de indicadores descrita en el apartado instrumento. Tras esta organización, se llevó a cabo el análisis cualitativo de los informes, donde se recogió información rescatada en los nodos realizados con Nvivo. Tras la realización de este proceso, mediante la función extracción en Excel del programa Nvivo, que permite conocer si la información aparece o no en cada uno de los documentos, fue posible organizar y conocer la frecuencia y porcentaje de cobertura de las distintas categorías.

2- *Introducción de datos*

Para llevar a cabo la introducción de datos y construcción de la matriz se utilizó el software estadístico SPSS (IBM, 2015), que permite introducir la información obtenida de cada variable y describir las características de cada una de ellas. En el caso del segundo objetivo general, además de emplear el programa SPSS, también se utilizó previamente el software Excel para construir matrices de codificación, que posteriormente fueron pasadas a SPSS.

3- *Selección de prueba estadística*

Teniendo en cuenta las características de los objetivos planteados en la investigación, se establecieron pruebas de estadística descriptiva e inferencial. En relación a la estadística descriptiva, utilizada en todos los objetivos, se han empleado técnicas descriptivas en las que se han calculado frecuencias, porcentajes, medidas de tendencia central (media, mediana y moda) y medidas de dispersión (rango, varianza y desviación típica). Además, se han utilizado representaciones gráficas en forma de diagrama de barras y sectores. Por otro lado, en la estadística inferencial, empleada en el objetivo 2, se han utilizado pruebas no paramétricas, ya que no se cumplían las condiciones de normalidad, aleatoriedad y homocedasticidad, que permiten aplicar la estadística paramétrica (Siegel, 1999). Concretamente, las técnicas no paramétricas empleadas han sido: U de Mann Whitney (para comparar las diferencias entre muestras no

relacionadas), Wilcoxon (para muestras relacionadas) y Kruskal Wallis (para conocer la relación entremás de dos muestras).

4- Selección del programa estadístico

Para conocer los resultados desprendidos de estos datos se ha utilizado el software estadístico SPSS (IBM, 2015), versión 22, que ha permitido realizar las pruebas estadísticas que se han mencionado anteriormente.

2.6.2. Respecto al análisis cualitativo, empleado en el objetivo general 2, siguiendo las características del análisis documental, se ha tomado como referente el modelo inductivo de Miles y Huberman (1984), que establece como fases del proceso de análisis las recogidas en la figura 28, las cuales son descritas a continuación.

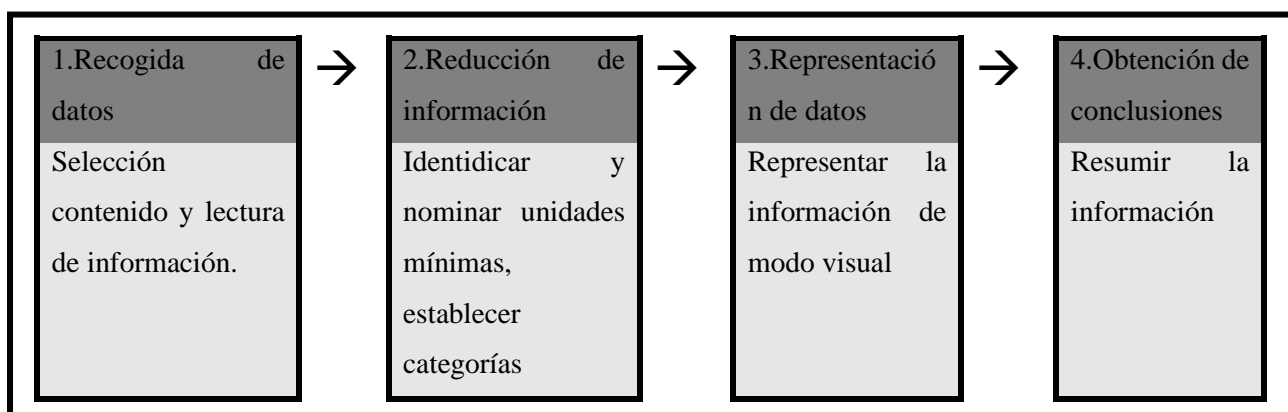


Figura 28. Fases del proceso de la investigación inductiva . Fuente: elaboración propia a partir Miles y Huberman (1984)

1- Recogida de datos

En esta fase se establecieron los criterios para la selección de los documentos donde se recogía la información a estudiar. Concretamente se estableció como criterio para la selección de documentos que fueran informes de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de TDAH. En la muestra invitada se aceptaban informes de alumnos con necesidades educativas compatibles con TDAH pendientes de confirmar por salud mental y alumnos confirmados, dado que, desde el equipo se informó sobre la existencia de un tiempo largo de espera para ser valorados en salud mental, de modo que la población confirmada era muy reducida. Una vez establecidos los criterios, se llevó a cabo la búsqueda de documentos en la sede del equipo de orientación educativo y psicopedagógico de Molina, que concluyó con la

selección de 40 documentos de 43 que fueron entregados, cuyas características se detallaron en el apartado muestra.

2- *Reducción de la información*

Para poder reducir la información que recogían los informes psicopedagógicos, se llevó a cabo un proceso de codificación por categorías mediante la función a analizar, que permite organizar la información recogida en las fuentes consultadas a través de la codificación de párrafos seleccionados en nodos (Gutiérrez-García, Palacios y Sánchez-Gómez, 2014). Concretamente, esta información se categorizó con carácter inductivo, siguiendo el método de la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967) y tomando como referente para las categorías los propios documentos. En cuanto al proceso de elaboración de categorías, éste se llevó a cabo partiendo de tres categorías iniciales que fueron: información previa, evaluación y orientaciones. A partir de estas, se seleccionaron las partes de los documentos que podían ser tenidas en cuenta en cada una y, partiendo de esta información, se crearon nuevas categorías. Se detalla en el Anexo I la relación de los nodos han sido desarrollados para el análisis cualitativo de los documentos, junto a la descripción que se realizó de los mismos para seleccionar la información que se incluiría en cada uno.

3- *Representación de datos y obtención de conclusiones*

Para poder representar los resultados obtenidos del análisis documental se ha utilizado el software Nvivo, versión 12 (QSR International, 2018), aplicando los análisis cualitativos “consulta”, “explorar” y “extracciones” en todos los objetivos, cuyas utilidades se detallan a continuación.

- a) *Función consulta*, para explorar cuales son los nodos que se abordan en cada informe y con qué frecuencia aparece cada uno de ellos en los documentos. Para ello, se utilizó la herramienta matriz de codificación, que consiste en la representación de información mediante un gráfico de barras en el que aparece un eje de ordenadas donde se reflejan los nodos establecidos y un eje de abscisas en el cual figuran los documentos consultados. De esta manera, pudimos ver los aspectos que se recogen en cada uno de los documentos analizados y, de modo simultáneo, un análisis general de la frecuencia con la que se dan los nodos en cada documento (Gutiérrez-García, Palacios, y Sánchez- Gómez, 2014).

- b) *Función explorar*, que permitió representar de un modo visual los resultados obtenidos del estudio. Concretamente, dentro de esta función, se utilizaron las herramientas: mapa ramificado, para expresar gráficamente cuáles eran los nodos que más se repetían a lo largo de los documentos; y análisis de conglomerados, donde pudieron visualizarse las relaciones entre nodos y conocer las cifras de correlación, a través de coeficientes.
- c) *Función “extracciones”*, con la que fue posible conocer las referencias literales que han sido tomadas en cuenta dentro de cada nodo. De este modo, con los fragmentos del informe, se ilustraron las distintas categorías y profundizado en mayor medida en las conclusiones. Además, esta función también ha permitido conocer el porcentaje de cobertura de cada nodo, lo que supuso identificar las temáticas que más aparecen en los informes. A modo de ejemplo, en el tercer objetivo para conocer qué número de informes se llevaron a cabo por dificultades académicas, realizamos una extracción del nodo dificultades académicas en todos los documentos, y el resultado fue un documento Excel donde se presentaba la relación de documentos según número asignado; y, junto al mismo, una columna donde ponía “sí” (en caso de aparecer este motivo en el documento) o “no” (cuando esta información no había sido señalada). Para realizar análisis de frecuencias, codificamos la opción “sí” con la cifra 1 y con la cifra 2 la opción “no”; con esta codificación usamos la función recuento que permitió saber cuántos alumnos presentaban esta dificultad.

CAPÍTULO VI. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

“¿Qué es poesía?, dices mientras clavas en mi pupila tu pupila azul. ¿Qué es poesía? ¿Y tú me lo preguntas? Poesía... eres tú” (Bécquer, 1979, p. 46).

INTRODUCCIÓN

Los capítulos anteriores, expresan las bases teóricas y empíricas de esta investigación, que han servido como referente para tratar de responder a los objetivos de la investigación. Llegados a este punto, cabe preguntarse ¿Qué resultados se desprendieron del análisis de los datos recogidos a través de los instrumentos de esta investigación? Tratando de dar respuesta a dicho interrogante, a lo largo de este capítulo se exponen los resultados derivados de los objetivos de la investigación. Para su presentación, se plantean dos apartados principales, que coinciden con los objetivos generales uno y dos, dentro de cada uno de estos apartados, se presentan los resultados obtenidos en cada uno de los objetivos específicos vinculados a los mismos, que se definieron en el primer capítulo y vuelven a detallarse al inicio de cada apartado.

6.1. Resultados del primer objetivo general

Siguiendo lo formulado en el capítulo uno, el primer objetivo general de esta investigación pasa por “*Analizar el perfil de la población con TDAH y su rendimiento académico*” se plantean en los siguientes epígrafes los resultados obtenidos tras el proceso de análisis de datos, que han sido expresados en función de los objetivos específicos que se concretaron para este primer objetivo general.

6.1.1. Objetivo específico 1.1. “Conocer el perfil demográfico de la población con TDAH escolarizada en Educación Infantil (3-6) y Primaria (6-12) en la Región de Murcia, en los cursos escolares 2015-2016 y 2016-2017”.

Para dar respuesta a este objetivo se han analizado la frecuencia total de alumnos con TDAH por curso académico, sexo, subtipo de TDAH, localización geográfica, titularidad de los

centros en que estaba escolarizado, etapa y curso. En este sentido en el estudio descriptivo de la población con TDAH, se han registrado un total de 1309 casos, que se distribuyen de modo similar entre los cursos 15-16 y 16-17 (unos 655 aproximadamente) como aparece la Tabla 27.

Tabla 27.

Frecuencia alumnado con TDAH por curso escolar de la Región de Murcia

Año académico	Frecuencia
15-16	655
16-17	654

En cuanto a la incidencia que suponen estas cifras sobre la población total escolarizada en sendos niveles educativos (159.267 en el curso 15-16 y 159.120 en el curso 16-17), se presenta en el gráfico de la Figura 29 podemos ver el porcentaje que suponía la población general y aquella con TDAH en los años analizados según los datos que aparecen en la base de datos del Centro Regional de Estadística de Murcia (CREM, en adelante).

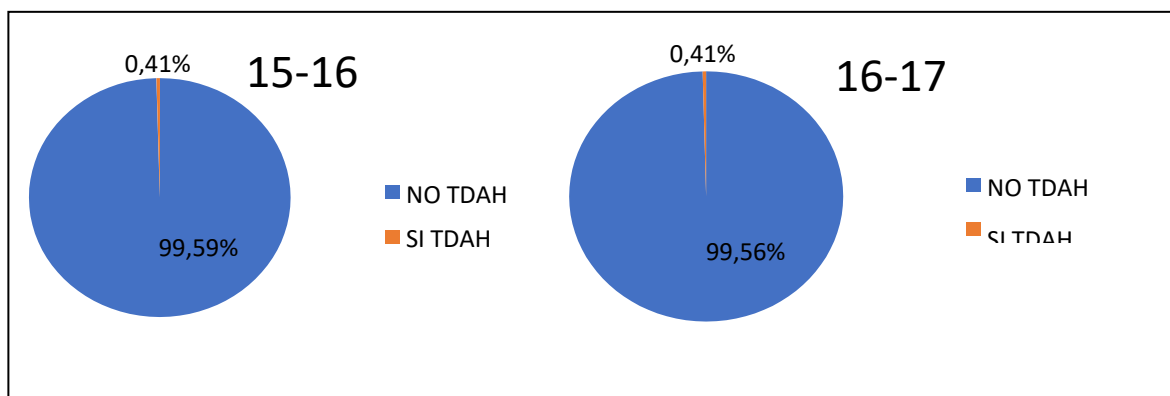


Figura 29. Prevalencia TDAH en la población total de la CARM según año académico

Según esta información, aproximadamente, de cada doscientos alumnos escolarizados en Educación infantil y Primaria, uno de ellos presentaría TDAH. En los siguientes epígrafes se ha descrito cómo se distribuyen estas frecuencias en función del género, edad, titularidad del centro y curso educativo.

6.1.1.1. Distribución del alumnado con TDAH según sexo

Atendiendo a la prevalencia según sexo, en la Tabla 28 se recogen las frecuencias de estos datos según el año académico, a continuación, en la Figura 30 podemos ver los porcentajes que representan estas frecuencias.

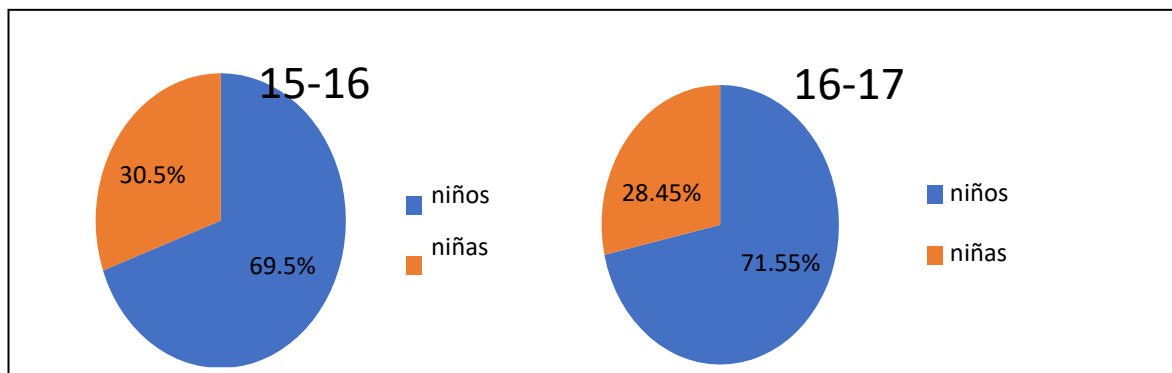


Figura 30. Porcentaje de niños y niñas con TDAH en la CARM

Tabla 28.

Frecuencias de alumnado con TDAH por sexo, según año académico en la CARM

Año académico	Niño	Niña
15-16	455	200
16-17	468	186

De acuerdo con la información de la Tabla 28 y la Figura 30, podemos confirmar que, en la etapa de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia, el TDAH aparece en mayor medida en niños que en niñas, concretamente de cada 10 alumnos con TDAH escolarizados en infantil o primaria entre 6-7 eran niños y entre 3-4 niñas. Si comparamos estas cifras con la población total escolarizada en infantil y primaria en los cursos estudiados se obtienen los resultados presentados en la Tabla 29, donde podemos ver el número total de niños y niñas escolarizados y el porcentaje de representación que suponen las cifras del TDAH sobre dicha población, en los años académicos estudiados.

Tabla 29.

Prevalencia TDAH sobre la población total según sexo y año académico en la CARM

Año académico	Niño			Niña		
	Total	EI	yEP	% Representación TDAH	Total EI y EP	% Representación TDAH
15-16	83902			0,54%	75365	0,27%
16-17	83861			0.56%	75259	0.25%

Como podemos observar el porcentaje que supone el TDAH sobre la población general es más representativo en el grupo de niños (0.54%) que en el grupo de niñas (0.27%).

6.1.1.2. Distribución del alumnado con TDAH según subtipo

En cuanto al subtipo predominante, en la base de datos proporcionada por el CREM se diferencia entre TDAH con subtipo dominante: inatento e impulsivo, siguiendo esta clasificación en la Tabla 30 se recogen las frecuencias de los alumnos con cada subtipo según año académico y en la Figura 31 el porcentaje que suponen estas frecuencias.

Tabla 30.

Frecuencias de alumnado con TDAH por subtipo dominante, según año académico

Año académico	Inatento	Impulsivo
15-16	530	125
16-17	528	126

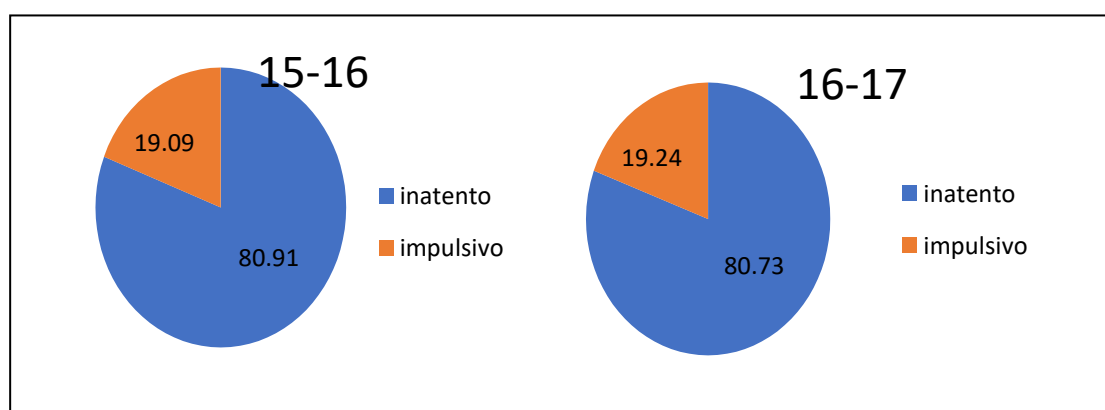


Figura 31. Porcentaje de alumnado con TDAH según subtipo y año académico

Observamos una superioridad en el subtipo inatento, que se presenta en esta población en 8 de cada 10 casos aproximadamente, mientras que el subtipo impulsivo parece ser inferior, experimentando un leve ascenso de 0.15 en el año académico 2016/2017. En lo que respecta al porcentaje de representación de los subtipos de TDAH en la población escolarizada en infantil y primaria dentro los años estudiados, en la Tabla 31 podemos conocer esta información.

Tabla 31.

Prevalencia TDAH sobre la población total según subtipo dominante y año académico

Año académico	Total EI y EP	% Representación TDAH Inatento	% Representación TDAH Impulsivo
15-16	159267	0.33%	0.08%
16-17	159120	0.33%	0.08%

Como muestran los datos de la Tabla 32, en los años académicos estudiados el subtipo inatento implicaba el 0.33% de la población general y el subtipo impulsivo el 0.08%.

6.1.1.3. Distribución territorial del alumnado con TDAH

La distribución por comarcas del alumnado con TDAH, durante los años académicos 15-16 y 16-17 en las etapas de infantil y primaria, se ha representado en el mapa comarcal (Figura 32), en el que las cifras de la izquierda se corresponden con el curso 15-16 y las de la derecha con el 16-17. Respecto al porcentaje que suponen estas frecuencias, en el gráfico de la Figura 32, han sido representadas con el fin de tener una visión más concreta de la distribución a nivel territorial



Figura 32. Frecuencia de alumnado con TDAH por comarca, izquierda año 15-16 derecha 16-17

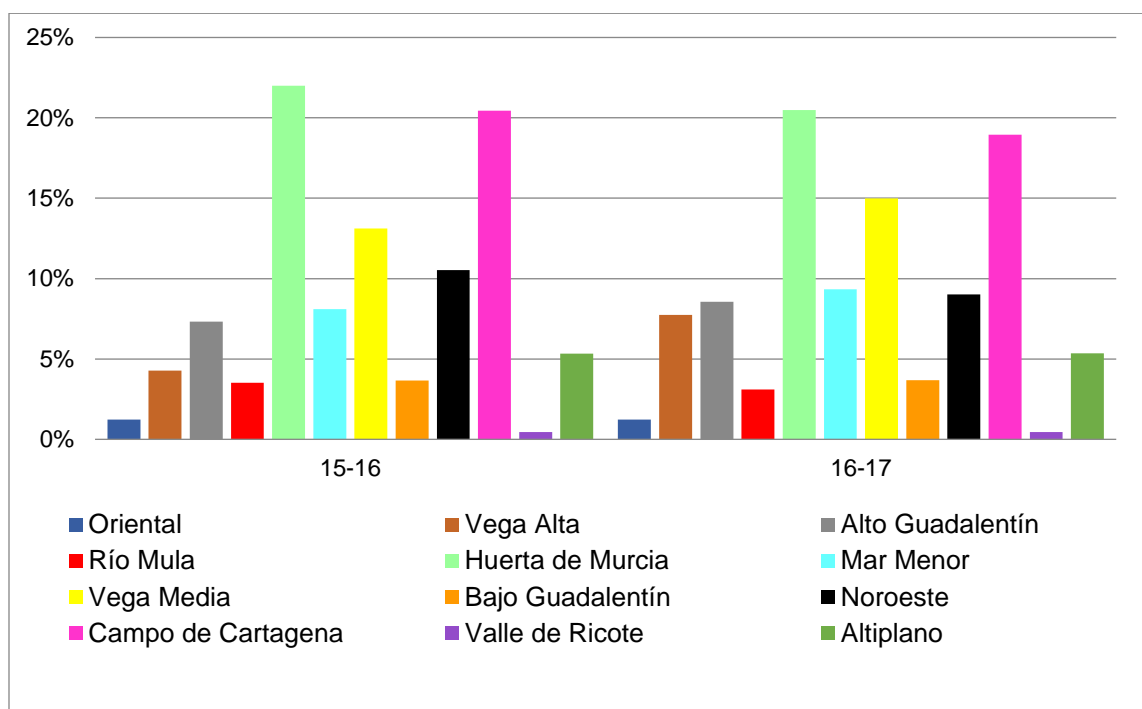


Figura 33. Porcentaje de alumnado con TDAH según comarca y año académico

Como vemos en Las Figuras 31 Y 32, las comarcas donde se encontraba un mayor porcentaje de alumnado con TDAH eran los siguientes: Huerta de Murcia (21.99% curso 15-16 y 20.49% curso 16-17), Campo de Cartagena (20.45% en 15-16 y 18.96% en 16-17) y la Vega Media (13.12% año 15-16 y 14.98% en el 16-17). Acogiendo estas, tanto en el curso académico 15-16 como en el 16-17, a algo más de la mitad del total de alumnos con TDAH. La comarca con menos presencia del trastorno fue la Oriental (1.22 % en 15-16 y 16-17) y la del Valle de Ricote (0.45% ambos cursos).

Para hallar los datos relativos a la representatividad de este alumnado sobre el total de alumnos matriculados, se estableció una comparativa entre el total de niños escolarizados en infantil y primaria según comarca y el porcentaje que supone para esta cantidad el número de alumnos con TDAH matriculados en dicha comarca, cuyos resultados se reflejan en la Tabla 32.

Tabla 32.

Frecuencias de alumnado con TDAH por subtipo dominante, según año académico

Comarcas	15-16		16-17	
	Total	% TDAH	Total	% TDAH
Oriental	1.546	0.51%	1518	0.53%
Vega Alta	5.419	0.51%	4743	0.65%

Alto Guadalentín	14.900	0.32%	15079	0.37%
Río Mula	2.389	0.96%	2347	0.89%
Huerta de Murcia	55.252	0.26%	55291	0.24%
Mar Menor	13.307	0.42%	13496	0.45%
Vega Media	16.092	0.53%	16814	0.58%
Bajo Guadalentín	9.352	0.25%	9303	0.26%
Noroeste	6.397	1.08%	6.333	0.93%
Campo de Cartagena	28007	0.47%	27774	0.45%
Valle De Ricote	268	1.11%	241	1.24%
Altiplano	6.338	0.55%	6244	0.56%

De la Tabla 32, se desprende aquellas comarcas en las que mayor prevalencia tenía el trastorno sobre la población general eran: la comarca del Valle de Ricote(1.11%), la del Noroeste (1.08%) y la del Río Mula (0.96%). Mientras que, en la Huerta de Murcia, a pesar de tener las cifras más elevadas del cómputo total, la representatividad del trastorno fue bastante inferior a la media (0.24%); así como la comarca del Bajo Guadalentín (0.26%). Por tanto, las comarcas donde existía una mayor prevalencia de alumnado con TDAH no coinciden con aquellas que tienen mayor cantidad de alumnado TDAH.

Cuando profundizamos en estos datos a nivel de municipio, se detecta que los municipios con mayor presencia de alumnado TDAH se encuentran dentro de las tres comarcas señaladas anteriormente. Concretamente, estos son: el municipio de Murcia con 124 (18.9%) alumnos en el curso 15-16 y 116 en el 16-17 (17.7%), seguido de Cartagena donde se encontraban escolarizados 115 (17.6%) alumnos en el curso 15-16 y 109 (16.7%) en el curso 16-17; en tercer lugar, el municipio de Molina con 49 (7.5%) en el curso 15-16 y 56 (8.6%) alumnos en el 16-17.

La representatividad a nivel de municipios, se encuentra en cifras que oscilan del 0.07% al 5.06% en el curso 15-16, aquellos municipios que contaban con cifras superiores a 1.5% fueron: Pliego (4 alumnos de 167, 1.5%), Alguazas (10 de 631, 1.58%), Bullas (13 de 796 alumnos, 1.63%), Ricote (1 alumno de 61, 1.64%), Cehegín (19 de 973, 1.95%), Villanueva del Segura (2 de 88, 2.27%) y Albudeite (4 alumnos de 79, 5.06%). En el curso 16-17 los municipios

con mayor representatividad fueron Abanilla (5 de 334 alumnos, 1.5%), Pliego (4 de 267, 1.5%), Campos del Río (2 de 121, 1.65%), Villanueva del Segura y Albudeite con los mismos valores.

6.1.1.4. Distribución por localidad y centro

Durante los cursos estudiados los alumnos con TDAH, se distribuían en 124 localidades de la CARM, siendo las localidades con mayor frecuencia de este alumnado: Murcia (69 el curso 15-16 y 65 el siguiente), Cartagena (50 ambos cursos), Molina de Segura (40 y 49 respectivamente) y Caravaca de la Cruz (25 el curso 15-16 y 17 en el 16-17). En resto de localidades las cifras eran de entre 10 y 20 niños con TDAH (14 localidades) e inferiores a 10 (106). Para conocer las tendencias de distribución del alumnado con TDAH a nivel de localidad, se ha elaborado el gráfico de la Figura 34, donde se ha recogido el número de localidades que se encontraban dentro de los intervalos de alumnado con TDAH propuestos.

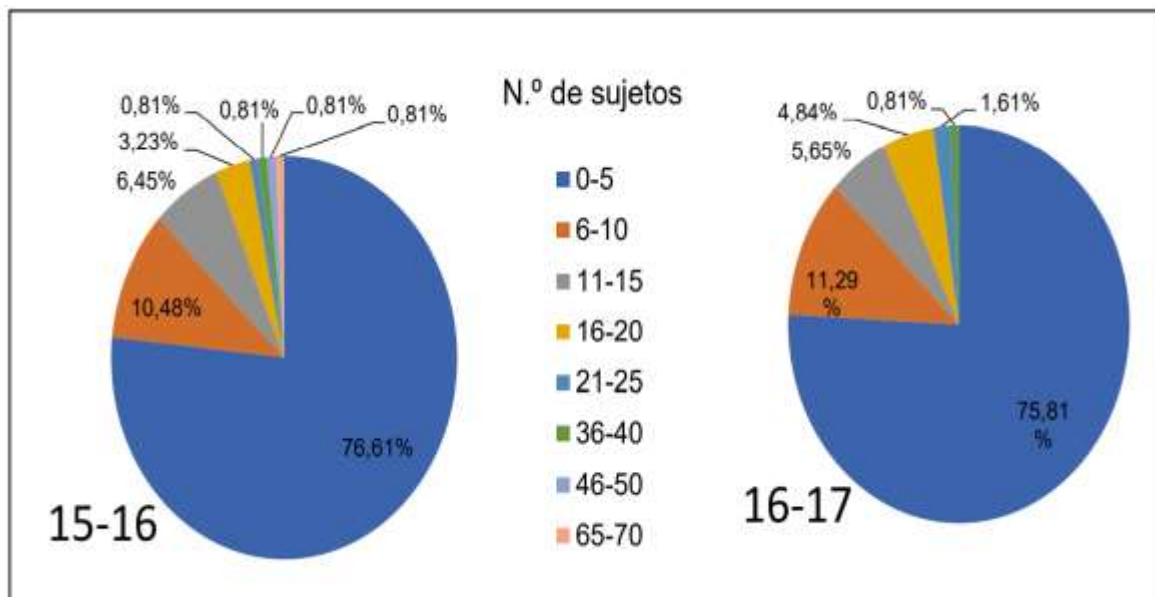


Figura 34. Porcentaje de localidades según intervalos de alumnado con TDAH y año académico

Como podemos observar, la tendencia más común según localidad, es de 0 a 5 alumnos con TDAH (en aproximadamente el 77% de los casos), apareciendo cifras superiores a los 40 sujetos en las 3 localidades mencionadas anteriormente. Respecto al porcentaje de casos al nivel

de centro, en el gráfico de la Figura 35, se muestra la tendencia en los años académicos estudiados.

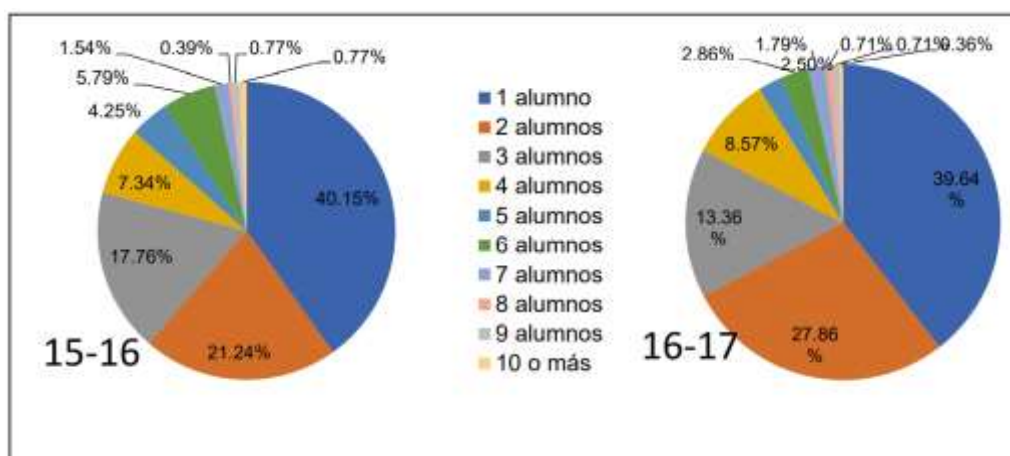


Figura 35. Porcentaje de centros según intervalos de alumnado con TDAH y año académico

Estos alumnos se distribuían en 259 centros en 15-16 y 281 en 16-17, de la CARM de los 490 centros totales. Siendo el promedio de alumnado con TDAH por centro entre 2 y 3 alumnos en ambos cursos. Los resultados más elevados son 17 alumnos por centro, presentándose en un único centro, mientras que el número más frecuente de alumnado es uno por centro escolar (en 104 colegios el curso 15-16 y 111 el curso 16-17).

6.1.1.5. Distribución por titularidad

Lo que concierne al número de alumnos con TDAH, escolarizado en centros públicos y concertados, en la Tabla 33 se muestran las frecuencias y porcentaje de alumnos escolarizados en centros públicos y concertados según año académico.

Tabla 33.

Frecuencias y porcentajes de alumnado con TDAH por titularidad según año académico

Año académico	Frecuencia		Porcentaje	
	Público	Concertado	Público	Concertado
15-16	474	181	72.37%	27.63%
16-17	467	187	71.41%	28.59%

Como puede observarse en los cursos escolares 15-16 y 16-17, la mayoría del alumnado con TDAH (72,33% y 71, 3%) se encontraba escolarizado en colegios de titularidad pública, apreciándose un leve incremento (6 alumnos más) en el número de alumnos de la concertada en

el curso 16-17. Respecto a la representatividad que estas cifras suponen sobre el total de alumnos escolarizados en infantil y primaria en la CARM, durante los cursos académicos mencionados, en la Tabla 34 se recoge la frecuencia y porcentaje de representación que suponía el TDAH sobre la población general.

Tabla 34.

Prevalencia TDAH sobre la población total según titularidad y año académico

Año académico	Público		Concertado	
	Alumnado total EI y EP	Representatividad TDAH	Alumnado total	Representatividad TDAH
15-16	110184	0.44%	49083	0.36%
16-17	109918	0.42%	46849	0.40%

Se aprecia que, a pesar de existir una amplia diferencia entre el número de alumnos con TDAH que asiste a la enseñanza concertada y a la pública, cuando se haya el porcentaje que suponen estas cifras sobre la población total dicha diferencia no resulta tan elevada.

6.1.1.6. Distribución por etapas de infantil y primaria.

Para presentar la información relativa a frecuencia de alumnado con TDAH según las etapas de infantil y primaria, tramos de Educación Primaria y cursos individuales, se ha elaborado la Tabla 35, en la que aparecen las frecuencias de alumnado con TDAH según las variables mencionadas y los años académicos estudiados, a continuación, podemos ver la Figura 36, donde aparece un gráfico con los porcentajes derivados de las frecuencias descritas en la Tabla 34.

Tabla 35.

Frecuencias de alumnado con TDAH según ciclo, tramo y curso

	2º ciclo EI	1º EI	2º EI	3º EI	Total EP	1º Tramo EP	2º Tramo EP	1º EP	2º EP	3º EP	4º EP	5º EP	6º EP
15-16	29	1	4	24	626	211	415	54	42	115	144	155	116
16-17	6	0	2	4	648	193	455	32	61	100	120	157	178

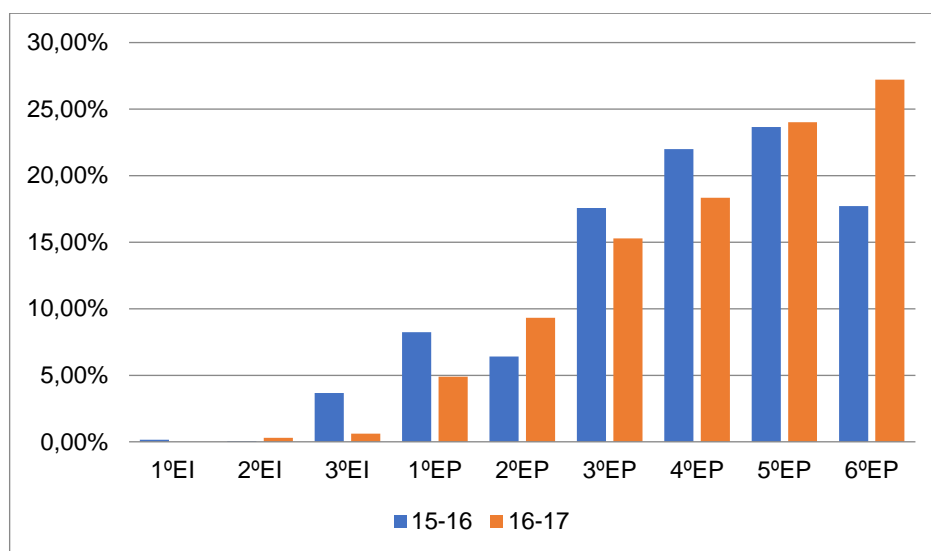


Figura 36. Porcentaje de alumnado con TDAH según curso y año académico

La distribución de este alumnado por las etapas de infantil y primaria, en el Gráfico X, observamos que la presencia era muy superior en la etapa de educación primaria tanto en el curso 15-16 (95% del total) como en el curso 16-17 (99% del total). En cuanto a la distribución de este alumnado en la etapa de infantil, se observa que el mayor número de sujetos estaba escolarizado en el tercer curso de infantil (3.66% 15-16 y 0.61% en 16-17) apareciendo un notorio descenso en el curso 16-17 respecto del anterior.

Respecto a los tramos de Educación Primaria, siguiendo lo descrito en la LOMCE, la etapa de Educación Primaria queda dividida en dos tramos el primero de ellos recoge los grupos de 1º a 3º y el segundo 4º a 6º. Según lo recogido en el Gráfico, podemos apreciar un notable incremento en porcentaje de alumnos con TDAH a partir del segundo tramo, concretamente, según estas cifras de cada 10 alumnos con TDAH que estaban escolarizados en los años académicos 15-16 y 16-17, 6 de ellos estaban en uno de los cursos del 2º tramo. Se observa una diferencia de 30% en el curso 15-16 y 40% en 16-17 entre el porcentaje de alumnado con TDAH en el primer y segundo tramo, siendo superior el porcentaje de alumnos con TDAH en el segundo tramo.

Si comparamos estas cifras con las cifras totales de alumnado escolarizado en ambas etapas y cursos en la CARM, Tabla 36, aparecen los siguientes porcentajes de prevalencia del TDAH sobre el alumnado de infantil y primaria en los cursos académicos estudiados.

Tabla 36.

Prevalencia TDAH sobre la población total según etapa y año académico

Curso	15-16		16-17	
	Población	% Representación	Población	% Representación
2° ciclo EI	50.648	0.06%	49527	0.01%
1° EI	16.179	0.01%	15.785	0.00%
2° EI	16.890	0.02%	16555	0.01%
3° EI	17.579	0.14%	17.187	0.02%
Total EP	108.619	0.58%	109.593	0.59%
1° Tramo EP	55.883	0.38%	55500	0.35%
2° Tramo EP	52.736	0.79%	54093	0.84%
1° EP	18.356	0.29%	18082	0.18%
2° EP	18.866	0.22%	18264	0.33%
3° EP	18.661	0.62%	19154	0.52%
4° EP	17.687	0.81%	18345	0.65%
5° EP	17.802	0.87%	17732	0.89%
6° EP	17.247	0.67%	18016	0.99%

De la Tabla 36 se desprende que, la presencia de los alumnos con TDAH en la etapa de infantil es 1 alumno con TDAH por cada 845 aproximadamente, mientras que en la etapa de primaria es de 1 alumno con TDAH por cada 170, aproximadamente. De manera que en educación primaria la prevalencia de este alumnado se incrementa muy notablemente sobre la etapa de infantil. Concretamente, en el año académico 15-16 el curso donde mayor prevalencia tenía el alumnado con TDAH era 5° de educación primaria, con cerca de un alumno con TDAH de cada 120, aproximadamente, escolarizados en dicho curso. En el curso 16-17, esta cifra se encontraba en 6° de primaria con cerca de 1% de prevalencia sobre el total de alumnos escolarizados en ese curso.

Para conocer cuánto aumentaron el número de diagnósticos de un curso a otro, se ha calculado la diferencia de puntos porcentuales entre el curso inferior y el inmediatamente superior, se presentan los resultados en la Tabla 37.

Tabla 37.

Aumento del alumnado con TDAH

15-16	1 EI	2EI	3EI	1EP	2EP	3EP	4EP	5EP
16-17	2 EI	3EI	1EP	2EP	3EP	4EP	5EP	6EP
% Incremento alumnado	0.15%	0.55%	1.23%	1.08%	8.88%	0.79%	2.02%	3.55%

Podemos observar que hubo un aumento de alumnado en todos los cursos, concretamente el mayor repunte de diagnósticos tuvo lugar en el alumnado que pasó de 2º a 3º de Primaria con un aumento del 8.88%, seguido de este en el alumnado que pasó de 5º a 6º de primaria también se produjo un 3.55% de aumento, siendo los valores más reducidos entre los cursos de infantil.

6.1.2. Objetivo específico 1.2. Describir el rendimiento académico del alumnado con TDAH escolarizado en Educación Primaria en centros de la Región de Murcia durante el curso 2015-2016 en Matemáticas y Lengua”

El estudio del rendimiento académico se ha realizado según sexo, titularidad del centro, subtipo dominante, tramo, curso y comarca. Para presentar los resultados académicos del alumnado, las calificaciones se han agrupado según la clasificación cualitativa que se propone en el artículo 26 de la Orden del 20 de noviembre de 2014 sobre evaluación, que consiste en: suspenso (calificaciones de 1 a 4), suficiente (5), bien (6), notable (7 u 8) y sobresaliente (9 o 10). Comenzando por los resultados a nivel general, las calificaciones que obtuvieron los 626 alumnos con TDAH, escolarizados en primaria en el curso académico 2015-2016, en las asignaturas de Matemáticas y Lengua se distribuyen según frecuencias, del modo en que se refleja en la Tabla 38, y porcentualmente, como se muestra en el gráfico de barras de la Figura 37.

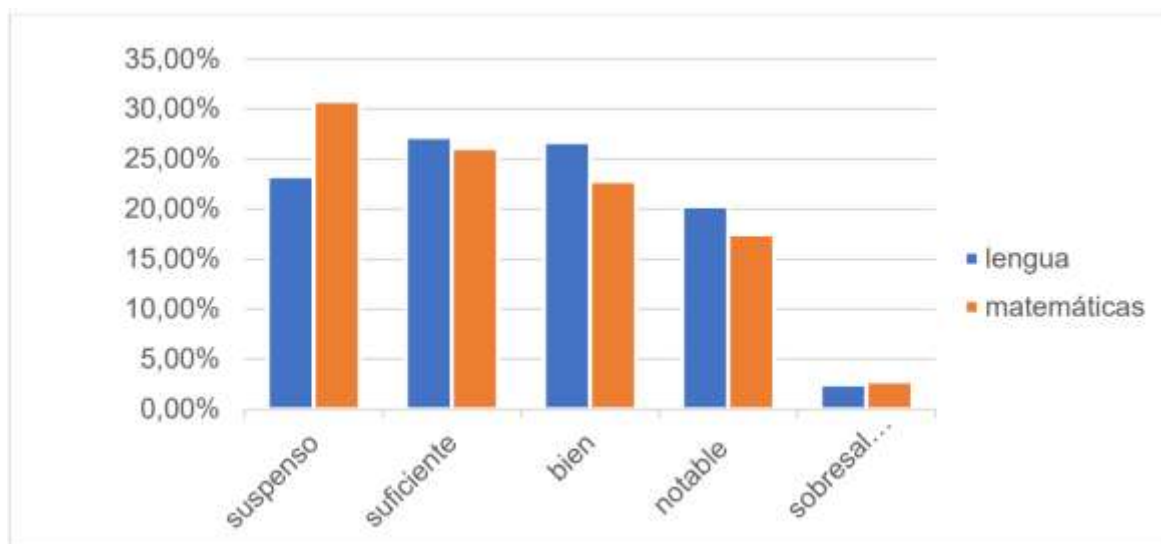


Figura 37. Distribución de porcentajes de las calificaciones obtenidas en Lengua y Matemáticas del alumnado con TDAH

Tabla 38.

Frecuencias de calificaciones en Lengua y Matemáticas del alumnado con TDAH

Área	Suspenso	Suficiente	Bien	Notable	Sobresaliente
Lengua	146	170	167	127	16
Matemáticas	193	163	143	109	18

En primer lugar, lo que respecta al área de Lengua, según la información recogida en la Figura 37 y la Tabla 38, podemos observar que de los 626 alumnos que se encontraban escolarizados el 23% no superó esta materia (146). Alrededor de un tercio del alumnado (170) obtuvo la calificación de suficiente, el 26% (167) fueron calificados con un bien. Las notas más altas supusieron el 22.5% del total, distribuyéndose el 20% en la calificación notable (147) y el 2.5% (16) restante sobresaliente.

Por otro lado, en el área de Matemáticas, los resultados muestran que aproximadamente 3 de cada 10 estudiantes (193) suspendían esta área. Los calificados con suficiente suponían el 26% (173), aproximadamente un 22% (143) obtuvieron la calificación de bien (6), el 17% del alumnado fue calificado con una nota de notable y un 2.8% (18) obtuvieron un sobresaliente. Podemos observar un mayor número de suspensos en el área de Matemáticas que en el área de Lengua, mientras que el resto de calificaciones, aunque observamos algunas diferencias, estas son más ajustadas. En la Tabla 39 se recogen los estadísticos descriptivos de estas calificaciones, donde se pueden observar los valores relacionados con la media, moda y desviación.

Tabla 39.

Estadísticos descriptivos de las calificaciones de Lengua y Matemáticas

Estadístico	Lengua	Matemáticas
N	626	626
Media	5.46	5.24
Moda	5	5
Desviación estándar	1.542	1.669

De la información de la Tabla 39 se desprende que, la calificación media obtenida por el alumnado con TDAH en las áreas de Matemáticas y Lengua fue suficiente, concretamente 5.24 y 5.46 respectivamente. En esta misma tabla, se recoge también que la calificación más repetida (moda) en esta población es 5, en ambas áreas, es decir, lo más común es aprobar con la calificación más baja. En cuanto a la información que aporta el análisis de la desviación típica, podemos apreciar una dispersión de aproximadamente 1.5 puntos en Lengua y 1.7 en Matemáticas, por lo que la variabilidad entre las calificaciones en Matemáticas es mayor que en Lengua. Para comprobar si las diferencias entre Lengua y Matemáticas son significativas, realizamos la prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas, que compara los rangos, los resultados obtenidos se presentan en la Tabla 40.

Tabla 40.

Resultados del estadístico Wilcoxon al comparar medias de Lengua y Matemáticas

	Matemáticas - Lengua
Z	-5.145 ^b
Sig. asintótica (bilateral)	.000

Como puede observarse existen diferencias estadísticamente significativas entre las calificaciones obtenidas en Lengua y Matemáticas con una puntuación: $z = -5.145$ y $p = 0.000$, lo que indica los alumnos obtienen puntuaciones superiores en Lengua, que son significativas desde el punto

6.1.2.1. Distribución de calificaciones según sexo

En el estudio de la distribución de estas calificaciones según el sexo del alumnado, se ha diferenciado entre niños (432) y niñas (194) obteniendo la distribución porcentual que aparece en los gráficos de sectores de la Figura 38 y las frecuencias de la Tabla 41 en Lengua y Matemáticas.

Tabla 41.

Frecuencias de calificaciones en Lengua y Matemáticas según sexo

Calificación		Suspense	Suficiente	Bien	Notable	Sobresaliente
Lengua	Sexo Niño	111	107	117	86	11
	Niña	35	63	50	41	5
	Total	146	170	167	127	16
Matemáticas	Sexo Niño	126	99	105	85	17
	niña	67	64	38	24	1
	Total	146	193	163	143	109

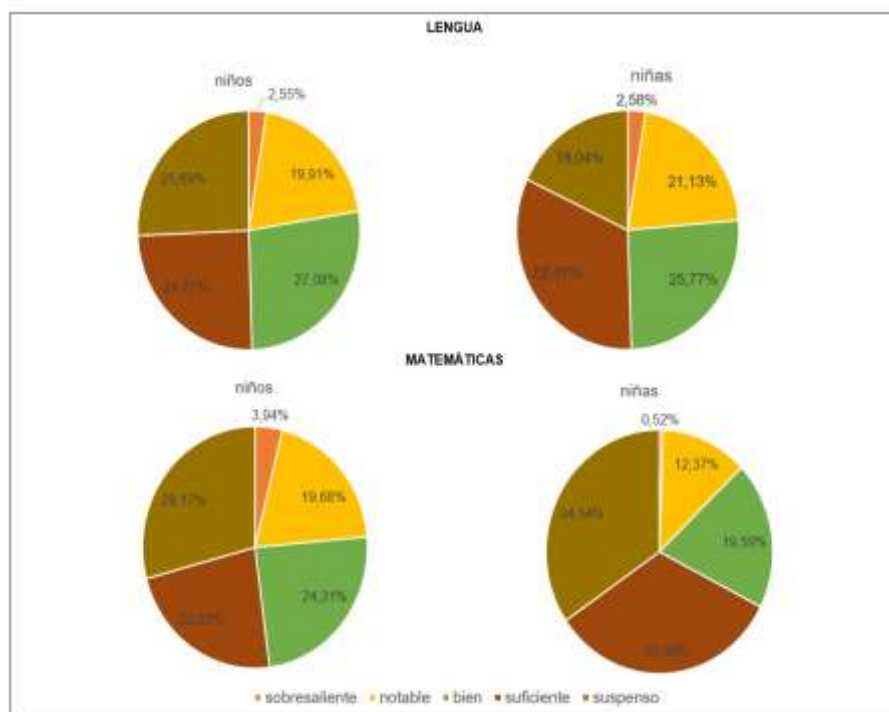


Figura 38. Distribución de porcentajes de las calificaciones obtenidas en Lengua y Matemáticas según sexo

En el área de Lengua, observamos la siguiente distribución dentro del total de los 432 chicos: cerca de un cuarto de los alumnos (25%) suspendieron esta asignatura (111), aproximadamente otro cuarto (24%) sacó un suficiente, el resto de casos, aproximadamente el 27% (117) obtuvo un bien, cerca del 20% notable (86) y el 2.6% restante (11), sobresaliente. Con respecto a las niñas, de las 194 alumnas, el porcentaje de suspensos fue inferior, concretamente un 18% (35) puntuaron con esta calificación, aproximadamente la tercera parte del total (63) puntuó con un suficiente, la calificación bien supuso el 26% (50) aproximadamente. En cuanto a las dos calificaciones más altas, estas fueron con 21% (41) notable y un 2.6% (5) sobresaliente.

Por su parte, en la asignatura de Matemáticas, de los 432 chicos, suspendieron cerca del 30% de los sujetos (126), el 23% (99) puntuaron con suficiente, la calificación bien supuso cerca de una cuarta parte del total (105), un 19% (85) de los alumnos puntuaron con notable y cerca del 4% (17%) sacaron un sobresaliente. En lo que respecta a las 194 alumnas, aproximadamente una tercera parte obtuvo la calificación suspensa (67) y otro tercio suficiente (64%). Las calificaciones restantes, se distribuían del siguiente modo: 19.5% (38) bien, 12.3% (24) notable y 0.5% (1) sobresaliente. Por tanto, al igual que sucedía en la distribución de frecuencias y porcentajes a nivel general, las puntuaciones en matemáticas parecen ser más bajas que en lengua. Respecto a la comparativa entre niños y niñas, los primeros obtuvieron un mayor porcentaje de sujetos con calificaciones altas en Matemáticas y las niñas en Lengua.

Los estadísticos descriptivos de estas calificaciones según sexo del alumnado han sido resumidos en la Tabla 42, en la que podemos observar un resumen de la media, moda y desviación.

Tabla 42.

Estadísticos descriptivos de las calificaciones de Lengua y Matemáticas según sexo

Estadístico	Niño		Niña	
	Lengua	Matemáticas	Lengua	Matemáticas
Media	5.42	5.38	5.55	4.94
Moda	6	6	5	5
Desviación estándar	1.569	1.727	1.479	1.493

A diferencia de lo sucedido al estudiar al grupo completo (626 alumnos), al comparar según sexo se aprecia que la calificación más repetida (moda) en los niños es superior a la del

grupo general, siendo la nota 6 en ambas asignaturas, mientras que en el grupo niñas este valor sigue siendo cinco. Como puede observarse, la media en la asignatura de Lengua fue inferior en los niños que las niñas 5,42 y 5,55 respectivamente. Mientras que, en la asignatura de Matemáticas la media obtenida por los niños fue superior a la de las niñas, un 5,38 frente a 4,94. En cuanto a la desviación estándar, en general se observan desviaciones en torno a 1.5, lo muestra cierta homogeneidad. En la Figura 39, se recoge una comparación de la media de toda la población según asignatura y la distribución de este estadístico según sexo.

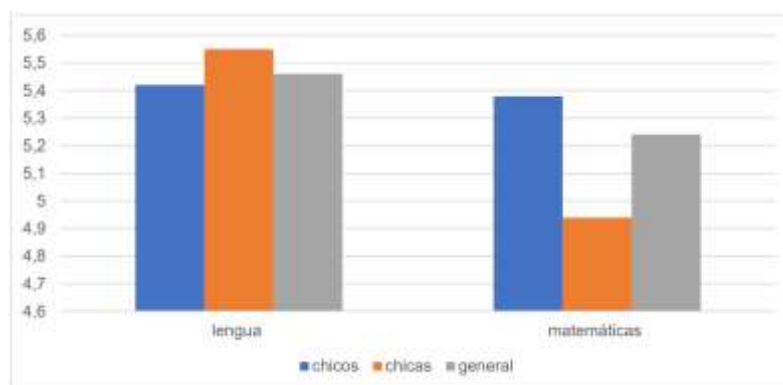


Figura 39. Comparación de la media general en Lengua y Matemáticas según sexo

Observamos que las puntuaciones en Lengua, son 0.05 puntos superiores en las chicas y 0.04 inferiores en los chicos. Dentro del área de Matemáticas las diferencias, con respecto a la media general, son superiores encontrándose 0.14 puntos por encima del valor general los chicos y 0.3 puntos por debajo, las chicas. Para comprobar si las diferencias entre niños y niñas son estadísticamente significativas, se ha realizado la prueba de estadística no paramétrica U de Mann-Whitney para muestras independientes, obteniendo los resultados que se representan en la Tabla 43.

Tabla 43.

Resultados del estadístico U de Mann-Whitney para estudiar diferencias en Lengua y Matemáticas según sexo

z	Lengua	Matemáticas
U de Mann-Whitney	40103.000	35347.500
Z	-.881	-3.193
Sig. asintótica (bilateral)	.378	.001

Como puede observarse existen diferencias estadísticamente significativas entre niños y niñas con TDAH en la asignatura de Matemáticas, con una puntuación: $z=-3.193$ y $p=0.001$, lo que indica que los alumnos con TDAH obtienen mejores notas en tareas numéricas, mientras que en la asignatura de Lengua las diferencias observadas por género no son estadísticamente significativas ($Z=-0.881$; $p=0.378$). Si comparamos estos resultados a nivel inter-grupo, es decir, puntuaciones según género en cada área, en la Tabla 44, sobre estadísticos descriptivos, se observa, tanto en niñas como niños, una media superior en Lengua que en Matemáticas. Para conocer si estas diferencias son significativas se ha realizado la prueba de Wilcoxon, la Tabla 44 pueden verse los resultados obtenidos.

Tabla 44.

Resultados del estadístico Wilcoxon al estudiar las diferencias en Lengua y Matemáticas Intragrupo

	Niños	Niñas
	Matemáticas - Lengua	Matemáticas - Lengua
Z	-.943 ^b	-7.148 ^b
Sig. asintótica (bilateral)	.346	.000

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto la existencia de diferencias significativas entre las calificaciones que las alumnas obtienen en Lengua y Matemáticas ($Z= -7.148$ y $P=0.000$), de modo que sus resultados son significativamente superiores en Lengua. Sin embargo, no podemos decir lo mismo de las calificaciones que obtienen los niños, en este caso al obtener un resultado $Z=-0.943$ y $P=0.346$ se acepta la hipótesis nula.

6.1.2.2. Distribución de calificaciones según subtipo

En el estudio de los resultados obtenidos según subtipo dominante, se ha diferenciado entre inatento (515) e impulsivo (111), del mismo modo que en el anterior apartado se recogen en la Tabla 45 la frecuencia de las calificaciones según subtipo y área, y en los gráficos de la Figura 40, el porcentaje que suponen dichas frecuencias.

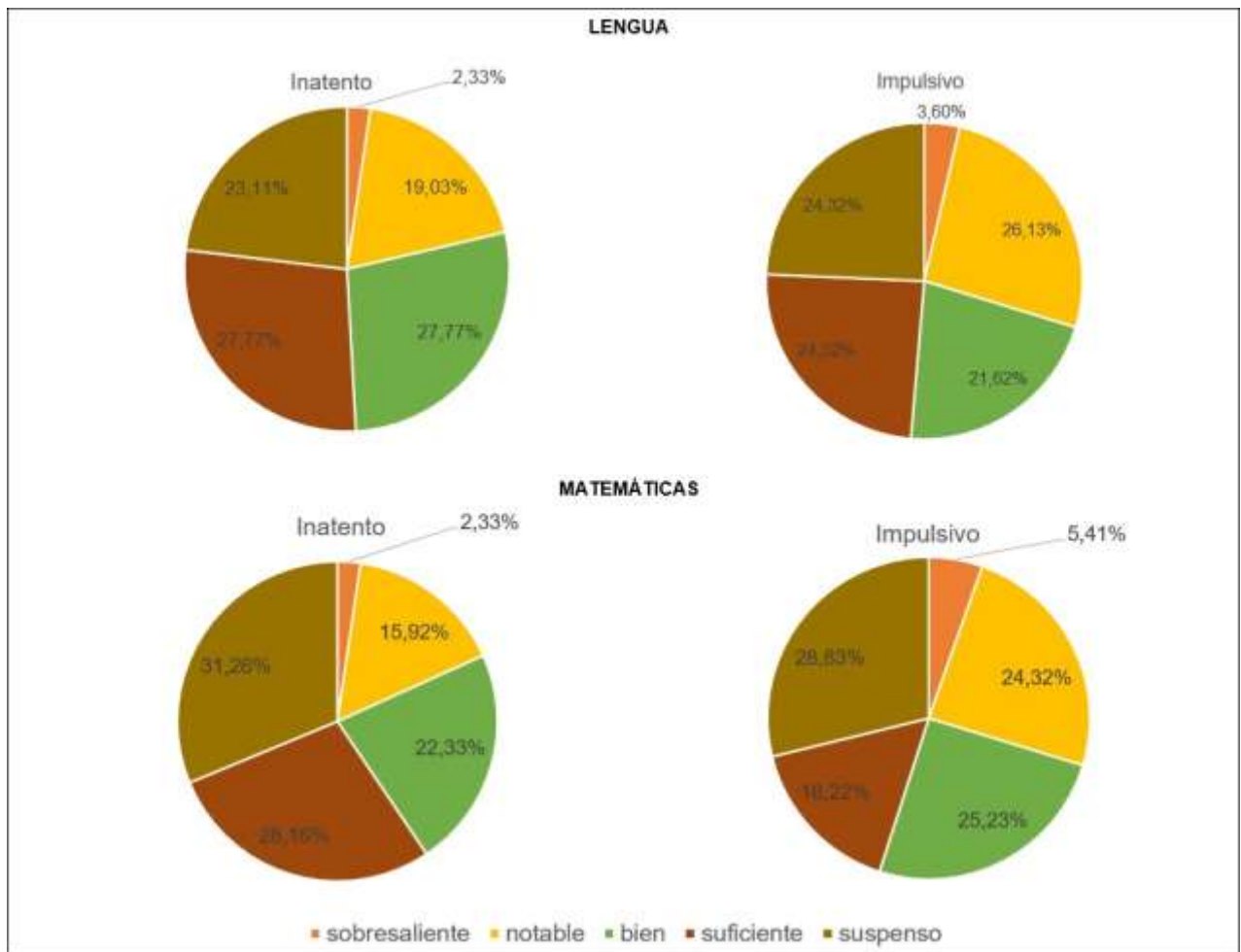


Figura 40. Distribución de porcentajes de las calificaciones obtenidas en Lengua y Matemáticas según subtipo

Tabla 45.

Frecuencias de calificaciones en Lengua y Matemáticas según subtipo

		Calificación	Suspenso	Suficiente	Bien	Notable	Sobresaliente
Lengua	Tipo	Inatento	119	143	143	98	12
		Impulsivo	27	27	24	29	4
	Total	146	170	167	127	16	
Matemáticas	Tipo	Inatento	161	145	115	82	12
		Impulsivo	32	18	28	27	6
	Total	193	163	143	109	18	

Según la información recogida en la Figura 40 (de la página posterior) y la Tabla 45, podemos observar que de los 626 alumnos que se encontraban escolarizados 119 (23%) alumnos

con subtipo inatento y 27 de impulsivo (24%), no obtuvieron una calificación de aprobado en el área de Lengua. La distribución de calificaciones aprobadas en Lengua fue la siguiente: cerca del 28% (143) de los alumnos con subtipo inatento obtuvo suficiente mientras que en el caso de los alumnos con subtipo impulsivo el porcentaje fue 24.3% (27). En el caso de la calificación bien su presencia fue 27.8% (143) en TDAH inatento y 21.7% (24) impulsivo. El 19% (98) de los alumnos inatentos y el 26% (29) de los alumnos con subtipo impulsivo sacaron notable. Finalmente obtuvieron sobresaliente el 2.33% (12) del alumnado con TDAH subtipo inatento y el 3.6 (4) del subtipo impulsivo.

Respecto al área de Matemáticas, cerca de un tercio (161) de los alumnos con subtipo inatento y, aproximadamente, el 29% (32) del alumnado con subtipo impulsivo puntuaron con esta calificación. Las calificaciones aprobadas se distribuyen de la siguiente manera apareciendo primero el dato del subtipo inatento y después impulsivo: suficiente, 28.2% (145) y 16.2% (18); bien 22.3% (115) y 25.2% (28); notable 16% (82) y 17.1% (27); y, finalmente, sobresaliente 2.3% (12) y 5.4% (6). Por lo tanto, observamos que las calificaciones de Lengua y Matemáticas siguieron la misma tendencia, es decir, fueron superiores los porcentajes de calificaciones altas en Lengua frente a matemáticas. En cuanto a la comparativa por subtipo dominante, la distribución porcentual de las calificaciones suspenso, suficiente y bien, son similares en el área de Lengua, existiendo diferencias en las tres restantes donde observamos mayor porcentaje de notable y sobresaliente dentro del grupo de alumnos con subtipo impulsivo, este hecho coincide en el área de Matemáticas.

En cuanto a los estadísticos descriptivos de estas calificaciones según subtipo, se ha elaborado la Tabla 46 donde podemos visualizar los resultados obtenidos en función del área y subtipo.

Tabla 46.

Estadísticos descriptivos de las calificaciones de Lengua y Matemáticas según tipo

Estadísticos	Inatento		Impulsivo	
	Lengua	Matemáticas	Lengua	Matemáticas
Media	5.46	5.20	5.46	5.45
Moda	5a	5	5	6
Desviación	1.472	1.573	1.838	2.088

Observamos la misma media en Lengua, mientras que en Matemáticas las calificaciones del grupo impulsivo son algo superiores, detectándose un número mayor de calificación bien en el área de Lengua, como puede verse en el dato moda. La información de la desviación y varianza, ponen de manifiesto una mayor dispersión entre los resultados de los alumnos con subtipo impulsivo. Respecto de la diferencia de la media de los subtipos sobre la media general, en la Figura 41 se ilustra esta relación, pudiendo observar que los resultados de los alumnos con subtipo impulsivo se encuentran 0.21 puntos por encima de la media general, encontrándose los alumnos con subtipo inatento 0.04 puntos por debajo.

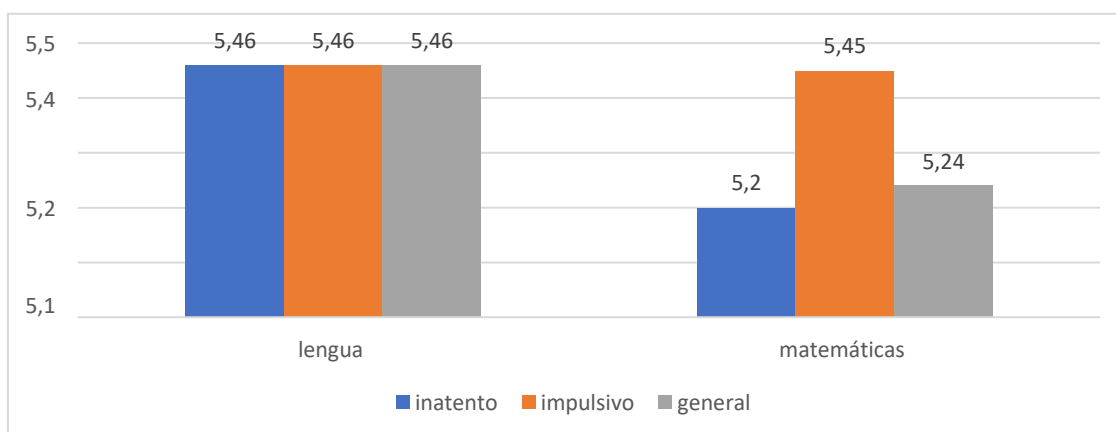


Figura 41. Comparación de subtipos con la media general según área

Para comprobar si las diferencias entre un subtipo y otro son significativas desde el punto de vista estadístico, se ha realizado la prueba de estadística no paramétrica para muestras independientes U de Mann Withney, cuyos resultados se recogen en la Tabla 47.

Tabla 47.

Resultados del estadístico U de Mann-Whitney al comparar medias de Lengua y Matemáticas según tipo TDAH

z	Lengua	Matemáticas
U de Mann-Whitney	27628.500	25436.000
Z	-.565	-1.855
Sig. asintótica (bilateral)	.572	.064

Como puede observarse se han identificado diferencias marginalmente significativas entre el subtipo inatento e impulsivo en la asignatura de Matemáticas con una puntuación: $z=-1.855$ y $p=0.064$. lo que indica que los alumnos con subtipo impulsivo parecen

obtener mejores notas en el ámbito matemático, mientras que en la asignatura de Lengua las diferencias observadas no son estadísticamente significativas ($Z=-0.565$; $p=0.572$).

Del mismo modo que se hizo al analizar los resultados según sexo, también hemos valorado la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las áreas dentro del mismo grupo, para ello se ha realizado la prueba Wilcoxon, que ha arrojado los resultados presentados en la Tabla 48.

Tabla 48.

Resultados del estadístico Wilcoxon al comparar medias de Lengua y Matemáticas Intragrupo

	Inatento Matemáticas - Lengua	Impulsivo Matemáticas - Lengua
Z	-5.715 ^b	-.079 ^b
Sig. asintótica (bilateral)	.000	.937

De la Tabla 48, se desprende que las diferencias existentes en la nota media de los alumnos con TDAH que presentan subtipo inatento son estadísticamente significativas ($Z= -5.715$ y $P=0.000$). En cambio, no podemos afirmar lo mismo sobre el subtipo impulsivo ($Z= -0.079$ $P=0.937$).

6.1.2.3. Rendimiento académico por comarcas

Los resultados relativos a la distribución de estas calificaciones dentro de las doce comarcas donde se encontraban escolarizados los alumnos con TDAH, han sido recogidos en la Tabla 49 y la Figura 42 en forma de frecuencias y porcentaje.

Tabla 49.

Frecuencias de calificaciones en Lengua y Matemáticas según comarca

	Oriental	Vega Alta	Alto Guadalentín	Río Mula	Huerta De Murcia	Mar Menor	Vega Media	Bajo Guadalentín	Noroeste	Campo De Cartagena	Valle De Ricote	Altiplano
suspense	1	7	11	4	29	16	17	9	13	33	0	6
suficiente	4	7	19	8	25	15	24	5	18	34	0	11
Bien	2	4	11	6	43	7	18	3	24	40	2	7
Notable	1	6	5	3	37	11	19	6	12	18	1	10
sobresaliente	0	2	0	1	4	1	1	0	0	4	0	1

		Oriental	Vega Alta	Alto Guadalentín	Río Mula	Huerta De Murcia	Mar Menor	Vega Media	Bajo Guadalentín	Noroeste	Campo De Cartagena	Valle De Ricote	Altiplano
Matemáticas	suspenso	3	8	12	7	34	23	23	9	19	45	1	9
	suficiente	3	8	19	7	33	7	17	2	21	33	0	13
	Bien	1	5	12	2	36	9	22	6	14	30	0	6
	Notable	1	5	3	2	30	9	15	4	12	19	7	7
	sobresaliente	0	0	0	4	5	2	2	2	1	2	0	0

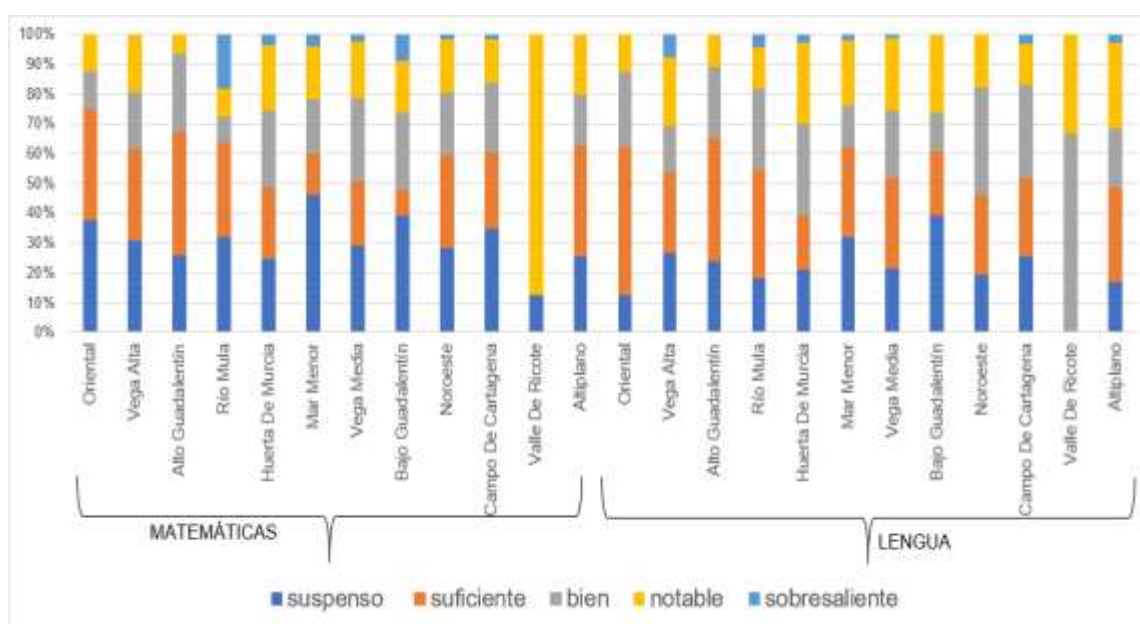


Figura 42. Porcentaje de calificaciones obtenidas según comarca en Lengua y Matemáticas

Según lo recogido en la Tabla 49 y la Figura 42, podemos afirmar que en el área de Lengua la puntuación suspensa, suponía entre 20-30% con cuatro casos que se alejaban de esta tendencia, concretamente, por debajo del 20% encontramos la comarca Oriental (12.5%), Altiplano (17.14%) y Valle de Ricote (0%) y por encima Bajo Guadalentín (39.13%).

En cuanto a las calificaciones de suficiente, se observan dos tendencias por un lado en cinco comarcas (Vega Alta, Huerta de Murcia, Bajo Guadalentín, Noroeste y Campo de Cartagena) su proporción era del 20-25%, de otro en otras cinco (Alto Guadalentín, Río Mula, Mar Menor, Vega Media y Altiplano) aparecía entre 30-40%, las dos comarcas restantes son Oriental con un 50% y Valle de Ricote sin ningún caso. La puntuación bien, aparece en un 67% de casos en Valle de Ricote, cerca del 30% en las comarcas Huerta de Murcia, Noroeste, Campo de

Cartagena y Río Mula, entre el 20-25% obtuvieron esta puntuación en Oriental, Alto Guadalentín, Río Mula, Vega Media y Altiplano; finalmente, entre el 13-15% en Vega Alta, Mar Menor y Bajo Guadalentín.

La distribución porcentual de la calificación notable fue del 33% en el Valle de Ricote, seguido del 22-28% en Vega Alta, Huerta de Murcia, Mar menor, Vega Media, Bajo Guadalentín y Altiplano; el resto de comarcas presentaron porcentajes de entre 10-15%. En último lugar, lo que respecta a la calificación sobresaliente, fue inferior al 10% en todas las comarcas, la única comarca con porcentaje superior al 5% fue Vega Alta (7.7%), en las comarcas Oriental, Alto Guadalentín, Bajo Guadalentín, Noroeste y Valle de Ricote, no se detectaron casos.

En lo relativo al área de Matemáticas la calificación de suspenso, supone entre el 20-30% en la mayoría de comarcas, apareciendo un pico superior en la comarca del Bajo Guadalentín donde se aproximaba al 40% e inferior en la comarca Oriental donde suponía el 10%. En lo concerniente a las calificaciones aprobadas, comenzando con la puntuación suficiente, en las comarcas Oriental, Vega Alta, Río Mula, Noroeste y Altiplano supuso entre el 30 y 40%, en menor medida, con porcentajes entre 20 y 25%, en las comarcas Huerta de Murcia, Vega Media y Campo de Cartagena, en Mar Menor supuso el 14%, un 8% en Bajo Guadalentín y ningún caso en Valle de Ricote. Los porcentajes de alumnado que puntuó con un Bien, resultan menos elevados, en este caso, la mayoría de comarcas se encontraban con puntuaciones que rondaban el 15-25% destacaron por encima de estos porcentajes la comarca de la Vega Media (cerca del 28%) y por debajo la Oriental (12.5%), Río Mula (9.09%) no existiendo casos en Valle de Ricote.

Respecto a la proporción de alumnado que obtuvo notable, vuelven a detectarse cierta tendencia entre comarcas, en este caso la tendencia más repetida se encontraba entre el 15-20%, por debajo de estos porcentajes se encontraba la comarca Oriental (12.5%), Alto Guadalentín (6.52%) y Río Mula (9.9%); Superiora estas cifras, encontramos el Valle de Ricote con un 87.5% de casos. Finalmente, la puntuación sobresaliente oscilaba el entre 1.5-4% en las comarcas Huerta de Murcia, Mar Menor, Vega Media, Noroeste y Campo de Cartagena; en la comarca debajo Guadalentín el porcentaje fue de 8.74% y de 18.18% en Río Mula, no existiendo casos en el resto de comarcas.

Se presentan en la Tabla 50 el número de casos, la media y la desviación de las calificaciones obtenidas para ambas asignaturas.

Tabla 50.

Estadísticos descriptivos de las calificaciones de Lengua y Matemáticas según comarca

		Oriental	Vega Alta	Alto Guadalentín	Río Mula	Huerta De Murcia	Mar Menor	Vega Media	Bajo Guadalentín	Noroeste	Campo De Cartagena	Valle De Ricote	Altiplano
Lengua	N	8	26	46	22	138	50	79	23	67	129	3	35
	Media	5.25	5.54	5.15	5.64	5.70	5.30	5.53	5.04	5.43	5.33	6.33	5.66
	Desviación	1.18	1.81	1.15	2.01	1.62	1.68	1.34	2.05	1.38	1.502	.577	1.47
Matemáticas	Media	4.75	5.04	4.96	5.55	5.50	5.04	5.42	5.17	5.18	5.08	6.00	5.31
	Desviación	1.38	1.82	1.19	2.19	1.80	1.80	1.49	2.10	1.60	1.604	1.73	1.43

Dentro de la Tabla 50, se observa que, tanto en Lengua como en Matemáticas, la media se encuentra entre 5 y 5.7 en todas las comarcas, siendo excepciones el Valle de Ricote con una media de 6 en Lengua y 7 en Matemáticas. Por otro lado, las comarcas Oriental y Bajo Guadalentín puntuaron con calificación insuficiente en Matemáticas. El dato de desviación de la media muestra una distribución donde existen diferencias entre 1 y 2 puntos, lo que no podemos afirmar que exista una distribución demasiado heterogénea dentro de cada comarca.

En cuanto a las diferencias que existen entre la media general y la media de cada comarca, en el gráfico de la Figura 43, se han ilustrado estas diferencias.

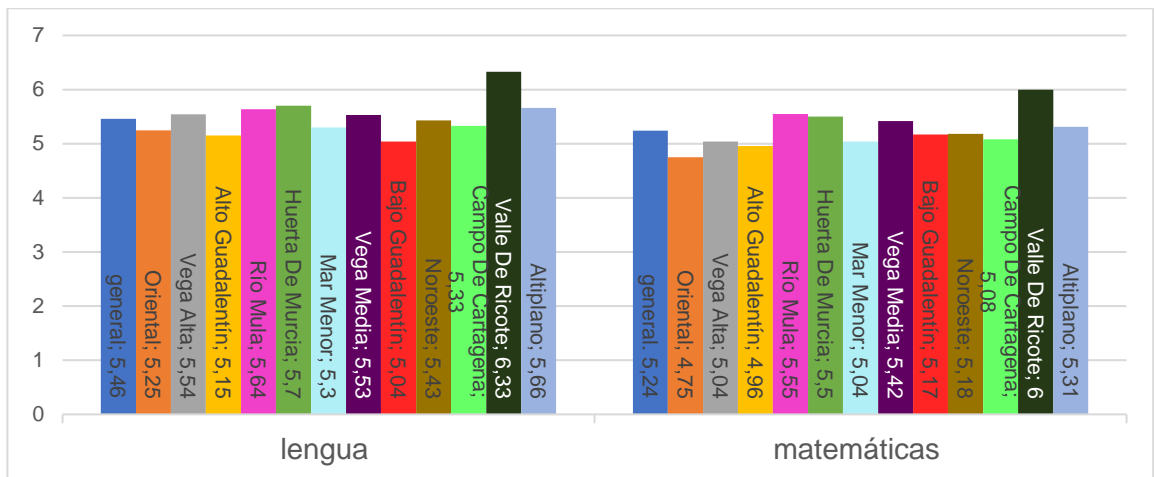


Figura 43. Comparación de la media general con agrupación por tipo comarca según área

A nivel general se observan valores cercanos a la media en la mayoría de comarcas, con diferencias inferiores a 0.3, en el área de Lengua, destacan los valores del Valle de Ricote que distan 0.87 puntos de la media general (5.46). Por otro lado, en el área de Matemáticas destacamos una superioridad de 0.49 puntos en la comarca oriental y 0.76 en el Valle de Ricote, estas diferencias podrían explicarse por la escasa población con TDAH que estaba escolarizada en las comarcas mencionadas. Para comprobar si las diferencias encontradas entre las medias a nivel comarcal son significativas, se ha realizado la prueba no paramétrica Kruskal Wallis, obteniendo los resultados que se presentan en la Tabla 51.

Tabla 51.

Kruskal Wallis

	Lengua	Matemáticas
Chi-cuadrado	13.900	10.554
gl	11	11
Sig. asintótica	.239	.481

Como puede observarse no se han identificado diferencias estadísticamente significativas entre las comarcas en ninguna de las asignaturas, dado que en Matemáticas $p=0.48$ y Lengua $p=0.239$, a pesar de existir diferencias de hasta 3 puntos, por la distribución de la muestra no puede considerarse que estas diferencias sean significativas. Al no encontrar diferencias significativas en la prueba kruskal wallis, no se realizan las comparaciones dos a dos.

Del mismo modo, que hicimos con el resto de variables, para conocer si existen diferencias intragrupo, se ha realizado la prueba Wilcoxon que permite detectar si las diferencias entre las medias de lengua y matemáticas dentro de cada comarca son estadísticamente significativas, en la Tabla 52, situada más abajo, podemos conocer los resultados obtenidos.

Tabla 52.

Resultados del estadístico Wilcoxon al comparar medias de Lengua y Matemáticas Intragrupa

Resultados al comparar lengua y matemáticas		
Comarca	Z	Sig. asintótica (bilateral)
Oriental	-1.414 ^b	0.157
Vega Alta	-2.055 ^b	0.04
Alto Guadalentín	-1.292 ^b	0.196
Río Mula	-.471 ^b	0.637
Huerta De Murcia	-2.058 ^b	0.04
Mar Menor	-1.724 ^b	0.085
Vega Media	-1.090 ^b	0.275
Bajo Guadalentín	-.714 ^b	0.475
Noroeste	-2.008 ^b	0.045
Campo De Cartagena	-2.649 ^b	0.008
Valle De Ricote	-.447 ^b	0.655
Altiplano	-2.074 ^b	0.038

De acuerdo con la información recogida en la Tabla 52, podemos observar diferencias estadísticamente significativas en las comarcas de: Vega alta ($Z=-2.055b$ y $P=0.04$), Huerta de Murcia ($Z=-2.058b$ y $P=0.04$), Noroeste ($Z=-2.008b$ y $P=0.045$), Campo de Cartagena ($Z=-2.649b$ y $P=0.008$) y Altiplano ($Z=-2.074b$ y $P=0.038$). En todas ellas la media de la asignatura matemáticas es estadísticamente inferior a Lengua.

6.1.2.4. Calificaciones obtenidas por titularidad y a lo largo de la etapa

Lo relativo a la distribución de calificaciones según el tipo de centro en que estaba escolarizado el alumnado con TDAH, se ha diferenciado entre centros públicos (448) y concertados (178). En la Tabla 53, se recoge la relación de frecuencias de calificaciones obtenidas

según asignatura y titularidad del centro, así como el porcentaje que suponen dichas frecuencias, ilustrado en la Figura 44.

Tabla 53.

Frecuencias de calificaciones en Lengua y Matemáticas según titularidad

Calificación		Suspense	Suficiente	Bien	Notable	Sobresaliente	
Lengua	Tit.	Público	99	123	121	91	14
		Concertado	47	47	46	36	2
	Total	146	170	167	127	16	
Matemáticas	Tit.	Público	140	115	100	79	14
		Concertado	53	48	43	30	4
	Total	193	163	143	109	18	

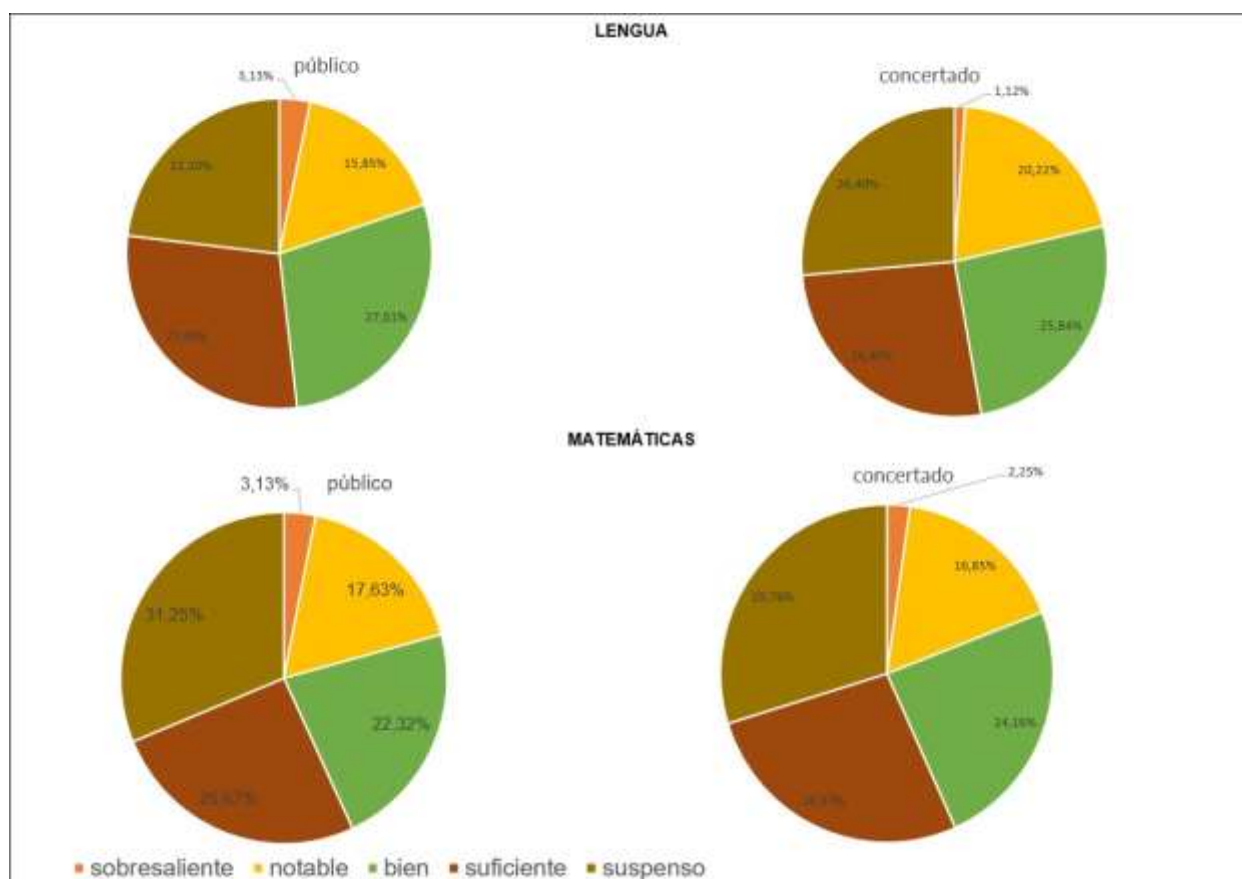


Figura 44. Porcentaje de las calificaciones obtenidas en ambas áreas según titularidad

De la información presentada sobre la asignatura Lengua, se desprende que un 22% de los alumnos escolarizados en enseñanza pública y poco más de un cuarto de los que estaban escolarizados en concertada, obtuvieron la calificación de suspense. En cuanto a la distribución

porcentual las calificaciones aprobadas en esta asignatura, su distribución fue la siguiente, apareciendo primero el dato de alumnos de la escuela pública y a continuación el de concertada: suficiente 22% y 26%, bien 27% y 26%, notable 16% y 20%, en último lugar, sobresaliente 1.2% y 3.13%.

Atendiendo a la asignatura de Matemáticas, según los datos que se observan en la Figura 45, el 31.3% de los alumnos escolarizados en la educación pública y, aproximadamente, el 30% de los que acudían a la concertada suspendieron esta asignatura. Lo que concierne a las notas aprobadas, su distribución porcentual fue, aproximadamente, la siguiente, apareciendo primero el dato de alumnos de la escuela pública y a continuación el de concertada: suficiente 26% y 27%, bien 22% y 24%, notable 18% y 17%, en último lugar, sobresaliente 3.1% y 2.2%. En cuanto a los datos de estadística descriptiva, en la Tabla 54 se han recogido los resultados obtenidos al calcular la media, moda y desviación en Lengua y Matemáticas según titularidad del centro.

Tabla 54.

Estadísticos descriptivos de las calificaciones de Lengua y Matemáticas según titularidad

Estadísticos	Público		Concertado	
	Lengua	Matemáticas	Lengua	Matemáticas
Media	5.52	5.28	5.31	5.15
Moda	5	5	5	5
Desviación	1.513	1.627	1.605	1.774

Según estos datos, la moda (calificación 5) coincide en ambas asignaturas y entre centros públicos y concertados, igualmente esta puntuación es la misma que la obtenida en los resultados a nivel de etapa (1,1), respecto a los máximos y mínimos obtenidos, se aprecia que mientras que en el público la máxima nota ha sido un 10 en ambas asignaturas en el concertado ha sido 9. En cuanto a los valores medios obtenidos, existe una leve superioridad en las calificaciones de los alumnos de la enseñanza pública respecto de los de la enseñanza concertada en ambas asignaturas 5.52 y 5.31 en Lengua y 5.28 y 5.15 en Matemáticas. Por su parte el dato de la desviación, superior a 1.5 puntos en la asignatura matemáticas en ambas titularidades (1.63 y 1.77), lo que podría indicar dispersión en las notas, y por tanto desigualdad dentro de los grupos, este hecho también se produce en los centros concertados en el área de lengua.

En cuanto a la comparación de la media con los valores generales, que se expusieron al comienzo, podemos ver esta distribución en el gráfico de la Figura 45. Donde se observa una leve superioridad en las calificaciones del alumnado con TDAH escolarizado en centros públicos tanto en lengua (+0.06) como en matemáticas (+0.04), siendo inferior a la media general los resultados de los centros concertados (-0.15 y -0.09).

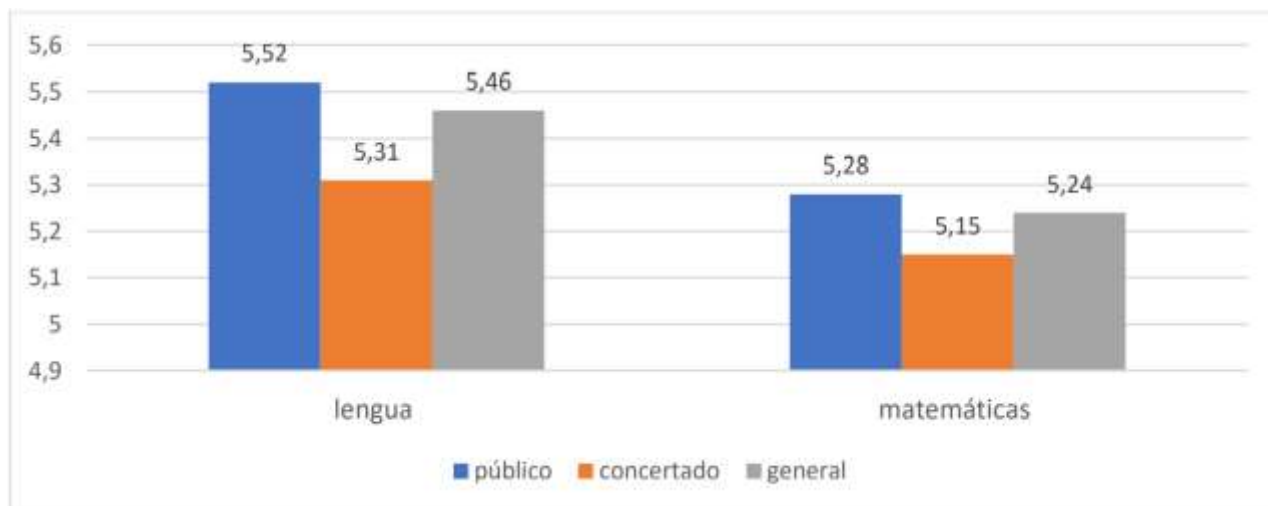


Figura 45. Comparación por titularidad con media general según área

Para comprobar si las diferencias entre un subtipo y otro son significativas se ha realizado la prueba de estadística no paramétrica para muestras independientes U de Mann Withney, donde se han obtenido los resultados expuestos en la Tabla 55.

Tabla 55.

Resultados del estadístico U de Mann-Whitney al comparar medias de Lengua y Matemáticas según titularidad

z	Lengua	Matemáticas
U de Mann-Whitney	37620.000	39233.500
Z	-1.130	-.319
Sig. asintótica (bilateral)	.259	.750

A pesar de parecer levemente superiores las calificaciones medias obtenidas por los alumnos de la enseñanza pública, no podemos afirmar que dichas diferencias sean estadísticamente significativas ya que tanto en Lengua ($Z=-1.130$ y $P= 0.75$) como en Matemáticas ($Z=-0.319$ y $P=0.259$) los valores obtenidos no permiten rechazar la hipótesis nula.

Respecto a las diferencias intragrupo, en la Tabla 56 se recogen los resultados obtenidos al comparar entre variables relacionadas con la prueba Wilcoxon, podemos ver una comparación entre las medias de matemáticas y lengua según la titularidad del centro.

Tabla 56.

Resultados del estadístico Wilcoxon al comparar medias de Lengua y Matemáticas Intragrupo

	Público	Concertado
	Matemáticas - Lengua	Matemáticas - Lengua
Z	-4.911 ^b	-1.893 ^b
Sig. asintótica (bilateral)	.000	.058

En el caso de los centros públicos, podemos rechazar la hipótesis nula y confirmar la existencia de diferencias estadísticamente significativas con unos valores de $Z=-4.911^b$ y $P=0.000$. Respecto a los centros concertados, las diferencias encontradas se encuentran en el límite de la significatividad estadística dado que $Z=-1.893^b$ y $P=0.58$.

6.1.2.5. Calificaciones obtenidas por tramo y curso

Respecto a la distribución de las calificaciones según el tramo y curso educativo, se ha diferenciado entre primer tramo de primaria (211), segundo tramo (415) y los seis cursos de la etapa: 1° (54), 2° (42), 3° (115), 4° (144), 5° (155) y 6° (116). Para la presentación de resultados relacionados con la frecuencia con la que aparecen las calificaciones según tramo con curso, se ha realizado la Tabla 57, que aparece a continuación, donde podemos ver estos datos según el área. De otro lado, en el caso de los porcentajes derivados de dichas frecuencias, se han realizado dos gráficas recogidas en las Figuras 46 Y 47 que ilustran la distribución de calificaciones en cada una de las asignaturas según el tramo y el curso educativo.

Tabla 57.

Frecuencias de calificaciones en Lengua y Matemáticas según tramo y curso

Calificación		Tramo 1	Tramo 2	1° EP	2° EP	3° EP	4° EP	5° EP	6° EP
Lengua	suspenso	55	91	14	13	28	30	38	23
	suficiente	44	126	16	4	24	31	52	43
	bien	58	109	11	12	35	37	40	32
	notable	45	82	11	10	24	41	24	17
	sobresaliente	9	7	2	3	4	5	1	1
Mate mátic	suspenso	61	132	14	11	36	32	60	40
	suficiente	40	123	12	8	20	44	42	37

Calificación	Tramo 1	Tramo 2	1° EP	2° EP	3° EP	4° EP	5° EP	6° EP
bien	52	91	13	9	30	36	30	25
notable	45	64	13	10	22	29	22	13
sobresaliente	13	5	2	4	7	3	1	1

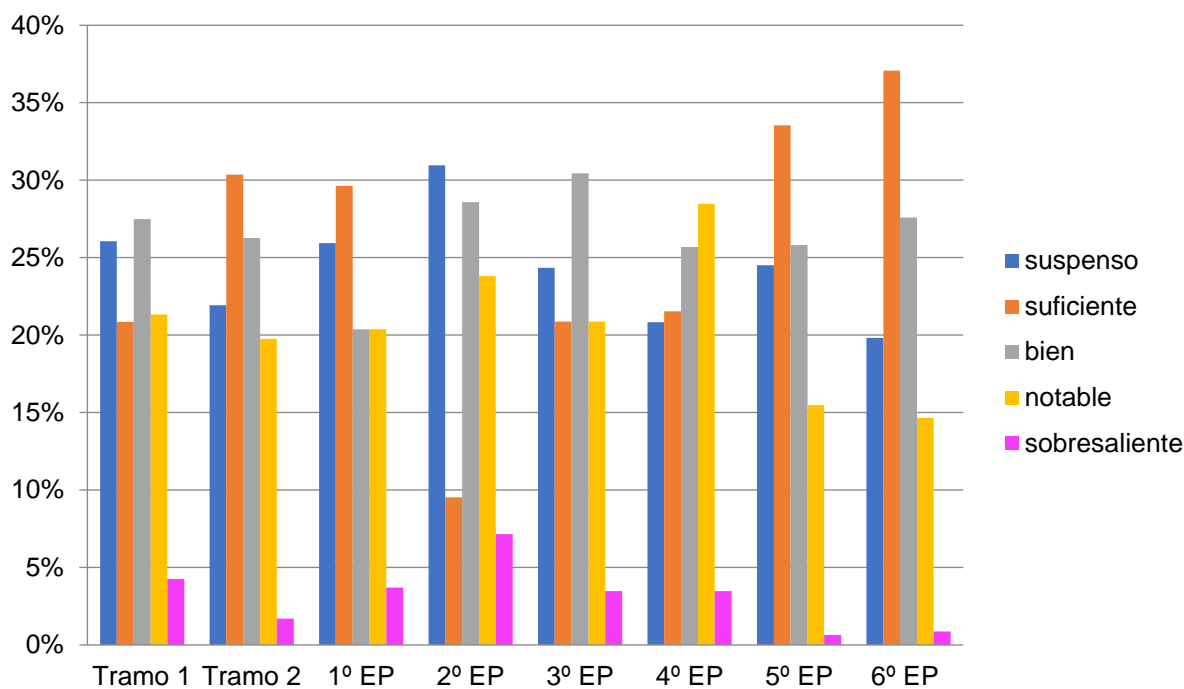


Figura 46. Distribución porcentual de calificaciones obtenidas en Lengua según curso y tramo

En la asignatura de Lengua podemos observar que las cifras de alumnado suspenso se distribuían de la siguiente manera según el curso de Educación Primaria: 1° 14 (26%). 2° 13 (31%). 3° 28 (24.3%). 4° 30 (20.9%). 5° 38 (29.9%) y 6° 23 (19.9%). Los valores suficiente y bien la cifra de alumnos con la primera de estas puntuaciones fue según curso: 1° 16 (29.60%). 2° 4 (9.50%). 3° 24 (20.90%). 4° 31 (21.50%). 5° 52 (33.50%) 6° 43 (37.10%). Distribuyéndose el segundo de estos valores (bien) del siguiente modo: 1° 11 (20.4%). 2° 12 (28.6%). 3° 35 (30.4%). 4° 37 (25.7%). 5° 40 (25.8%) y 6° 32 (27.1%). Por último, la frecuencia de notas con las calificaciones notable y sobresaliente que obtuvieron los alumnos se repartían del siguiente modo. notable: 1° 11 (20.4%). 2° 10 (23.8%). 3° 24 (20.8%). 4° 41 (28.5%). 5° 24 (15.5%) y 6° 17 (14.6%). Y sobresaliente: 1° 2 (3.7%). 2° 3 (7.1%). 3° 4 (3.5%). 4° 5 (3.5%). 5° 1 (0.6%) y 6° 1 (0.9%).

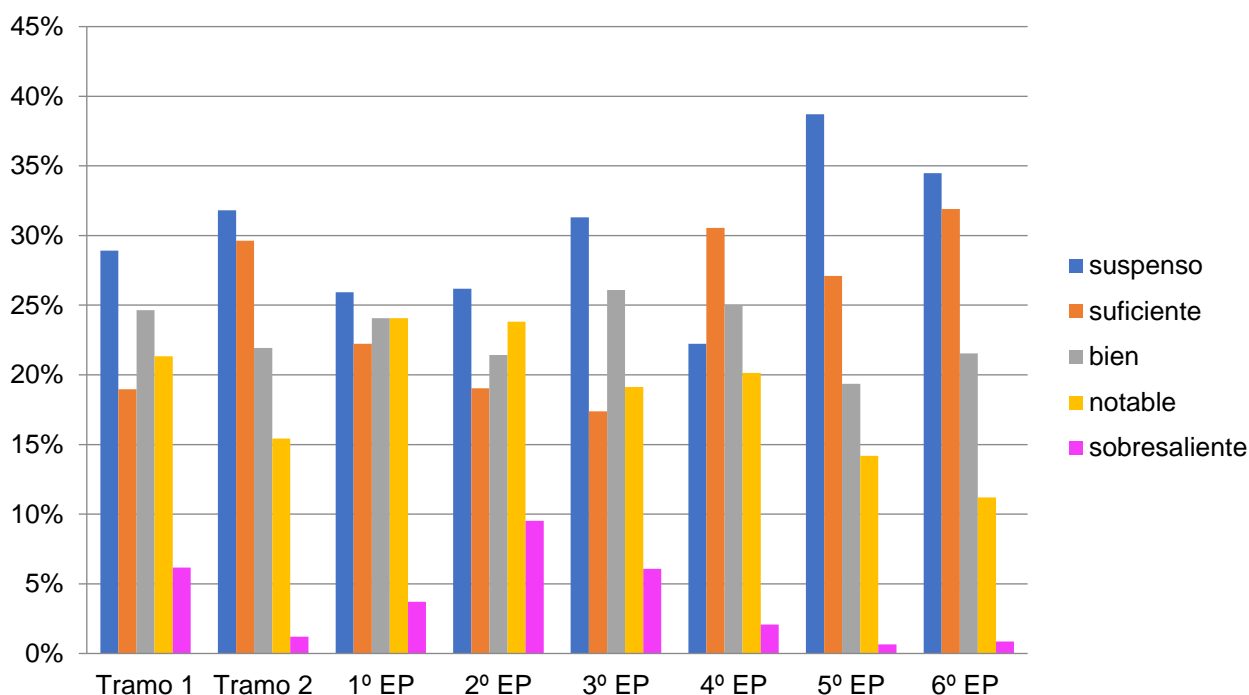


Figura 47. Distribución porcentual de calificaciones obtenidas en Matemáticas según curso y tramo

En cuanto a la información sobre Matemáticas, se desprende que la calificación de suspenso se distribuía de la siguiente manera según curso de primaria: 1º 14 (25.90%), 2º 11 (26.2%), 3º 36 (31.3%), 4º 32 (22.2%), 5º 60 (38.7%), 6º 40 (34.5%). Lo que respecta a las calificaciones más repetidas (5 y 6) el número de alumnos que obtuvo un suficiente según curso fue: 1º 12 (22.2%), 2º 8 (19%), 3º 20 (17.4%), 4º 44 (30.6%), 5º 42 (27.1%) y 6º 37 (31.9%). Distribuyéndose la calificación de bien de la siguiente manera: 1º 13 24.1%), 2º 9 21.4%), 3º 30 26.1%), 4º 36 25%), 5º 30 19.4%) y 6º 25 (21.6%). En lo relativo a las calificaciones más altas, notable y sobresaliente, las cifras de la primera fueron: 1º 13 (27.1%), 2º 10 (23.8%), 3º 22 (19.1%), 4º 29 (20.1%), 5º 22 (14.2%) y 6º 13 (11.2%). Y las calificaciones más altas se presentaron del siguiente modo: 1º 2 (3.8%), 2º 4 (9.5%), 3º 7 (6.1%), 4º 3 (2.1%), 5º 1 (0.6%) y 6º 1 (0.9%).

Los estadísticos descriptivos que se han obtenido al analizar las calificaciones por tramo y curso, se presentan en la Tabla 58, donde han sido recogidos el número de casos (N) por curso y tramo, la media y su desviación.

Tabla 58.

Estadísticos descriptivos de las calificaciones de Lengua y Matemáticas según tramo y curso

		Tramo 1	Tramo 2	1º EP	2º EP	3º EP	4º EP	5º EP	6º EP
Lengua	N	211	415	54	42	115	144	155	116
	Media	5.56	5.41	5.44	5.74	5.56	5.68	5.25	5.29
	Desviación	1.624	1.498	1.586	1.712	1.618	1.650	1.444	1.325
Matemáticas	Media	5.53	5.1	5.69	5.69	5.40	5.43	4.93	4.90
	Desviación	1.798	1.583	1.540	1.932	1.863	1.654	1.547	1.483

Los valores más repetidos según curso son los de suficiente (5) y bien (6) siendo la primera de ellas más frecuente en los cursos 4º, 5º y 6º y la de bien en 1º, 2º y 3º. Con respecto a la calificación media en Lengua, este valor se corresponde con la calificación de suficiente, siendo levemente superior en los cursos del 1er tramo. En Matemáticas la calificación media se sitúa en suficiente siendo en quinto y sexto inferior a cinco (4.9). Con la finalidad de comprobar si las diferencias existentes entre las medias obtenidas por tramo son estadísticamente significativas agrupamos estas calificaciones en función del tramo y se llevó a cabo la prueba U de Mann-Whitney, donde se obtuvieron los resultados de la Tabla 59.

Tabla 59.

Resultados del estadístico U de Mann-Whitney medias de Lengua y Matemáticas según curso

	Matemáticas	Lengua
U de Mann-Whitney	37859.000	41917.500
Z	-2.822	-.893
Sig. asintótica (bilateral)	.005	.372

Como puede observarse en la Tabla 59, se han identificado diferencias estadísticamente significativas entre el primer y segundo tramo en Matemáticas con un nivel de significación de $Z = -2.822$ y $P = 0.005$. Para conocer si existen diferencias entre los cursos, se han sometido los datos a la prueba de estadística no paramétrica Kruskal Wallis (véase Tabla 60).

Tabla 60.

Kruskal Wallis

	Lengua	Matemáticas
Chi-cuadrado	10.262	18.698
G1	5	5
Sig. Asintótica	.068	.002

Los resultados ponen de manifiesto la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los cursos, con un nivel de significación $P=0.002$. Para conocer entre que cursos se dan dichas diferencias se ha aplicado la prueba U de Mann-Whitney por pares, se han encontrado diferencias significativas en Matemáticas entre: 5º y todos los cursos inferiores (5º y 1º $P= 0.008$, 5º y 2º $P= 0.019$, 5º y 3º $P= 0.034$ y 5º y 4º $P= 0.005$) y 6º y los curso de 4º a 1º (6º y 1º $P=0.008$, 6º y 2º $P=0.015$, 6º y 3º $P=0.029$ y 6º y 4º $P=0.006$). En el área de Lengua estas diferencias se producen entre los cursos 4º y 5º ($P=0.007$) y 4º y 6º ($P=0.018$) Finalmente, en lo que concierne a las diferencias intragrupo entre las asignaturas Lengua y Matemáticas, podemos observar los resultados obtenidos en la Tabla 61, donde se recogen los valores obtenidos al calcular el estadístico Wilcoxon para variables relacionadas.

Tabla 61.

Resultados del estadístico Wilcoxon al comparar medias de Lengua y Matemáticas Intragrupo

Resultados al comparar lengua y matemáticas		
	Z	Sig. asintótica (bilateral)
Tramo 1	-.511 ^b	.609
Tramo 2	-6.004 ^b	.000
1º EP	-1.650 ^b	.099
2º EP	-.362 ^b	.717
3º EP	-1.318 ^b	.187
4º EP	-3.179 ^b	.001
5º EP	-3.415 ^b	.001
6º EP	-3.852 ^b	.000

De la Tabla 61 se desprende que las diferencias encontradas entre las medias de lengua y matemáticas dentro de cada uno de los grupos estudiados, son estadísticamente significativas en el 2º tramo ($Z= -6.004^b$ y $P=0.00$) y en los tres cursos que comprenden el mismo. Por el contrario, no podemos decir lo mismo del primer tramo de esta etapa ni de los cursos que lo integran, dado que en todos los casos $p>0.05$.

6.2. Resultados del segundo objetivo general

Siguiendo lo planteado en el primer capítulo, el segundo objetivo general de esta investigación pasa por “*analizar las orientaciones educativas que se prescriben para el alumnado con TDAH desde el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Molina de Segura*”. Para su desarrollo se plantearon los cinco objetivos específicos que se han desarrollado bajo los epígrafes que aparecen a continuación.

6.2.1. Objetivo específico 2.1. Conocer aspectos relativos al motivo que suscita la evaluación psicopedagógica del alumnado con TDAH y las medidas aplicadas antes de realizar la misma

Para dar respuesta a este objetivo, se han analizado aspectos previos a la evaluación, como son el motivo de esta y la historia escolar. Concretamente, en los informes consultados, ha sido posible recoger información sobre el motivo de evaluación en todos los documentos, mientras que la historia escolar se describe en treinta y seis de ellos. En cuanto a la presencia de esta información, en los documentos que abordan las dos temáticas estudiadas, con la función porcentaje de cobertura ha sido cuantificar la presencia de estos ámbitos dentro de los informes, a través del porcentaje que supone el texto codificado sobre el total. En la Tabla 63 se exponen los valores medios y desviación típica que suponen estas categorías en cada informe.

Tabla 62.

Porcentaje de cobertura sobre el motivo de la evaluación e historia escolar.

	N	Media porcentaje de cobertura	Desviación estándar
Motivo evaluación	40	3.23%	3.27%
Historia escolar	37	3.46%	2.54%

La información sobre el tercer objetivo supone se encuentra en torno al 7%. Si bien es cierto que se aprecia cierta dispersión dentro de la media, en general, su presencia no implica más de una décima parte del informe psicopedagógico. Las categorías que se han derivado del nodo “información previa”, se concretan en el mapa conceptual de la Figura 48.

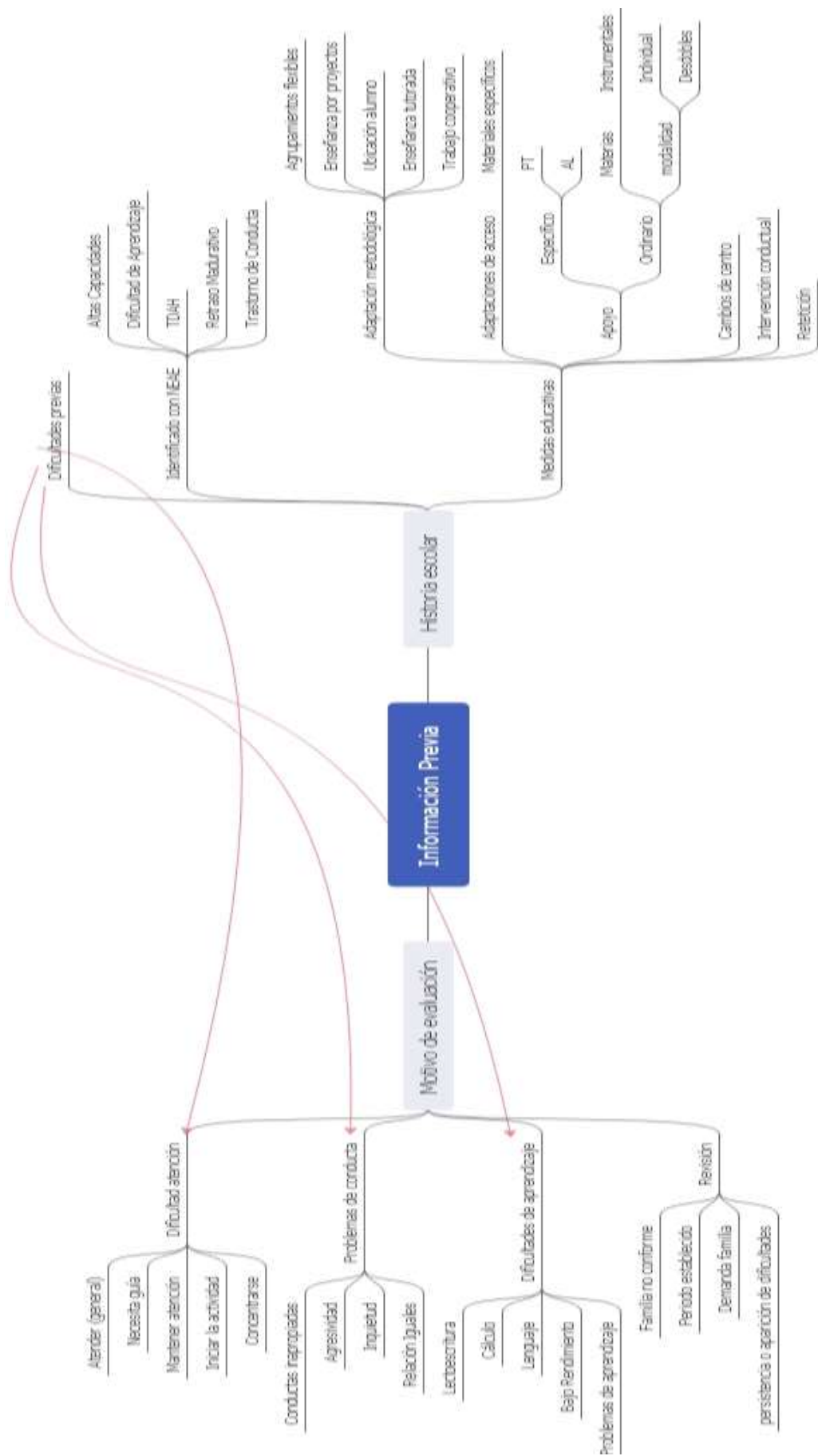


Figura 48. Categorías del motivo de evaluación e historia escolar

Como podemos observar, la información categorizada para el nodo información previa ha sido desglosada en las categorías que figuran ramificadas dentro del mapa de radial (historia escolar y motivo de evaluación). Teniendo en cuenta las mismas, en los siguientes apartados abordamos cada uno de estos aspectos, de modo independiente, describiendo los resultados obtenidos tras el análisis.

6.2.1.1. *Motivo de la evaluación*

En relación a la causa o causas que dan lugar a la evaluación psicopedagógica, como hemos visto en mapa conceptual de la Figura 48, se han identificado cinco motivos por los que el servicio de orientación valora al alumnado con TDAH. Estos son: en primer lugar, problemas asociados a dificultades en el aprendizaje o bajo rendimiento (27 alumnos) y dificultades para atender (27 casos), seguidas de problemas de conducta (21 sujetos), informes por revisión (13 casos) y demanda de la familia por disconformidad (1 caso). Para conocer cuáles son las razones concretas de la evaluación psicopedagógica, se ha empleado la función “extracción” de Nvivo, que permite recopilar aquellos fragmentos de los informes codificados en las categorías mencionadas, estas extracciones podemos visualizarlas el ANEXO II, cuyo contenido se resume en la Tabla 63.

Tabla 63.

Motivo de la evaluación

	Descripción	Documentos	Porcentaje
Dificultad aprendizaje (28)	Lectoescritura	11-12-15-19-2-24-28-34-5-6	35.7%
	Cálculo	11-28-34-	14.3%
	Lenguaje	1-10	7.1%
	Rendimiento académico	10-14-15-2-21-28-36-37-38-7-8-9	42.9%
	Problemas de aprendizaje	15-18-21-31-33-34-41-42-5	32.1%
Dificultades de atención (27)	Problemas de atención (sin concretar)	14-16-18-20-28-34-39	26%
	Demanda de guías externas	24-35-5-8-9	19.5%
	Dificultades para mantener la atención	1-15-17-20-23-29-3-36-38-42-6-8-9	41.1%
	Dificultad para iniciar las tareas	12-38	7.4%

	Descripción	Documentos	Porcentaje
	Problemas para concentrarse	11-12-13-15-24-29-3-39-5-8-	37.3%
Problemas de conducta (21)	Conductas inapropiadas	1-16-19-26-33-36-41-5-6	42.9%
	Comportamientos agresivos	12-17-22-42	19%
	Inquietud motriz	12-13-16-20-22-26-29-3-32-43-5	52.4%
	Problemas con iguales	12-17-26-29-42	23.8%
Revisión (13)	Dentro de lo previsto en la normativa	4-26-33-35-37-43	46.1%
	Revisiones por persistencia de		61.5%
	dificultades o por nuevas	2-10-13-14-24-26-30-31	
	Demanda familiar por disconformidad	30	7.7%

Se observa que, dentro de las causas relacionadas con dificultades de aprendizaje, la más frecuente se encuentra en el área lingüística (12 alumnos); más concretamente, dentro de estas causas se identifican problemas para el desarrollo del lenguaje oral en dos casos (7.1%) y, en el resto, ligadas a la adquisición de la lectura y/o escritura (35.7%) sin ser concretados ejemplos. Once alumnos (42.9%) fueron evaluados por presentar un rendimiento académico inferior al esperado, existiendo referencias que aluden, expresamente, a problemas para poder alcanzar los estándares de aprendizaje previstos para su edad. Nueve sujetos (32.1%) experimentaron dificultades en el aprendizaje, que les impedían mantenerse conectados, retener información o comprender conceptos, hasta el punto de interferir en su motivación. Por último, en tres alumnos (14.3%) encontramos dificultades relacionadas con el área de matemáticas ligadas a la adquisición del cálculo. Es importante aclarar que, como puede observarse en la columna documentos de Tabla 63, los cuatro tipos de dificultades académicas que llevaron a la evaluación aparecen en muchas ocasiones de manera simultánea.

Respecto a las dificultades en atención, podemos evidenciar, de un lado, descripciones de la existencia de dificultades de atención sin especificar problemática concreta (26%), como es el caso de los fragmentos marcados en color verde “problemas atención genérico”, de otro lado, existen otros documentos que hacen explícitos ejemplos de situaciones concretas de dificultades para atender. De modo más específico, las principales dificultades que se asocian con falta de atención se refieren: en un 7.4% a problemas para dar comienzo a una tarea (2 sujetos) “*iniciar las tareas de forma autónoma*” (doc.38), cerca de dos quintas partes complicaciones a la hora concentrarse (10 documentos) “*Le cuesta mucho concentrarse en las tareas*” (doc. 5),

“Dificultades para centrar la atención en las tareas” (doc. 24); en un porcentaje similar aparecían dificultades a la hora de mantenerse atento (14 sujetos) , *“se distrae con mucha facilidad”* (doc. 8), *“Dificultades para mantener la atención”* (doc. 23) y en un 20% necesidad de guías para poder realizar una tarea (5 casos) *“Necesita a alguien constantemente a su lado”* (doc.8) *“La tutora debe anticiparse a sus necesidades, preguntarle qué necesita, si no, si pasan unos minutos y la tutora no le dice nada, se va a su mesa sin decir nada”* (doc. 35).

Los motivos relacionados con los problemas de conducta, coinciden con tres tipos de manifestaciones, que son: en primer lugar, la existencia de conductas impulsivas inapropiadas, en aproximadamente el 43% de los documentos donde se alude a esta problemática, se apunta a que se producen en la rutina del aula o relaciones con compañeros y adultos *“Comportamientos peculiares, especialmente con iguales y, en ocasiones, reacciones inesperadas con adultos”*(Doc. 6), se trata de conductas referidas a ruidos inapropiados *“ruidos descontextualizados, busca juego cuando se hace algo que requiere atención, sobre todo en actividades de gran grupo”* doc. 1, comentarios fuera de lugar o intervenciones en momentos no permitidos *“tiene muchos problemas para permanecer sentado, para esperar su turno, instrucciones, etc.”* (doc. 19) *“interrumpe, tiene mucha impulsividad que le hace estar implicado en conflictos, actúa antes de pensar”*(doc. 5); las cuales, pueden suponer incomodidad dentro del grupo de trabajo alterando el ritmo y rutinas. De otro lado, en aproximadamente el 24% de los casos se alude a la presencia de conflictos entre iguales, existiendo 4 referencias (19%) a conductas agresivas por impulsividad, que son lo suficientemente preocupantes como para ser recogidas dentro de los motivos de evaluación *“La tutora señala que se le ve triste, que tiene conductas impulsivas que están empezando a provocar cierto recelo por parte de los compañeros”* (doc. 26) *“Tiene algunos conflictos entre iguales, con algunas conductas agresivas”* (doc. 12).

Finalmente, en algo más de la mitad de los casos (12 documentos) existían problemas relacionados con una excesiva y descontrolada actividad motriz, superior a lo esperado para la edad de los sujetos: *“habla de forma acelerada, le cuesta controlar la respiración, que es agitada, y le hace, a veces, hablar con atropello y tartamudez.”* (doc. 12), *“gran inquietud motriz”* (doc. 18) o *“Le cuesta permanecer en su asiento más allá de lo normal en niños de su edad”* (doc. 29).

Respecto de las razones que llevaron a realizar una revisión de la evaluación, según la información aportada en la Tabla 63, se puede afirmar que, de los 13 sujetos, 6 de ellos (46.1%) precisaron una revisión de la evaluación a fin de actualizar sus medidas de manera ordinaria, es decir, no se debía nuevas dificultades o falta de efectividad en medidas aplicadas, por lo general

las causas fueron: cambios de etapa y la solicitud de un informe para el Instituto Murciano de Acción Social “En la actualidad, se hace la revisión a petición de la familia para llevarlo al IMAS” (doc. 4). En el resto de casos (61.5%), a excepción del sujeto 30, la revisión de su evaluación se debía a la necesidad de actualizar las medidas y orientaciones educativas, por la presencia de otras dificultades relacionadas con el aprendizaje, problemas de conducta o dificultades para atender. Únicamente, una evaluación fue revisada por disconformidad parental ante la conclusión del orientador.

Una vez conocidas las razones para evaluar al alumnado, con la herramienta “matriz de codificación” ha sido posible conocer la relación entre estos motivos, que se presentan en el siguiente gráfico de frecuencias acumuladas de la Figura 49, donde podemos ver para cada sujeto la relación del motivo o motivos que evocaron su evaluación.

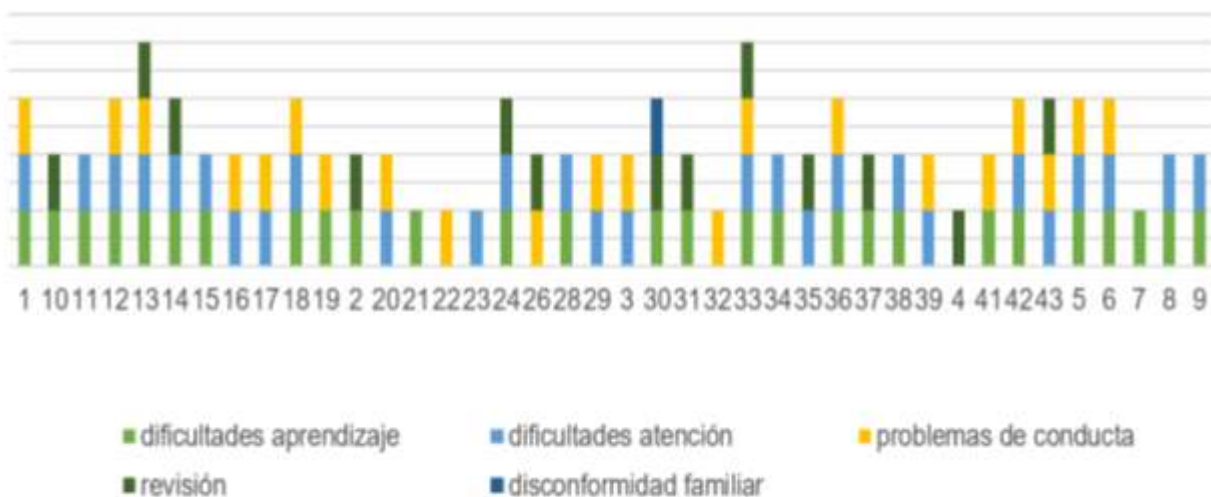


Figura 49. Motivos para la evaluación psicopedagógica del alumnado con TDAH

Como puede observarse, en el 85% de los casos se aludió, al menos, a dos de las causas mencionadas para justificar la evaluación. Concretamente, la combinación más amplia, que los incluye todos excepto disconformidad familiar se da en el 5% de los informes. Entre los casos que implican al menos tres razones para la evaluación (27.5%) se observa como principal combinación la que engloba dificultades de aprendizaje, de atención y problemas de conducta. La situación más común, es la que implica dos motivos (52.5%), siendo las combinaciones que se presentan en mayor medida dificultades de aprendizaje con dificultades de atención (33%) y problemas de conducta con dificultades de atención (28.57%). Para conocer las correlaciones entre dichas causas, se ha llevado a cabo un “análisis de conglomerados” por similitud de

codificación, cuyos resultados se expresan a través del coeficiente de correlación de Jaccard en la Tabla 64.

Tabla 64.

Estudio de correlación entre motivos de evaluación

Nodo A	Nodo B	Coeficiente de Jaccard
Problemas de conducta	Dificultades atención	0.5
Dificultades en el aprendizaje	Dificultades atención	0.48
Problemas de conducta	Dificultades en el aprendizaje	0.32
Dificultades en el aprendizaje	Revisión de necesidades	0.32
Dificultades de atención	Revisión de necesidades	0.17
Problemas de conducta	Revisión de necesidades	0.13
Petición familiar no conforme	Dificultades en el aprendizaje	0.03

Dicho análisis muestra que la correlación más elevada se produce entre las dificultades de atención y problemas de conducta, síntomas nucleares del TDAH; también es destacable con un 0,48 la correlación positiva entre las dificultades para atender y problemas de aprendizaje, siendo esta seguida de problemas de aprendizaje y problemas de conducta. Respecto a las correlaciones de la categoría revisión, por lo general se observa una mayor relación con dificultades de aprendizaje.

6.2.1.2. Historia escolar

Entre los aspectos de la historia escolar, descritos en el mapa conceptual de la Figura 48, la categoría más presente, es “presencia de dificultades” dentro del proceso de escolarización que se daba en todos los sujetos excepto en uno, seguida de esta encontramos la categoría “medidas educativas” aplicadas previamente (21 casos) y, en menor medida, 12 sujetos, existía algún tipo de necesidad específica de apoyo educativo ya detectada antes de la evaluación. Con el fin de explicitar cuáles son los informes que recogen estos datos se ha realizado el siguiente gráfico de frecuencias acumuladas Figura 50, donde vemos los documentos en los que aparece información sobre historia escolar y las subcategorías que se han identificado.

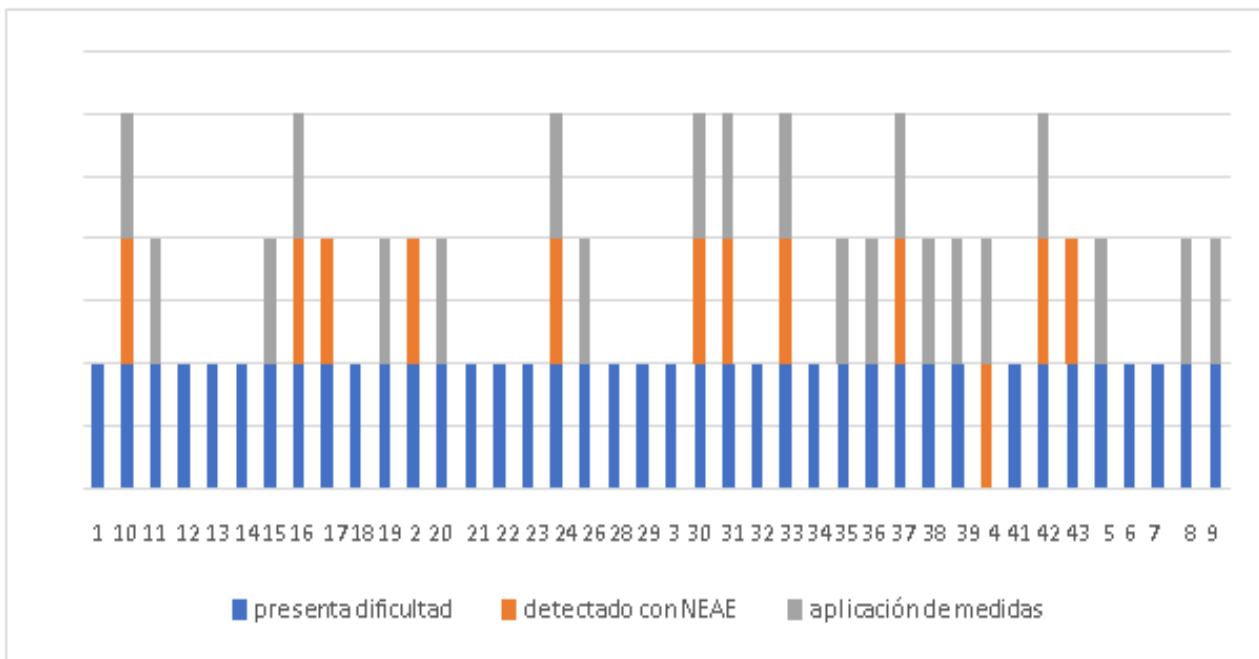


Figura 50. Matriz de codificación de necesidades educativas del alumnado

De este modo podemos observar cerca del 100% del alumnado preciso dificultades de algún tipo en su escolarización, siendo recogidas en el 54% de los casos algún tipo de medida, un pequeño grupo presentó Necesidades Específicas de Apoyo Educativo previas. Con el fin de conocer la información que dio lugar a estas categorías, se presenta en las siguientes líneas un resumen de los aspectos más relevantes cada una de ellas, teniendo en cuenta, que por la densidad de contenido ha sido necesario elaborar las subcategorías que aparecen en el mapa conceptual de la Figura 48.

En primer lugar, comenzando con la categoría “dificultades previas”, como veíamos en el mapa conceptual, estas coinciden con los motivos de evaluación: “dificultades para aprender”, “dificultades de atención” y “problemas de conducta”, por ello no se ha considerado pertinente realizar una nueva extracción del texto codificado en los informes. Sin embargo, si se ha considerado oportuno diferenciar entre dificultades asociadas a los síntomas del TDAH (categorías: problemas atención y conducta) y del aprendizaje (dificultades aprendizaje), como se recoge en el gráfico de frecuencias acumuladas de la Figura 51, donde podemos ver que de los 40 informes analizados en el 82.5% se alude a algún tipo de dificultad en el apartado historia escolar, bien sea únicamente del aprendizaje (12), de la conducta (7) o ambas circunstancias (20).

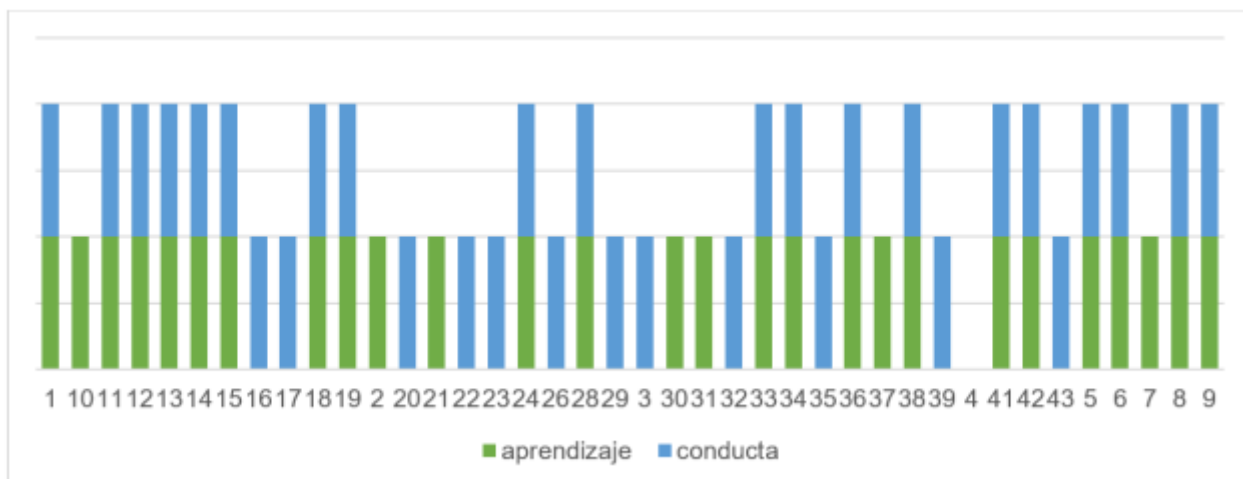


Figura 51. Matriz de codificación de historia escolar “dificultades del alumnado”

Otro de los aspectos abordados en la descripción de la historia escolar fue la presencia de Necesidades Específicas de Apoyo educativo o el diagnóstico confirmado de TDAH, esta información podemos verla en el gráfico de frecuencias de la Figura 52, donde aparece la relación de NEAE según sujeto.

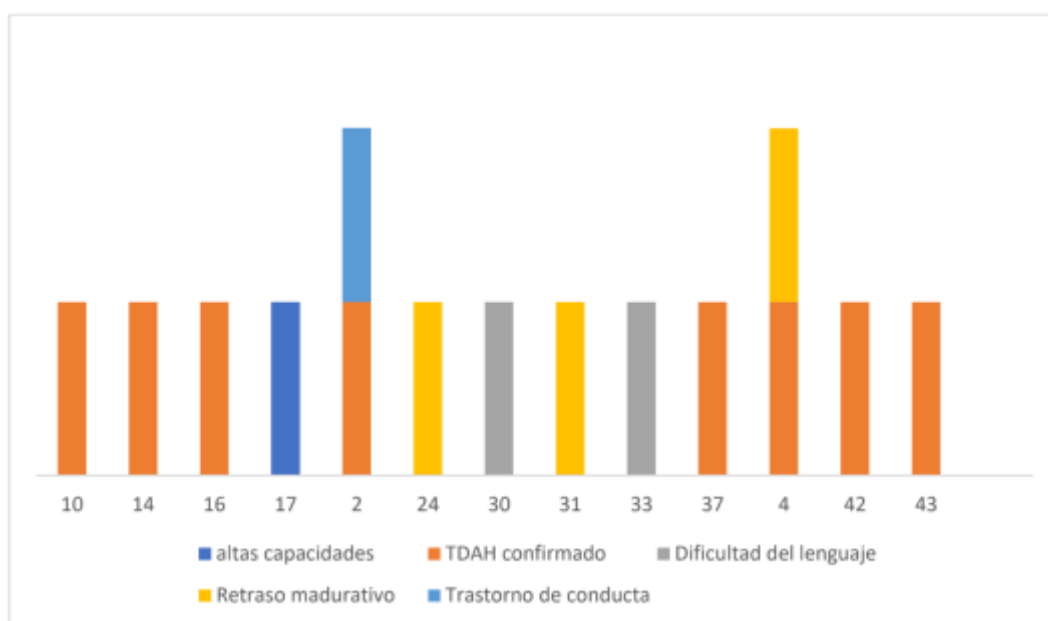


Figura 52. Matriz de codificación NEAE previas indicadas en la historia escolar

De los 40 alumnos con informe psicopedagógico, 7 de ellos ya habían sido confirmados con el diagnóstico de TDAH, además en dos casos existía comorbilidad, uno con trastorno de conducta y otro, retraso madurativo. Igualmente, podemos observar que los cinco casos restantes donde se sospechó de la presencia de TDAH, existían: un diagnóstico previo de altas capacidades (1), dificultad del lenguaje (2) y retraso madurativo (2).

Por último, en lo que respecta a las medidas que se llevaron a cabo para abordar las dificultades y NEAE mencionadas, se identificaron seis nuevas subcategorías, donde se incluyen: adaptaciones metodológicas, apoyo específico, apoyo ordinario, cambios de centro, intervención de conducta y repetición, las mismas han sido sintetizadas en la Tabla 65 (cuyo contenido se basa las extracciones del nodo medidas educativas del ANEXO II) donde se han recogido las medidas, descripción de los aspectos concretados en cada una, los documentos donde aparecen y el porcentaje que suponen sobre el total de documentos en los que aparecía esa medida en concreto.

Tabla 65.

Historia escolar

Medidas	Descripción	Documentos	Porcentaje alumnado
Adaptación metodológica (6)	Organización del alumnado	32-8-9	50%
	Uso de metodologías concretas	42	16.7%
	Material adaptado	26-10	33.3%
Apoyo específico (3)	PT sin concretar aspectos en que interviene	32-5	66.7%
	PT funciones ejecutivas	4	33.3%
	No se concreta área	9-10-24-36-42	33.3%
Apoyo ordinario (15)	Mediante desdobles	42	6.7%
	En matemáticas y/o lengua	4-7-8-11-15-19-20-36-35-38-39	73.3%
	Conflictos con compañeros	30-33	33.3%
Cambios de centro (6)	No se especifica	11-16-7	50%
	Cuestiones familiares cambio de domicilio	37	16.7%
Intervención en conducta (1)		37	100%
Repetición (1)		31	100%

Siguiendo el orden planteado en la Tabla 65, dentro de las adaptaciones metodológicas, se han identificado seis documentos donde se concretaron algunas actuaciones que guardan relación con la disposición del alumnado, uso de metodologías específicas y materiales. Comenzando con la disposición del alumnado se identifican como medidas, el uso de agrupamientos flexibles en el documento 32, la enseñanza tutorada “*Tiene una compañera-*

tutora que le recuerda las consignas más importantes, le ayuda a organizar la agenda, etc.” (Doc. 8) y la ubicación del alumno cerca del docente “Además, se le pone preferentemente siempre cerca de la pizarra, para evitar que pierda la atención por lo que se explica” (Doc. 9). Por otro lado, aparece mención expresa sobre el uso de unas metodologías concretas en el documento 42, donde se expresa lo siguiente: “En el momento actual XXXXX se beneficia de una metodología de la enseñanza basada en proyectos, en trabajo cooperativo, y entrenamiento en inteligencias múltiples”. Finalmente, en dos documentos (el número 10 y 26) se alude a medidas para facilitar el acceso al currículo, concretamente, en el documento 26 se indica que “Tiene un material especialmente diseñado para niños con problemas en el progresivo dominio de la lectoescritura, preparado por el AL del centro, pero avanza muy lentamente”.

En lo que respecta a los apoyos, se observan 15 casos donde se aplicó apoyo ordinario y 3 apoyo específico. El primer tipo de apoyo se llevó a cabo principalmente en lengua y matemáticas o en una de las dos, en el 33.3% no se concretó el área y en un único caso se alude a la modalidad del apoyo ordinario, donde se afirma que este se aplicó mediante desdobles. Por otro lado, el apoyo específico lo llevó a cabo el PT y solamente en un caso (doc. 4) se concreta el tipo de intervención, que fue encaminada a desarrollo de funciones ejecutivas.

La tercera categoría identificada se refiere a los cambios de centro como medida educativa o como consecuencia de una situación personal, en este ámbito podemos identificar dos casos en los que se llevó a cabo esta medida por conflictos con los compañeros del centro, siendo en uno de los casos responsabilidad de la familia (doc. 30) y en el otro no se especifica (doc. 33). En un único caso, el motivo fue por un cambio domiciliario, el resto de casos no concretan la razón ni los precursores del cambio.

Por último, aparecen dos medidas de modo aislado, que son: la repetición un sujeto en 2º de primaria (Doc. 37) y en otro la aplicación de un programa para mejorar la integración del alumno en su aula y controlar las conductas (Doc. 31).

6.2.2. Objetivo específico 2.2. Definir los niveles de desarrollo evolutivo y curricular del alumnado para el que, tras una evaluación psicopedagógica, se establecen orientaciones dirigidas a abordar el TDAH y las características de su contexto escolar y familiar.

Para abordar este objetivo se analizaron los aspectos relacionados con la valoración del sujeto, su contexto y las necesidades derivadas de los mismos. Dentro de los documentos estudiados, se ha encontrado información sobre valoración del sujeto en todos los documentos, la información sobre el contexto familiar aparece en 36 informes y la del contexto escolar en 31. Del mismo modo que hicimos en el anterior objetivo, con la función porcentaje de cobertura hemos podido cuantificar la importancia de la valoración del sujeto y la de su contexto. Se exponen los porcentajes de estas dos categorías en la Tabla 66.

Tabla 66.

Porcentaje de cobertura sobre evaluación del sujeto, contexto escolar y familiar

Categoría	N documentos	Máximo	Mínimo	Media	Desviación
Valoración del sujeto	40	73.42%	4.77%	27.04%	16.89%
Valoración contexto escolar	31	14.98%	0.141%	1.87%	2.68%
Valoración contexto familiar	36	6.24%	0.08%	2.38%	1,8%

De esta tabla se desprende que la exploración del sujeto supone un porcentaje muy superior respecto del estudio del contexto del mismo. Se desarrollan en los siguientes apartados los distintos aspectos valorados de un modo más concreto para cada categoría.

Las subcategorías establecidas para el desarrollo del objetivo se han recogido en el mapa conceptual de la Figura 53. A partir de los nodos principales “valoración del sujeto”, contextos “familiar” y “escolar”, se han desarrollado los tres epígrafes que aparecen a continuación donde podemos encontrar los resultados obtenidos tras el análisis cualitativo y cuantitativo de dichas categorías.

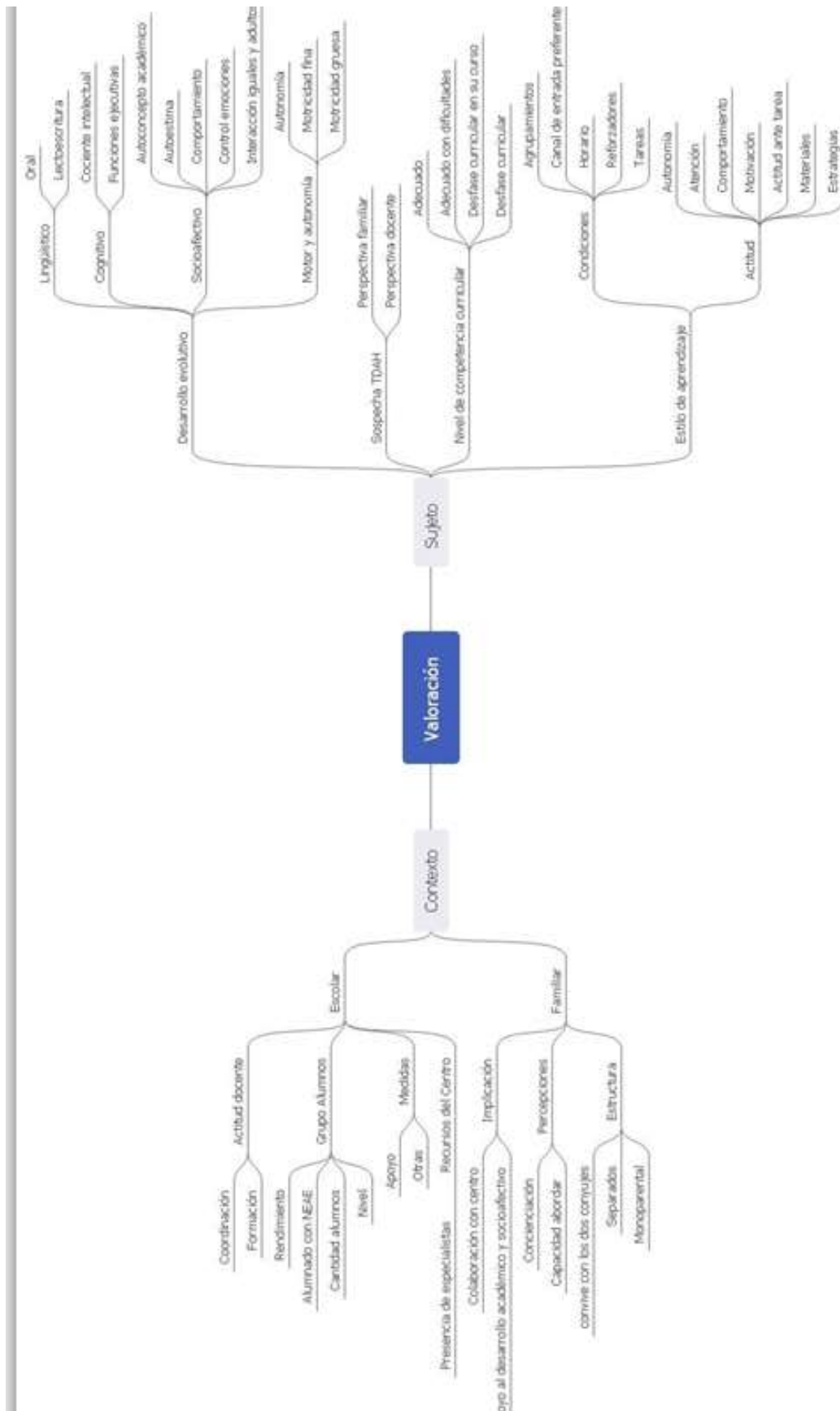


Figura 53. Mapa conceptual categorías estudiadas en la valoración del sujeto y su contexto

6.2.2.1. Evaluación del sujeto

Como se ha reflejado en el esquema de la Figura 53 el proceso de valoración del alumnado conlleva el análisis del estado de las áreas de desarrollo de los alumnos, el nivel de competencia curricular, la realización de pruebas específicas sobre la sospecha de TDAH y el estilo de aprendizaje. A continuación, se describen los resultados obtenidos en cada una de estos ámbitos.

6.2.2.1.1. Información estudio de las áreas del desarrollo y pruebas específicas TDAH.

Dentro del *desarrollo evolutivo*, se identificó información de cuatro categorías que describen la situación evolutiva a nivel: motor y autonomía (36 documentos), cognitivo (40), lingüístico (38) y socioafectivo (38). En el gráfico de frecuencias acumuladas que aparece en la Figura 54, se recogen los resultados de la matriz de codificación, en los que podemos observar los aspectos que se tuvieron en cuenta de cara a la evaluación del desarrollo evolutivo según documento.

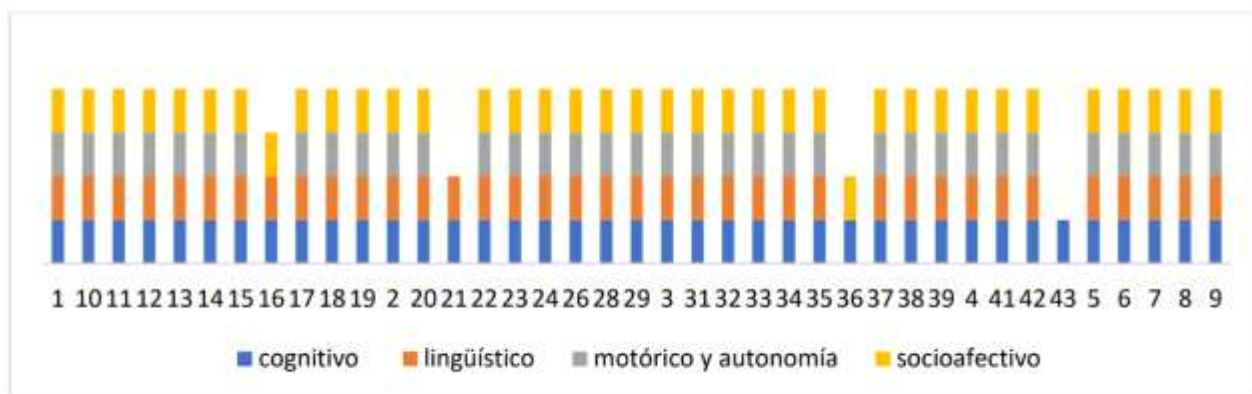


Figura 54. Gráfico de frecuencias acumuladas sobre la información valorada en cada informe

Como podemos observar, el 100% de los informes contemplaba un análisis del desarrollo cognitivo, igualmente, el resto de ámbitos del desarrollo también fue analizado la mayoría de documentos, destacando que la información sobre el desarrollo motor y de autonomía no aparecía en 4 documentos (10%). Siguiendo estas categorías se plantean, a continuación, los resultados derivados del análisis cualitativo según área del desarrollo.

A. Desarrollo Cognitivo

En el ámbito cognitivo, se estudiaron, de un lado, las áreas intelectuales, que se encontraban descritas en todos los sujetos; y de otro lado, en 14 casos, también se analizó el estado de las funciones ejecutivas. A la hora de concretar las capacidades intelectuales, se

analizaron las categorías propuestas en las tres versiones de la escala Wechsler, WIPPSI-III (Wechsler, 2009), WISC IV (Wechsler, 2005) y V (Wechsler, 2015), que fueron descritas en el capítulo III. Respecto a las funciones ejecutivas, en todos los casos, excepto en uno, no registrado por falta de información, se utilizó la prueba ENFEN (Portellano, Martínez-Arias y Zumárraga, 2011), cuyas características fueron descritas en el capítulo III.

En la Figura 55, se resumen los resultados obtenidos para el ámbito cognitivo, indicando: número de casos que contaban con este dato en cada uno de los aspectos evaluados (n° entre paréntesis), las puntuaciones cualitativas de cada aspecto (indicadas con una leyenda de colores) y el porcentaje que suponen estos casos en base al número de informes en los que aparecía la información.

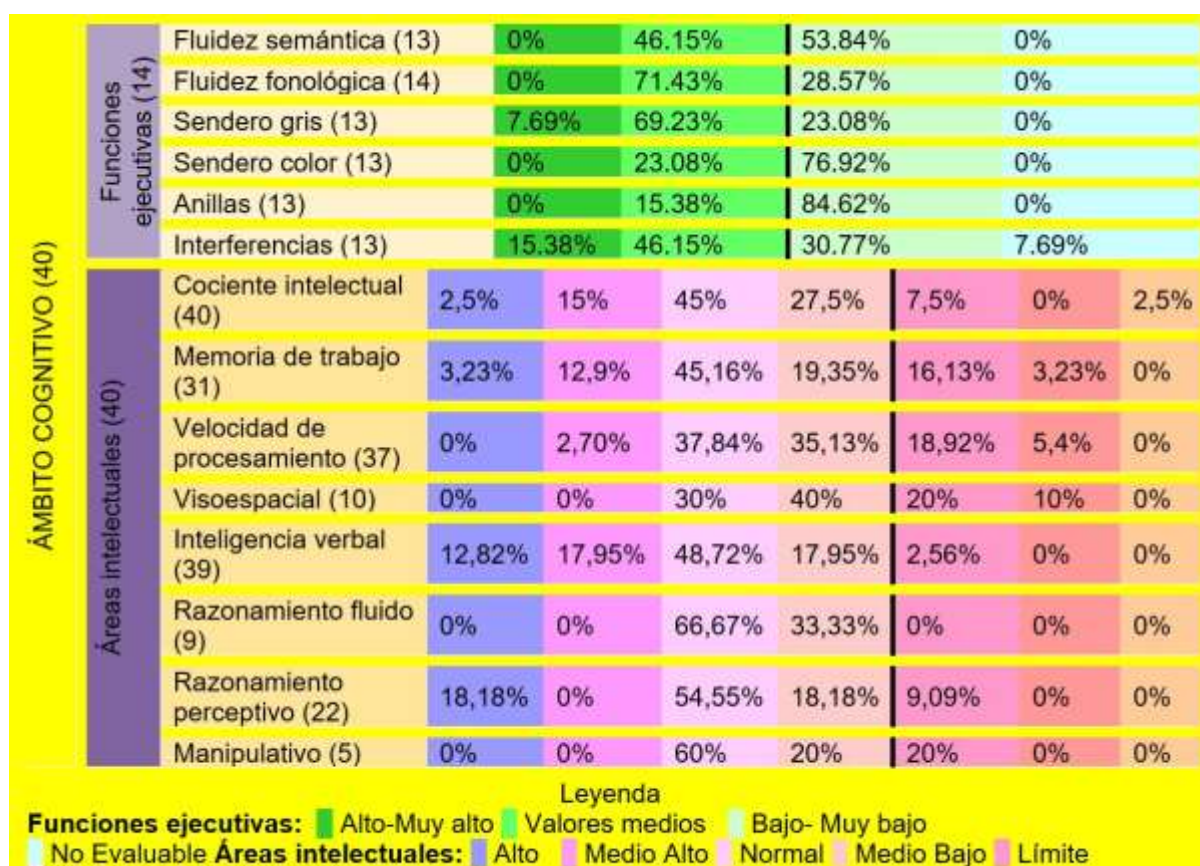


Figura 55. Desarrollo cognitivo con frecuencia de casos y porcentaje de los resultados obtenidos.

De acuerdo con la información presentada en la Figura 55, podemos observar que, en los resultados sobre funciones ejecutivas, los valores bajos y muy bajos se encuentran, en mayor medida, en las pruebas sendero de color y anillas, acumulando el 77% y 85% (respectivamente) de las puntuaciones bajas. La primera de estas pruebas guarda relación con la flexibilidad cognitiva, planificación, inhibición, memoria de trabajo, atención selectiva y focalizada y

destrezas grafomotoras. Mientras que la prueba Anillas, que va encaminada a valorar las estrategias de resolución de problemas. Por otro lado, a pesar de encontrar bastantes alumnos con dificultades para atender, como se mostró en el tercer objetivo, la prueba de interferencias, parece situar a dos terceras partes de los alumnos valorados en puntuaciones dentro de la media, el resto de ellos (30.77%) sí presentó valores bajos en esta prueba. En cuanto a las pruebas de fluidez semántica y fonológica, dentro de la primera de ellas se aprecia un alto porcentaje de casos (53.84%) donde las puntuaciones fueron bajas o muy bajas; mientras que, en fluidez fonológica 7 de cada 10 alumnos puntuaron con valores dentro de la media.

En lo que respecta a las áreas intelectuales, al calcular el porcentaje que suponen resultados límite y deficiente, observamos que, únicamente el 7.5% del alumnado con TDAH puntuó dentro de estos parámetros, y dicho porcentaje pertenece a límite. Concretamente, los ámbitos en los que aparece mayor porcentaje de alumnado parecen ser, el visoespacial (20%), la velocidad de procesamiento (24.32%) y la memoria de trabajo (19.36%). Dentro del valor medio bajo, encontramos el segundo mayor porcentaje de alumnado en lo que a CI respecta, suponiendo un 27.5% del alumnado. En cuanto a las áreas con mayor porcentaje de casos que obtuvieron la puntuación medio-bajo encontramos la velocidad de procesamiento (35.13%), visoespacial (40%) y razonamiento fluido (33.3%). La puntuación media, denominada normal, engloba al 47% del alumnado en lo que a su CI respecta, en la mayoría de ámbitos esta puntuación aparecía entre el 50-65% de los casos, exceptuando el razonamiento visoespacial donde únicamente un 30% manifestó parámetros normales, la velocidad de procesamiento (37.84%) y memoria de trabajo 45.16%. Por último, en cuanto a los resultados alto y medio-alto, un 17.5% del alumnado, obtuvo esta puntuación en su CI, perteneciendo el 15% al valor medio alto y, únicamente, el 2.5% puntuó con un CI alto. El ámbito en el que se acumuló mayor porcentaje de puntuaciones medio-altas fue la inteligencia verbal (17.92%) y memoria de trabajo (12.9%). Respecto a las puntuaciones altas, destaca: la inteligencia verbal (12.82%) y razonamiento perceptivo (18.18%).

B. Desarrollo Lingüístico

Para valorar el desarrollo lingüístico del alumnado dentro los informes, se identificó la presencia de información sobre: interacción oral y lectoescritura. En relación a la primera de ellas, se ha identificado información en 36 documentos y 28 sobre lectoescritura, donde se ha diferenciado entre escritura (27 documentos) y lectura (28). A la hora de concretar los resultados en este ámbito, se ha diseñado la Figura 56, donde podemos visualizar los aspectos analizados, dentro del estudio del área lingüística, que aparecen junto a un número entre paréntesis que indica

el número de documentos que recogen esta información y, en cada una de las categorías, el porcentaje de ese alumnado que presentaba dificultades, desarrollo normalizado o desarrollo normalizado con alguna dificultad (esta última solo aparece en expresión oral).

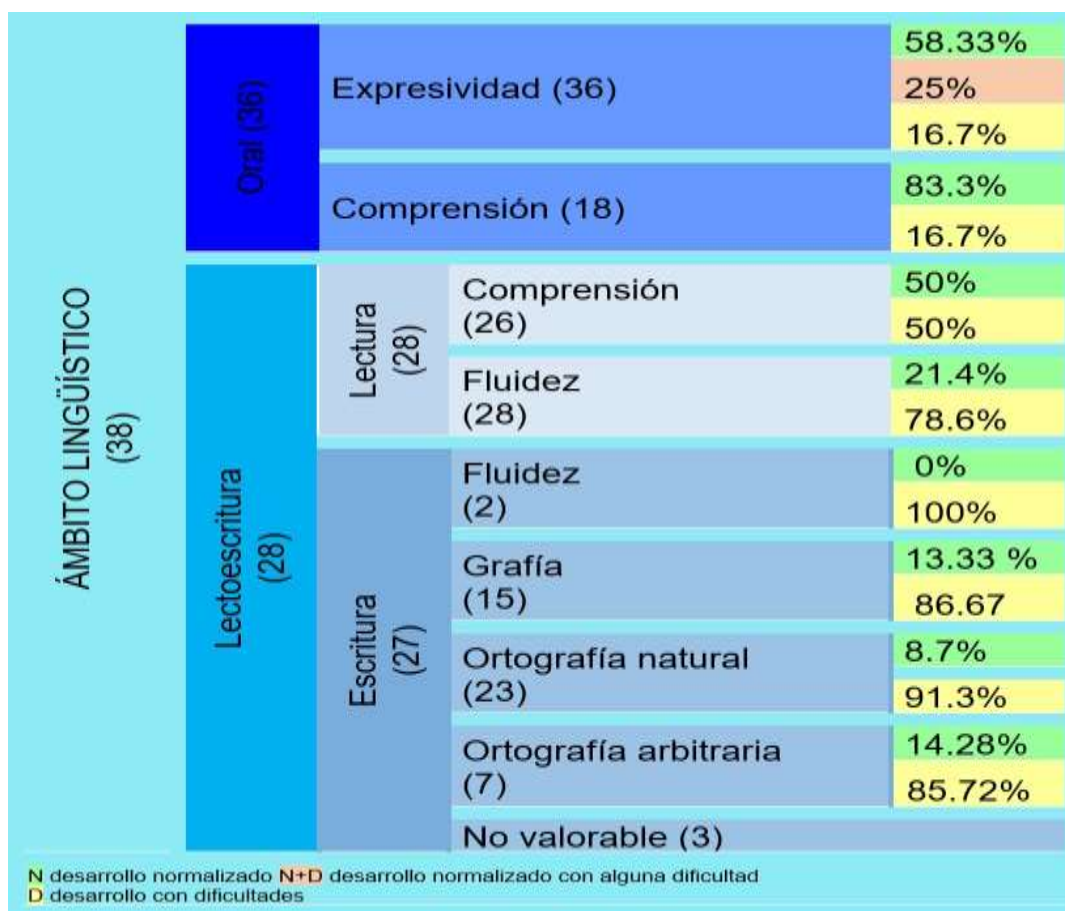


Figura 56. Categorías exploradas para conocer el desarrollo lingüístico

De acuerdo con los resultados presentados, podemos apreciar que el desarrollo del lenguaje oral fue estudiado en función de las habilidades expresivas y comprensivas, en general, ambas categorías presentan un mayor porcentaje de sujetos sin dificultad. Respecto a la descripción pormenorizada, en el caso de la primera de las categorías, expresividad, algo más de la mitad del alumnado se encontraba en un nivel adecuado a su edad. Dentro del grupo de alumnos que presentaba un desarrollo normalizado junto con algunas dificultades (25%), encontramos sujetos capaces de transmitir sus ideas de modo normalizado, con problemas de tipo articulatorio y muscular. Para conocer con mayor detalle estos resultados, se ha elaborado el resumen que aparece en la Tabla 67, basado en las extracciones que aparecen del nodo dificultades del lenguaje del ANEXO VI. Esta tabla muestra las principales dificultades junto a su descripción cualitativa, acompañada de cada uno de los documentos en los que aparecía esta dificultad y el porcentaje que

supone sobre el total de alumnos con dificultades a nivel oral que tenían un nivel de expresión normalizado.

Tabla 67.

Dificultades asociadas a expresión oral en sujetos con expresión normalizada

Dificultad (9 sujetos)	Descripción	Documentos	Porcentaje alumnado
Dislalias	Dificultad para pronunciar algunos fonemas	1-13-22-29-31-5	66%
Mutismo selectivo	Situaciones aisladas en las que presenta mutismo	1	11%
Hablarápida	Velocidad excesiva al hablar con precipitaciones que dificultan la comprensión del receptor	16-4	22%
Dificultades pragmáticas	Entonación con dificultad y lenguaje gestual anómalo	16	11%
Disfemia	Interrupciones en la fluidez al hablar	4	11%

Como podemos observar en la Tabla 67, la dificultad más repetida en el alumnado se relaciona con problemas de pronunciación que se presentan en el 66% de los alumnos, seguido de este, con un 22%, encontramos los problemas por habla rápida, el resto de circunstancias aparecen de modo aislado. En cuanto al 16.7% del alumnado con problemas de expresión oral (6 discentes), se trata de sujetos a los que les costaba expresar sus ideas por “falta de vocabulario” (doc.10, 35), falta de concentración (doc. 3) o por problemas de expresión asociados a déficit articulatorios, disfemias y construcción sintáctica (doc. 38, 26,11).

Dentro del ámbito de la comprensión oral, como vemos en la Figura 56, la mayoría del alumnado presentaba un nivel de comprensión oral adecuado, únicamente tres sujetos (16.7%) presentaron algún tipo de dificultad, estas se asociaban a “dificultades para interpretar gestos, consignas, bromas, etc.” (Doc. 9). Respecto de la lectura, encontramos, de un lado, valoraciones sobre comprensión lectora y de otro, fluidez. Atendiendo a la primera de ellas, se evaluó de modo cuantitativo con una lectura que, según sus respuestas, permitía obtener una puntuación ponderada en función del grupo, que podría encontrarse

Por otro lado, en la valoración de la fluidez, que, por lo general, fue valorada con el Test Tale, descrito en el capítulo III, de acuerdo con los resultados presentados en la Figura 56 se observa un porcentaje superior de alumnado con dificultades en este ámbito (78.6%). En la Tabla 68, que ha sido elaborada a partir de los extractos de del nodo dificultades se han recogido las principales dificultades asociadas a la fluidez lectora, junto a una descripción de las mismas, los documentos en los que aparece y le porcentaje que supone cada una de estas dificultades sobre el total de alumnos que las presentaban (22).

Tabla 68.

Dificultades asociadas a lectura

Dificultad	Descripción	Documentos	Porcentaje alumnado
Lectura lenta o vacilante	Lectura insegura rectificando constantemente, excesiva lentitud al leer, saltos de línea, lectura en voz baja para asegurarse.	10-11-19-20-21-23-26-28-30-34-35-42-4-5-8-9	72.7%
Lectura silábica	Necesita leer cada una de las letras para ir formando sílabas.	10-12-19-31-5-9	27%
Dificultades al entonar	Mala entonación al leer, dificultades para seguir los signos de puntuación.	14-17-19-23-30-35	27%
Disfemia	Interrupciones en la fluidez del habla por bloqueo o espasmo	4	4.5%
Actitud distraída o impulsiva	Interrumpe la lectura para hablar, va demasiado rápido con una conducta impulsiva sin analizar lo que lee, aparece fatiga al leer.	14-26-8	13.7%
Problemas al decodificar	Dificultades para decodificar algunos fonemas por confundir letras o dificultad para dominarlas	3-9	9%

Como podemos observar, la principal característica del alumnado con dificultades lectoras es la realización de una lectura vacilante o lenta (72%), donde aparece un ritmo excesivamente lento, es necesario realizar repeticiones de palabras y actitudes inseguras ante esta acción. En un menor número de casos (27%) los sujetos experimentaron problemas de entonación y lecturas silábicas. Finalmente, de modo más aislado, con frecuencias inferiores a 5 sujetos,

encontramos problemas relacionados con disfonías, dificultad para decodificar y problemas asociados a falta de concentración o exceso de impulsividad.

Respecto al desarrollo de la escritura, este ámbito parece estar bastante alterado en las cuatro categorías analizadas, dado que, en todas ellas, los porcentajes de dificultad son superiores como se recoge en la Figura 56. Comenzando con los resultados asociados a la fluidez al escribir, en los dos sujetos que se valoró esta variable, las conclusiones fueron: “*nivel inferior, con muchas dificultades para evocar lo que quiere decir*” (doc. 26) y “*hace un texto muy corto, con frases sencillas a nivel sintáctico y escaso vocabulario. Omite algunas palabras*” (doc.14), es decir, resultados por debajo de lo esperado.

En cuanto al resto de categorías relacionadas con la escritura, estas han sido resumidas en la Tabla 69, del nodo dificultades de la escritura del ANEXO VI, donde se muestran sobre cada una de las categorías analizadas, las dificultades que recogen los fragmentos, los documentos en los que aparecen y el porcentaje que supone dicha dificultad sobre el total de sujetos que experimentaban problemas en esa categoría, que aparece en forma de frecuencia junto a la misma entre paréntesis.

Tabla 69.

Dificultades asociadas a escritura

	Dificultad	Documentos	Porcentaje
	Grafía inmadura con una letra y orden no acorde a la edad del sujeto	6-8-11-12- 19-20-21-30	53.33%
Grafía (11)	Problemas en el control motriz, se suele aludir a dificultades para el control del lápiz o exceso de presión al escribir	6-12	16.6%
	Producción difícil de comprender, se trata de alumnos con una letra ilegible o muy complicada de leer.	4-9-33-37	26.6%
Ortografía natural (21)	Omisión, adición, unión y fragmentación inadecuada de palabras, como, por ejemplo: omisión escribir “albor” en vez de “labor”, unión no separan dos palabras y escribe “estaesmiescuela”, etc.	14-30-33-12- 20-16-20-31- 26-23-17-37- 19-6-9-8-21- 10-26	85.71%
	Inversión de sílabas o letras en palabras, por ejemplo, escriben seta en lugar de esta o se en lugar de es.	16-26-9	14.28%
	Confusión en la asociación de fonema y grafema	16-19	9.52%
	Disortografía natural sin concretar fallos	7	4.76%
	Errores de sustitución, donde por ejemplo en lugar de poner “o” pone “a”, o cambia “b” por “d”.	4-14-33-12- 37-6	28.57%

	Dificultad	Documentos	Porcentaje
Ortografía arbitraria (6)	Omisión de h, especialmente esto sucede en el verbo haber	14-37	33.3%
	Confusión B y V	14-7	33.3%
	Mal uso de mayúsculas	14	16.6%
	Disortografía arbitraria sin concretar fallos	41-7-11	50%

Respecto a la grafía, los resultados muestran dificultades asociadas a la caligrafía, en general, se alude al termino “*caligrafía inmadura*”, que se asocia con letras excesivamente grandes (53.33%), ilegibles con presencia de disgrafias (26.6%) y dificultades para el control motriz (este último en un número menor de casos) (16.16%). Por su parte, en el ámbito de la ortografía, a nivel de ortografía natural las principales dificultades se asocian a: omisiones de letras en palabras, adición de letras y uniones fragmentarias inadecuadas (85.71%), sustituciones de letras, como por ejemplo a-o, b-d, etc., (28.57%), en menor medida confusión entre los grafemas c y z (4.76%) e inversión de letras (9.52%). Mientras que, en el desarrollo de la ortografía arbitraria, se identificaron en un 33.33%: omisiones de h, especialmente en verbo haber y confusión entre B y V. Apareciendo en un 16.6% mal uso de mayúsculas. Destaca que en un 50% de casos no se alude al tipo de dificultad experimentada. Finalmente, aclarar que los tres casos de lectoescritura en los que aparece la categoría no valorable, son sujetos que no accedieron a realizar la prueba por problemas de conducta o que no se encontraban en condiciones cognitivas para realizarla.

C. Desarrollo socioafectivo

En el análisis del desarrollo socioafectivo se codificaron las 6 categorías que aparecen en la Figura 57, las cuales se muestran acompañadas de la frecuencia de documentos que recogieron

ÁMBITO SOCIOAFECTIVO (38)		
	Autoconcepto académico (3)	Bajo 100%
Autoestima (15)	Baja o en riesgo 46.7%	Adecuada 53.3%
	Problemas 53.85%	
Comportamiento (13)	Adecuado con dificultad 15.38%	Adecuado 30.77%
	Dificultades para gestionarias 100%	Adecuada gestión 0%
Control de emociones (9)	Dificultades 33.33%	
	Adecuado con dificultades 8.33%	Bien integrado 58.34%

Figura 57. Categorías exploradas para conocer el desarrollo cognitivo y frecuencias de resultados obtenidos en la valoración.

esta información (número entre paréntesis) y el porcentaje de sujetos con desarrollo sin dificultades o con ellas.

Como podemos observar para el análisis del ámbito socioafectivo se tuvo en cuenta, en mayor número de casos, el estudio de la interacción con los iguales (36), seguido de la descripción de autoestima, comportamiento y en menor número de casos, con frecuencias inferiores a 10, la gestión de emociones, interacción con adultos y autoconcepto académico.

En cuanto a los resultados obtenidos, en la Tabla 70, obtenidos a partir de los extractos de los nodos autoestima, comportamiento, emoción e interacción del ANEXO VI, se han descrito para cada ámbito estudiado las características que presentaban los sujetos, los documentos en los que aparece cada una de las características y el porcentaje que supone cada una de ellas sobre el total de sujetos sobre los que aparecía esta información (número que aparece entre paréntesis en la columna ámbito).

Tabla 70.

Dificultades asociadas al ámbito socioafectivo

Ámbito	Descripción de las categorías obtenidas	Documentos	Porcentaje
Autoestima(7)	Baja autoestima sin concretar el motivo	10-21-23-6	57.14%
	Baja autoestima derivada de problemas del lenguaje	1	14.29%
	Baja autoestima por interiorizar el papel de persona conflictiva	17	14.29%
	Explosiones de ira que en ocasiones pueden cursar con agresiones	10-22-	22.22%
Comportamiento(9)	Incumplimiento de normas	6-36-12-2-36	55.55%
	Presenta problemas de comportamiento, pero muestra arrepentimiento	17-	11.11%
	Presenta problemas de comportamiento, pero es incapaz de asumir su responsabilidad	2-6	18.18%
	Comportamientos retardados	2	11.11%
	Comportamiento inmaduro	10-13	18.18%

Ámbito	Descripción de las categorías obtenidas	Documentos	Porcentaje
Gestión de emociones (9)	Percepción negativa de la dificultad: alumnado con facilidad para rendirse, por que perciben que algo que se sale de la norma va a ser complicado para ellos. Suele asociarse al ámbito escolar	28-23-11-34-	44.44%
	Mala gestión de frustración: se alude a un bajo nivel de tolerancia sin concretar ejemplos	6-1-14	33.33%
	Manifiesta ansiedad que en ocasiones también somatiza a nivel fisiológico	33	11.11%
	Inmadurez emocional	12	11.11%
	Dificultad para expresar emoción: alumnado con problemas para expresar o canalizar la expresión de emociones.	6-14-23	33.33%
	Interacción con iguales (15)	No se encuentra adecuadamente integrado	6-1-35-5-9
	Tiene conflictos con compañeros en ocasiones	16-12-31-17-5	33.33%
	Presenta conductas que molestan al resto de alumnos, en muchos casos el alumnado lo percibe como molesto.	26*-2-31-1-29-5-32*	46.66%
	Prefiere relacionarse con alumnado pasivo	29	6.66%
	Escasas habilidades sociales	1-31-6-9	26.66%
	Problemas en gestión de situaciones de conflicto	33-16-	13.33%
	Incapaz de controlar sus impulsos	1-22	13.33%
	Pasividad y dificultad en situaciones de grupo	15*	6.66%

* Se utiliza este signo para sujetos con alguna dificultad, pero desarrollo adecuado

Dentro del alumnado, en los tres casos se alude a un pobre autoconcepto de sí mismos (doc. 21,28 y 34). Respecto de la autoestima, como podemos observar dentro de los 15 sujetos en los que se analizó esta variable, aproximadamente la mitad tenía afectado este ámbito, solamente se concretaba el motivo en dos casos cuya consecuencia era la percepción negativa que el alumno tenía de si mismo, y en otro caso un problema del lenguaje. Respecto al comportamiento del alumnado de los sujetos explorados, existía unaproporción similar en cuanto a los problemas de

comportamiento y desarrollo normalizado, dentro del alumnado que experimentaba problemas en este ámbito, por lo general aparecía más de una dificultad y las circunstancias descritas fueron:

Primeramente, incumplimiento de normas (55%) que hacían referencia a: *“Dificultades al seguir las normas. tiene dificultades para mantenerse tranquilo y centrado en los juegos, cambiándolos continuamente.”* (doc. 12) *“Actúa por impulsos, no piensa en las consecuencias. Por ejemplo, sabe perfectamente las normas de clase y las incumple”* (Doc.36). En segundo lugar, presencia de explosiones de ira (22%) en las que podían llegar a aparecer agresiones *“Le ha llegado a tirar un servilletero a la cabeza. En clase, la tutora señala que pone la zancadilla a compañeros o les empuja,”* (doc. 2). En un único caso (11%) comportamientos de reto (11%) *“en el contexto escolar, conductas retadoras hacia el profesorado, sin embargo, no es así en casa, salvo en relación a su hermano, al que molesta a menudo”* (doc.2). Por último, presencia de conductas inmaduras para la edad (18%) donde encontramos afirmaciones como la siguiente: *“Tiene una conducta inmadura para su edad, se le percibe como más infantil”* (doc.10). En cuanto a la responsabilidad a la hora de asumir estas conductas de los 3 casos en los que se especificó este dato, dos no eran conscientes ni parecían mostrar arrepentimiento (doc. 2-6) y uno sí (doc. 17).

Atendiendo a la gestión emocional, en ninguno de los casos se detectó un desarrollo adecuado de estas, concretamente los principales problemas a nivel emocional se relacionaban con la gestión de la frustración, la percepción de dificultad como un sentimiento negativo, problemas a la hora de expresar las emociones, y en un caso se identificó el desarrollo de ansiedad, y en otra inmadurez.

Lo que respecta a la interacción del alumnado con adultos e iguales, en el caso de los primeros, se detectaron dificultades dentro de este ámbito en 4 casos, por lo que en la mayoría de casos esta relación se desarrollaba de modo normalizado, las principales dificultades guardan relación con el manejo de habilidades sociales a la hora de interactuar como: *“comportamientos peculiares”*(doc. 6), *“inexpresión facial (...) pasividad”* (doc. 35) y problemas de tipo pragmático (doc.9); eludiendo, en un solo caso, a comportamientos retadores (doc.32).

Finalmente, dentro del trato con los iguales, también es superior el número de alumnos que se encontraba bien integrado con sus compañeros, del alumnado que experimentaba problemas en este aspecto (15 sujetos), las principales dificultades que se identificaron guardaban relación con: Problemas para la interacción con iguales, derivadas de escasas habilidades sociales, pasividad a la hora de interactuar y dificultad para reaccionar de modo adecuado en situación de conflicto.

Junto a estas dificultades en un 46.6% de casos, se identificó que la percepción de los compañeros sobre las conductas expresadas por el niño tenía como consecuencia la percepción negativa del sujeto, a modo de ejemplo: “hace que sea percibido por los compañeros como que “a veces molesta” (doc. 1), “esto está empezando a provocar que sus compañeros expresen el malestar por sus comportamientos” (doc. 2).

D. Desarrollo motor y de autonomía

En lo que concierne a las áreas del desarrollo de la autonomía y motórico, la situación de la primera de ellas fue descrita en 21 informes, mientras que la segunda se concreta en 35, diferenciando entre motricidad fina y gruesa, se presentan en la Figura 58 los resultados obtenidos, indicando frecuencias de cada uno de los ámbitos estudiados y el porcentaje de alumnado con desarrollo normalizado y con dificultades.

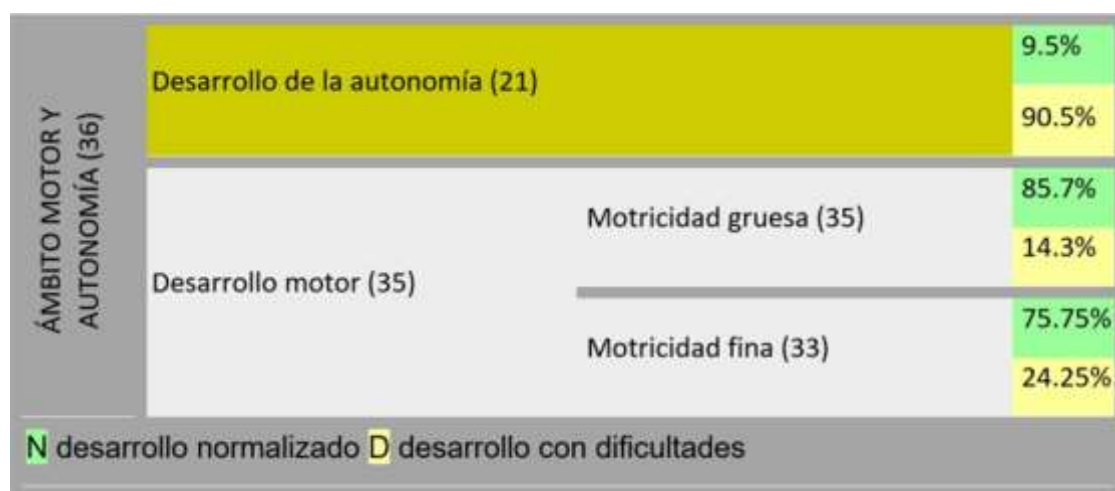


Figura 58. Categorías exploradas para conocer la autonomía y desarrollo motor

Respecto de la valoración del nivel de autonomía de los sujetos, en los distintos ámbitos de la vida, dentro de los 19 sujetos donde se identificaron dificultades, la mayoría guardaban relación con la autonomía en el ámbito escolar. Teniendo en cuenta que más adelante es abordado el estilo de aprendizaje, hemos considerado coherente, describir esta información dentro de dicho apartado. No obstante, conviene destacar que en los documentos 31, 37 y 39 se hace referencia al nivel de autonomía de los sujetos en ámbito no educativo, de acuerdo con las referencias extraídas, se trata de sujetos bastante sobreprotegidos con poca independencia en el hogar e inmaduros respecto de su grupo referencia: “Necesita desarrollar su autonomía en casa” (doc. 39), “Nivel de autonomía bajo para su edad en los aspectos cotidianos. La familia reconoce que lo sobreprotegen,

sobre todo la madre” (doc. 37) y “Muy bajo nivel de autonomía. Muy inmaduro. Prefiere jugar y evadirse de sus responsabilidades. Sobreprotección familiar” (doc. 31).

En relación al grupo de informes en los que se estudió el desarrollo motor, en general este ámbito parece desarrollarse con normalidad, se detectó que existía algún aspecto donde los sujetos presentaban dificultades en 5 casos en motricidad gruesa y 8 en fina. Estas dificultades han sido resumidas en la Tabla 71, que ha sido elaborada a partir de los extractos del nodo motricidad del ANEXO VI, donde podemos observar el tipo de motricidad junto a la frecuencia de sujetos que presentaban dificultades entre paréntesis las dificultades que se han identificado, los documentos donde estas aparecen y el porcentaje que supone sobre el total de sujetos con dificultad en ese tipo de motricidad.

Tabla 71.

Dificultades asociadas al desarrollo motor

	Dificultad	Documentos	Porcentaje
Motricidad gruesa (5)	Torpeza	29-31-39-9	80%
	Retraso	22	20%
Motricidad fina (8)	Retraso	12-22	25%
	Torpeza	31-33-39-	37.5%
	Dificultades grafomotoras	12-15-28-39-9	62.5%
	Conceptos izquierda y derecha	15	12.5%

Como podemos observar, dentro de la motricidad gruesa el caso más repetido es la presencia de torpeza motriz, que por lo general se deriva de un exceso de impulsividad. En cuanto a la motricidad fina, las dificultades aparecen, principalmente en el ámbito grafomotor, concretamente en 1 de los casos donde existe esta dificultad también se alude a torpeza a nivel de motricidad fina y en otro a retraso.

Como complemento al estudio de las áreas del desarrollo, en un total de 15 casos, se llevó a cabo la *aplicación de cuestionarios específicos sobre la sospecha de TDAH*, que se pasaron a los padres y al tutor del alumnado. Como se explicó en el capítulo III, se utilizó la escala de Farré y Narbona (2013), con el objetivo de identificar o constatar el riesgo de TDAH o trastorno de conducta. Semuestran en la Figura 59, la relación de resultados obtenidos según contexto.

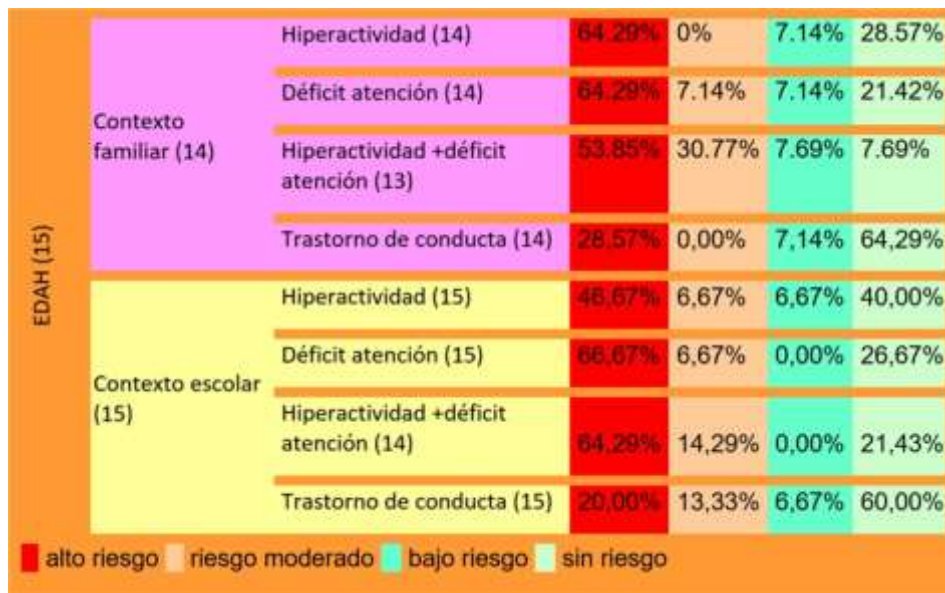


Figura 59. Resultados obtenidos en riesgo de TDAH

Según la información de la Figura 59, en el contexto familiar los porcentajes de alto riesgo para déficit de atención y para hiperactividad, son exactamente iguales (64.29%), mientras que, en el ámbito educativo, parece destacar en mayor medida el déficit de atención cuyo porcentaje de alto riesgo es 66.67% frente a 46.67% en hiperactividad. Respecto a la persistencia de ambas sintomatologías, su porcentaje es superior al 50% en ambos casos, destacando que el riesgo de trastorno de conducta aparece en un menor porcentaje, concretamente, este desciende hasta el 20% en profesorado y 28.57% en familia. Por lo que, en general, la percepción entre profesorado y familiares es similar, únicamente se detectaron dos casos donde existía contrariedad muy disonante, se trata de los sujetos 26 y 30. Respecto del primer caso, la discrepancia se encontraba en la presencia de hiperactividad y en trastorno de conducta; si bien la familia consideraba alto riesgo, no sucedía lo mismo en el contexto escolar donde no se consideraba que lo hubiese. En el segundo caso, mientras que la familia veía alto riesgo de déficit de atención y riesgo moderado de hiperactividad más déficit de atención, el profesorado no percibía riesgo en ningún ámbito.

6.2.2.1.2. Nivel de competencia curricular.

En el estudio del nivel de competencia curricular, se ha obtenido información de 39 sujetos, dentro de los informes hemos podido identificar cuatro posibles categorías, como se presentó en el esquema de la Figura 50. Dichas categorías se centran en analizar, por un lado, si existe o no desfase, y en el caso de que lo exista identificar si es dentro del curso en que está matriculado o sobre cursos inferiores. De otro lado, en los casos donde no existe desfase, se diferencia entre casos donde existen dificultades para llevar el ritmo establecido para el curso donde está matriculado y casos en que el nivel es adecuado. Se ilustra en el gráfico de la Figura

60, para cada caso en el que se presentó esta información, el nivel o niveles de competencia curricular que se concretaron, al existir varias asignaturas algunos alumnos tenían desfase solo en alguna de ellas y en otras, nivel normalizado (esta información se especifica más adelante).

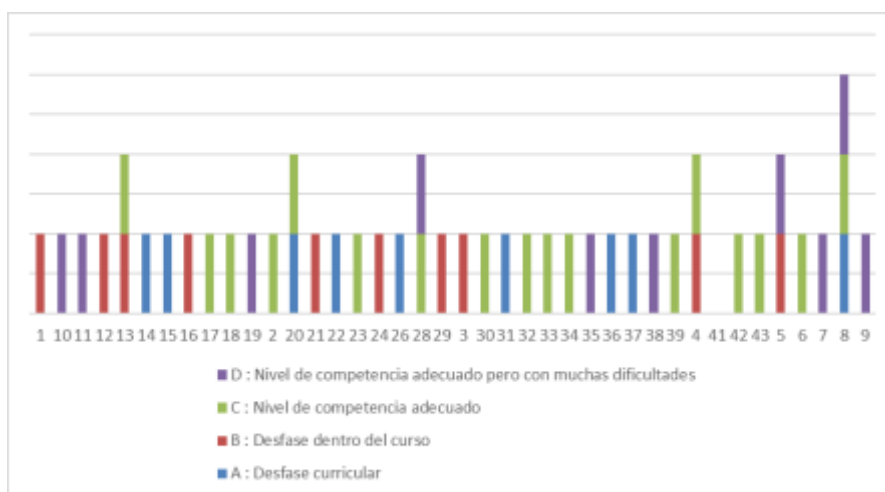


Figura 60. Documentos donde se registraron las categorías del nivel de competencia curricular

La categoría más repetida, 43.6% del alumnado, fue nivel de competencia adecuado en algún área, esta categoría aparece de modo independiente en 12 sujetos, por lo que un 30.77% no presentaba dificultad a nivel de competencia curricular. Con porcentajes de presencia similares (entre 23-25%) encontramos el resto de categorías, que aparecían de modo aislado en el mismo número de casos (7, lo que supone un 17.9%) el resto de sujetos (6 sujetos, 15.38%) tenían niveles diferentes según la asignatura.

Centrándonos en la descripción de estas categorías, en cuanto a los alumnos con desfase curricular fuera del grupo, en una o todas las áreas, en la Tabla 72, que ha sido elaborada a partir de los extractos de del nodo NCC en el ANEXO VI, podemos observar el nivel en el que se encontraba el alumnado junto a la frecuencia de alumnos que habían en ese nivel entre paréntesis, el tipo de área que se encontraba afectada, los documentos donde aparece esta circunstancia y el porcentaje que representa opción uno: dentro de ese nivel opción dos: dentro del total de alumnos con desfase curricular de un año o más.

Tabla 72.

Alumnado con desfase curricular

Nivel alumno	Áreas con desfase	Documentos	Porcentaje	Sobre 10
En el curso	Todas las áreas	14-31	33.3%	20%
inmediatamente inferior (6 alumnos)	Dificultades en lengua, principalmente, endesarrollo lectoescritor Matemáticas, dificultades para adquisición de conceptos básicos y tablas de multiplicar.	15-20-8 37	50% 6.2%	30% 10%
Desfase de 2 cursos o mas (3 alumnos)	Dificultades en lengua, principalmente, en desarrollo lectoescritor Matemáticas, no se concretan dificultades.	26-36 15-36	66.7% 66.7%	20% 20%
Retraso madurativo (1alumno)	Alumnado escolarizado en educación infantil, loexperimentaba en todos Los ámbitos	22	100%	10%

Podemos observar que el mayor número de alumnos se encontraba un nivel inmediatamente inferior al curso en que estaba matriculado (20%), en menor cantidad (30%) aparecía desfase de dos o más cursos, siendo las principales asignaturas con dificultades lengua y matemáticas. Se detectó un solo caso de un alumno escolarizado en educación infantil que presentaba retraso madurativo en todos los ámbitos.

Con respecto a aquellos alumnos que presentaban desfase curricular dentro de su grupo y aquellos que, teniendo el mismo nivel que su grupo presentaban muchas dificultades, en la Tabla 73, que ha sido elaborada a partir de los extractos de la del nodo NCC en el ANEXO VI, la frecuencia de sujetos que habían en cada categoría entre paréntesis, las áreas que se encontraban afectadas, una descripción de las principales dificultades en cada área, los documentos que se correspondían con dichas dificultades y porcentaje que suponían sobre total alumnos con dificultades en esa categoría.

Tabla 73.

Alumnado con desfase curricular en el grupo y sin desfase, pero con muchas dificultades

	Áreas afectadas	Breve descripción de dificultades	Documentos	Porcentaje
Desfase curricular dentro del curso (10)	Todas	Aluden a ritmo de aprendizaje más lento al resto de compañeros a nivel general	24-	10%
	Lengua	Dominio de la lectoescritura	12-13-16-21-3	50%
		Desarrollo del lenguaje oral	13-16-29	30%
	(8)	Dificultades en desarrollo de la grafía	13-	10%
		Cierto retraso madurativo respecto al grupo para aprender conceptos.	1-5	20%
	Matemáticas	Resolución de problemas	21	10%
		Posición de las cifras (unidad, etc.)	16	10%
	(6)	Por debajo del grupo sin especificar	1-4-5	30%
Ciencias	Por debajo del grupo sin especificar	21	10%	
Nivel adecuado con dificultades (10)	Todas las áreas	Muchas dificultades en todas las áreas, aunque con adaptaciones de acceso lo van logrando	10*-7-35-38	40%
	Lengua	Lectoescritura	11-19	20%
	(3)	Dificultades y letra ilegible	9	10%
	Matemáticas	Experimenta dificultad no concretan	8-9	20%
	(5)	Dificultades en cálculo	11-19-28	30%
	Ciencias	Los consigue con dificultad, pero no concreta qué aspectos.	5	10%
	Inglés	Los consigue con dificultad, pero no concreta qué aspectos.	5	10%

Como podemos observar dentro del alumnado que experimentaba cierto desfase respecto de su grupo, las principales dificultades se asociaban al área de Lengua y matemáticas, en un único sujeto aparecen dificultades en ciencias sin concretarla problemática y en otro se alude a un nivel de adquisición de conceptos inferior al resto en todas las áreas. Las principales dificultades en el área de lengua se asocian a problemas de lectoescritura y desarrollo del lenguaje oral, en tres casos no se concretó cuáles eran los aspectos con mayor dificultad y un único caso se aludía a problemas de escritura. Dentro del área de matemáticas, 3 casos no concretaban aspectos con

dificultades y los dos restantes aluden a problemas a la hora de resolver problemas y el manejo de las unidades, decenas y centenas.

Respecto de los alumnos con un nivel adecuado que experimentaban dificultades, pero superaban los mínimos establecidos, la situación más común era dificultades en todas las áreas, seguido Matemáticas, Lengua y, en un solo caso, ciencias e inglés. Finalmente, los alumnos con un nivel de competencia adecuado, eran sujetos que seguían el ritmo del curso en el que estaban matriculados sin graves dificultades, no obstante, es preciso destacar algunas de las referencias registradas para este alumnado, en las que se alude a posibles dificultades futuras, estas se han detallado en la Tabla 74.

Tabla 74.

Alumnado con nivel de competencia curricular adecuado

Riesgo (12)	Descripción	Documentos	Porcentaje
Riesgo de presentar desfase en un futuro (4)	Por dispersión atencional y nivel de escritura	20	8.33%
	No se concreta el motivo	28-32-34	25%
Consecución del nivel gracias a las medidas educativas (3)	Adaptaciones de acceso y guía externa	30-33-4*	25%
Rendimiento inferior a la capacidad intelectual (3)	En matemáticas	13	8.33%
	En todas las áreas	17-2	16.6%
	Problemas para terminar tareas	2-8	16.6%
Presencia de dificultades aisladas (4)	Dificultades en aspectos conceptuales	18	8.33%
	Negación a realizar problemas matemáticos	23	8.33%

Según la información presentada, se confirma que, de los 15 casos en los que existía un nivel adecuado, en alguna de las áreas o en todas ellas (en 13 de ellos aparece algún matiz que sitúa al alumnado en riesgo de presentar desfase, rendimiento inferior a lo esperado) se insiste en que el alumno consigue el nivel gracias a las medidas y/o presenta problemas aislados en algún área o en el desarrollo de tareas.

6.2.2.1.3. Estilo de aprendizaje.

Como se mostró en el esquema de la Figura 50, en el estudio del estilo del estilode aprendizaje de los alumnos valorados, se han detectado dos categorías principales, que son: condiciones para aprender y actitudes del alumnado de cara al proceso de aprendizaje. Respecto de la primera de ellas, dentro de las condiciones para aprender se definieron: el tipo de tareas más o menos relevantes para el alumnado, el tipo dereforzadores más efectivos, las horas en las que rinden mejor, el tipo de canal preferente y los agrupamientos que resultan más afectivos, se resume la relaciónde documentos que recogen estas variables en el gráfico de la Figura 61, elaborada a partir de la matriz de codificación del nodo condiciones para el aprendizaje.

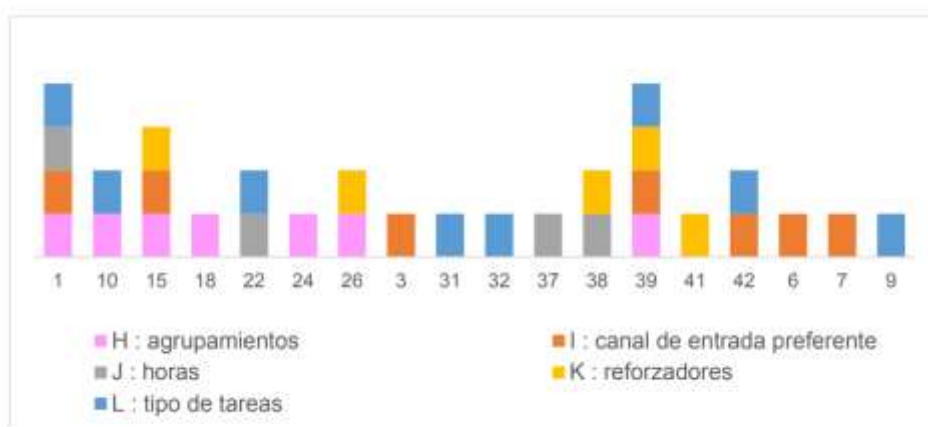


Figura 61. Documentos donde se registraron las categorías sobre condiciones para el aprendizaje

Como podemos observar, la descripción de condiciones para el aprendizaje se llevó a cabo en el 45% de los documentos, de estos documentos los aspectos que aparecen en mayor medida son el tipo de tareas (cerca del 45% dedocumentos), agrupamientos y canal de entrada (39%), en menor medida un 28% de documentos hace referencia a reforzadores y un 22% a las horas más efectivas para el rendimiento. En cuanto a la descripción de las condiciones que mejor se ajustan al alumnado, dentro de cada una de las categorías en la Tabla 75, que ha sido elaborada a partir de los extractos del nodo condiciones para el aprendizaje en el ANEXO III se han resumido cuáles son los agrupamientos, horarios, tipo de tarea, tipo de reforzadores y canal de entrada que resultan más beneficiosos para estos alumnos. Pudiendo observar en cada una de estas categorías el resumen de las observaciones concretadas en los informes, los documentos en los que se recogen y el porcentaje que suponen sobre el total de sujetos que hay en cada categoría (indicado entre paréntesis en la primera columna).

Tabla 75.

Resumen de condiciones de aprendizaje

	Resumen de observaciones	Documentos	Porcentaje
Agrupamientos (7)	Agrupamientos en Pequeño grupo	10-15-	28.57%
	los que rinde más De modo individual	10-39	20.57%
	Agrupamiento donde aparecen más dificultades Gran grupo, aparecen distracciones que dificultan el trabajo del alumno	1-15-18-26	57.14%
Horario (4)	Mejor en las primeras horas de la mañana	22-37-1	75%
	Se incrementa la dispersión tras el recreo	1-37	50%
Tipo de tareas (8)	Actividades relacionadas con role de responsabilidad en el aula	1	12.5%
	Fomentan su participación Tareas novedosas para el alumnado	22	12.5%
	Actividades que implican el uso de TIC	39	12.5%
	Tareas rutinarias muy conocidas por el alumno	1	12.5%
	Elección libre como juegos	32	12.5%
Canal de entrada y salida (7)	Le resultan complicadas o no quiere hacerlas Tareas tradicionales como dictados, lectura.	10-31	25%
	Entrada de información Visual: observación de dibujos, imágenes, lecturas breves.	1-3-6-15-39	71.42%
	Manipulativo	1-3	20.57%
	Auditivo	6-39	20.57%
Reforzador (5)	Expresar conocimiento Preferentemente vía oral, especialmente mejor rendimiento en exámenes orales	7-42	20.57%
	Preferiblemente el alumnado responde adecuadamente a reforzadores sociales	15-38-39-41	80%
	No parece motivarle ningún tipo de reforzador	26	20%

Según la información recogida en la Tabla 75, podemos observar que dentro de los documentos que abordan el tipo de agrupamiento, se observa un mayor rendimiento cuando se trabaja en pequeño grupo o individualmente, por otro lado, en 57.14% de documentos destaca la dificultad del alumnado para trabajaren gran grupo. En lo que concierne a los horarios, de los

casos en lo que se estudió este aspecto, bien se hace referencia a un mejor rendimiento en las primeras horas o al incremento de dispersión tras el recreo, por lo que ambas observaciones van en la misma dirección, tareas de atención mejor en primeras horas. Por otro lado, aquellas tareas en las que se observó un incremento de participación y motivación son las que implican una responsabilidad por parte del sujeto, son novedosas, requieren el uso de tic, son muy conocidas y por tanto rutinarias y actividades elección libre. Por el contrario, las tareas de lectura o dictado, más tradicionales despiertan desinterés en el alumnado. Con respecto al canal de entrada preferente, en general se prioriza el visual sobrecualquier otro, pero en el 80% de los casos este aparece junto otro canal de entrada que puede ser auditivo o manipulativo. Finalmente, el único reforzador al que se hace referencia es de tipo social, como “*elogios, notas, etc.*” (doc. 41 y15).

Dentro del segundo ámbito estudiado para describir el estilo de aprendizaje, denominado “actitudes del alumnado”, en el gráfico de frecuencias acumuladas, elaborado a partir de la consulta matriz de codificación del nodo “actitudes hacia el aprendizaje” que aparece en la Figura 62, encontramos una representación visual de la relación de documentos en los que aparecía esta información.

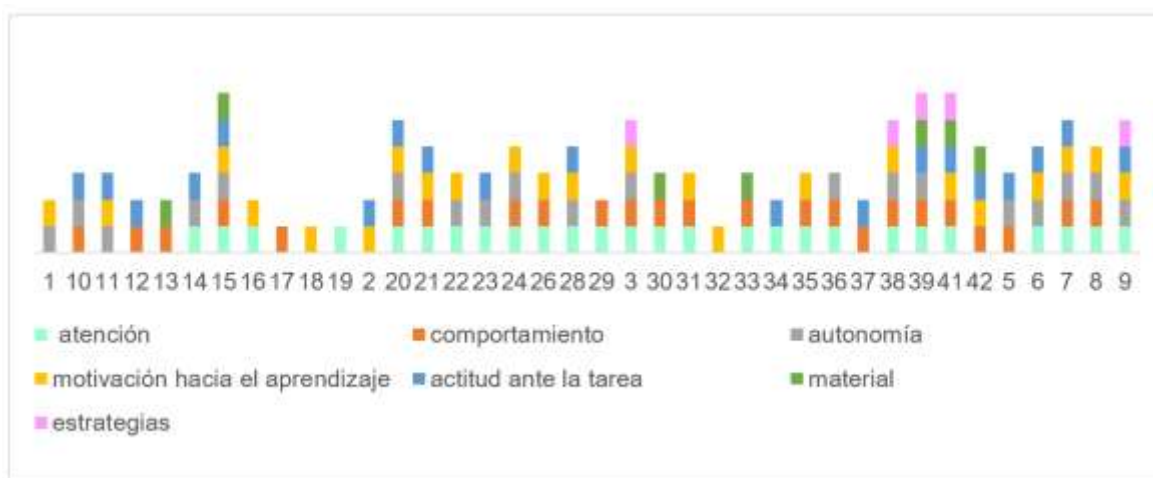


Figura 62. Documentos donde se registraron las categorías sobre actitudes hacia el aprendizaje

Del gráfico de la Figura 62, se desprende que los aspectos más mencionados al definir el estilo de aprendizaje fueron el nivel de atención del alumnado y comportamiento, los cuales se encontraban presentes en 6 de cada 10 informes aproximadamente. Seguido de estos, encontramos el nivel de motivación (57.5%), autonomía y actitud ante la tarea (ambas 47.5%); apareciendo en un menor número de casos el cuidado de material (17.5%) y estrategias para trabajar (12.5%). Lo que respecta a la atención y el comportamiento, su contenido coincide con las dificultades de atención, impulsividad e hiperactividad a las que se aludía en el tercer objetivo, al analizar los

extractos señalados el contenido era muy similar coincidiendo algunos de los extractos, por este motivo no se ha considerado pertinente volver a redundar en los mismos resultados.

En cuanto a los resultados relacionados con el resto de actitudes identificadas dentro del estilo de aprendizaje, el resumen de esta información se ha registrado en la Tabla 76, que ha sido elaborada a partir de los extractos del nodo actitudes hacia el aprendizaje en el ANEXO III donde podemos observar para cada una de las actitudes estudiadas una serie de características, los documentos en los que se identificaron y el porcentaje que suponen dentro de esa categoría.

Tabla 76.

Resumen de actitudes hacia el aprendizaje

Resumen de actitudes		Documentos	Porcentaje	
Autonomía (21)	Necesita guía del adulto para trabajar de modo más eficiente, iniciar la tarea y completarla en menor tiempo, entre otros.	1-10-11-14-15-20-22-23-28-3-36-38-39-5-6-7-8-	80.9%	
	Prefiere ayuda de los compañeros frente a la ayuda del docente	39	4.7%	
	No pide ayuda a pesar de necesitarla: espera a que sea el docente quien toma la iniciativa, alumnos que se quedan sin hacer la actividad hasta que acude el docente, no demandan ayuda, etc.	11-15-20-3-9	23.8%	
	Actúa de modo autónomo	9	4.7%	
	No piensa en la tarea que desarrolla y muchas veces debe repetirlo.	9	4.7%	
	Realiza adecuadamente tareas no numéricas de modo autónomo	36	4.7%	
Motivación (23)	Motivación alta: elevado interés por aprender en general o en algún aspecto particular	9-18-28-42	17.3%	
	Nivel adecuado de motivación	1-7-11-15-26	17.3%	
	Motivación irregular u oscilante que varía según del tipo de contenido o tarea	6-16-21-28-	21.7%	
	Nivel bastante bajo, con oscilaciones en algunas ocasiones	3-7-8-20-24-31-38-	30.4%	
Ma	teri	No parece existir interés por aprender	2-22-32-35-41	21.7%
		Traer Trae el material	15	12.2%

Resumen de actitudes		Documentos	Porcentaje		
Actitud ante tareas (19)	material	Olvida los materiales	30-41	28.5%	
		Cuida sus materiales	39-15-	28.5%	
	Cuidado	No adecuado	Pierde materiales	13-41	28.5%
			Es descuidado y desorganizado	33-41-42	42.8%
	Iniciar	Inicia tareas sin dificultad	20-9-15	15.7%	
	tarea (11)	Problemas para iniciar	5-11-12-23-28-39-41-42	42.1%	
	Terminar	Termina tareas	41-	5.2%	
		No termina tareas	9-10-11-15-39-42	31.57%	
	Ritmo de trabajo (15)	Trabajo irregular: alumnos con dificultades para esforzarse y persistir, alta fatigabilidad, percepción de dificultad poco objetiva, bloqueos, etc.	2-5-6-7-10-11-12-14-20-15-21-28-34-37-42	78.9%	
	Estrategias empleadas (5)	Estrategias de imitación y copia a compañeros	3-38-9	60%	
Ensayo-error: alumnos que inician la tarea sin una clara planificación y pasos a seguir, realizan por “tanteo”		38-39-41	60%		

De acuerdo con la información presentada en la Tabla 76, podemos apreciar que en los 19 documentos donde se recogió información sobre el nivel de autonomía del alumnado, la característica más repetida, en un 80% de los casos, fue la necesidad de una guía adulta para la realización de tareas. Sin embargo, como podemos observar en el resto de características, dentro la muestra estudiada no parecía existir una demanda de ayuda por parte del alumnado, como queda recogido, se trataba de alumnos que bien no pedían ayuda y permanecían sin hacer nada “cita” o actuaban individualmente “cita”. Solamente se identificó un caso en el que el alumno era capaz de hacer la tarea sin ayuda, siempre que no fuese de matemáticas.

Respecto al nivel de motivación, dentro de los 23 documentos en los que aparecía esta información puede observarse una distribución porcentual superior en los niveles de motivación que podrían considerarse no adecuados. Concretamente, los valores bajo y desmotivado aparecen en un 30.4% y 21.7% respectivamente, el resultado motivación oscilante, que se refiere a niños

cuyo nivel varía según tipo de tarea suponía un 21.7% del total de niños, presentando entre 3 y 4 alumnos de cada 10 un nivel de motivación adecuado (17.3%) o muy alto (17.3%).

En cuanto a los ejemplos a los que se aludía para reflejar los intereses motivacionales, en el caso del alumnado con alta motivación se hacía referencia a situaciones nuevas “*alto nivel de motivación hacia las nuevas tareas que se presentan en el aula*”, (doc. 9) y temas concretos que despertaban interés “niño con elevada motivación por determinados temas: castillos, viajes, deportes” (doc.28).

De otro lado, en aquellos sujetos con niveles de motivación oscilante o bajo, se hacía alusión a la presencia de alteraciones en la motivación como consecuencia de frustración o dificultades, “*su motivación está disminuyendo, afectada por altos niveles de frustración ante las dificultades percibidas*” (doc. 26), “*Motivación por el aprendizaje escolar escasa, por sus dificultades escolares*” (doc. 31), igualmente, así mismo, en algunos documentos se alude a niveles bajos que se incrementan cuando aparecen situaciones de juego “*Motivación por aprender: Baja. Lo único que parece motivarle es jugar*” (doc. 38), “*Su motivación por aprender parece baja. Prefiere jugar*” (doc. 8)

En lo que concierne a la actitud ante la tarea, como podemos observar en los 19 documentos que abordaban este aspecto, se observaron de un lado conductas relacionadas con el inicio de la tarea, la finalización y el ritmo durante la misma. A la hora de iniciar las tareas, aquellos informes que aportaban este dato, mostraron una mayor prevalencia de alumnos con problemas para iniciarla, lo mismo sucede con los alumnos con dificultades para terminarla, donde solamente 1 de los 7 sujetos sobre los que se ofrecía este dato las terminaba.

En relación al ritmo de trabajo, este dato aparecía en el 78.9% de informes y todos ellos aludían a ritmo inestable, con ejemplos como presencia de bloqueos por la percepción negativa de tareas “*se bloquea, es decir, influido negativamente por las implicaciones emocionales que tiene la percepción de sus dificultades*” (doc. 21), o por un exceso de impulsividad “*Piensa tan rápido que no es capaz de decir lo que quiere, llegando a una emoción tal que se pone nervioso y se bloquea*” (doc. 42). También identificamos problemas como un alto nivel de fatigabilidad que impide terminar tareas “*nivel de fatigabilidad ante las tareas que requieran esfuerzo mental sostenido es alto*” (doc. 15), “*Los padres añaden que a la hora de hacer los deberes <es un apesadilla>, su frase favorita es <no sé>, le cuesta muchísimo concentrarse*” (doc.21), entre otros.

Los resultados relacionados con el cuidado del material muestran datos sobre el cuidado del material y la presencia del mismo cuando es necesario, en relacional cuidado se observa que, de los 6 documentos donde aparece esta información, solo dos sujetos (28.5%) lo trataban de modo adecuado; en cuanto a la responsabilidad a la hora de llevar los materiales, de los 3 documentos en los que se hace mención, solo en uno se alude a que llevaba sus materiales. Por último, a la hora de ejecutar las tareas se identifican dos estrategias que consistían en la imitación y la resolución por ensayo error.

6.2.2.2. *Evaluación contexto escolar*

Lo que concierne a la información del contexto escolar, aparecen datos sobre este ámbito en 31 documentos, donde se ha podido distinguir información relativa al grupo de alumnos con el que compartía clase el sujeto, datos sobre la actitud del docente, información sobre medidas y recursos de los que dispone el centro. En el gráfico de frecuencias acumuladas de la Figura 63 se ha representado cuáles son los documentos que recogen esta información.



Figura 63. Documentos donde aparece información del contexto escolar y tipo de información

En relación a la descripción del grupo de compañeros, de los 12 documentos en los que se abordaba este aspecto se identificó información relativa a: presencia de otros compañeros con ACNEAE dentro del aula (5) o compañeros que presentaban dificultades de aprendizaje o impulsividad similares al sujeto (5), nivel del grupo en que estaba escolarizado el sujeto (3), y cantidad de alumnos (4). Esta información ha sido resumida en la Tabla 77, que se ha realizado teniendo en cuenta los extractos del nodo contexto escolar del ANEXO III.

Tabla 77.

Resumen de las características del grupo

Aspecto	Resumen	Documentos	porcentaje
Otros compañeros con dificultades (5)	Presencia de varios alumnos con dificultades similares	12-16-17-14	80%
	Alumnos con dificultades de aprendizaje	22-14	40%
Compañeros NEAE (5)	Compañeros con síntomas de hiperactividad o impulsividad	16-17	40%
	Dificultades Específicas de Aprendizaje	16	20%
	Necesidades Educativas Especiales	14-41-9	60%
	No se concreta tipo	1	20%
Cantidad alumnos (4)	de Grupo muy numeroso	14	25%
	Entre 21-24	22-41-9	75%
Rendimiento (3)	Mixto	38	33.3%
	Medio alto	28-34	66.3%

Atendiendo a la categoría sobre medidas planteadas desde el contexto escolar para dar respuesta al alumnado, se identificó información en 25 documentos, concretamente dentro de esta variable se ha diferenciado entre medidas de adaptación o recursos y apoyos. Los resultados desprendidos del análisis cualitativo han sido resumidos en la Tabla 78.

Tabla 78.

Resumen de las medidas adoptadas en el contexto educativo

	Descripción	Documentos	Porcentaje	
	No se concretan	10	9.1%	
Otras medidas (11)	Adaptaciones de acceso (4)	Organización del aula y disposición del alumno en distintos tipos de agrupamiento o posición en el aula	38-41-9-36-	
		Adaptaciones metodológicas sin concretar las mismas	38	9.1%
	Metodología (5)	Secuenciación de actividades en varios pasos	39	9.1%

	Descripción	Documentos	Porcentaje	
Apoyo (22)	Aprendizaje tutorado	39-8	18.2%	
	Enfocar el aprendizaje en sus intereses	2	9.1%	
	Intervención socioafectiva (2)	Observación y seguimiento por parte del tutor	29	9.1%
		Actuaciones dirigidas a mejorar la situación, no se concreta cuáles.	31	9.1%
	Asesoramiento a familias (1)		38	9.1%
	Medidas para dificultades de aprendizaje (1)		11	9.1%
	No recibe apoyo (7)	No se concreta motivo	22-29-34-6	18.2%
		Por falta de horas (específico)	1	4.5%
		Por no presentar desfase	2-30-	9.1%
	Apoyo específico (3)	Pedagogía terapéutica	15-31-4	13.6%
		No se concreta materia	10-13-24-42	18.2%
	Apoyo ordinario (13)	En lengua y matemáticas	11-20-35-38-7-	31.8%
			8-9	
	En lengua	19	4.5%	
	En matemáticas	4	4.5%	

Podemos afirmar que las medidas con mayor aplicación fueron las organizativas y las metodológicas, dentro de las primeras, destacan la organización del aula y disposición del alumnado con sospecha de TDAH (36% de los 11 casos), por lo general destacala disposición del aula que beneficie a los alumnos y el alumno evaluado solía estar cerca del docente o compañeros con disponibilidad “*El aula está organizada de forma que se puedan atender a las necesidades de los alumnos. XXX se sienta cerca de su tutora y junto a compañeros que le ayudan en su aprendizaje.*” (doc. 36), “*Además, se le pone preferentemente siempre cerca dela pizarra, para evitar que pierda la atención por lo que se explica*” (doc. 9).

En lo que respecta a las segundas, metodológicas, se observa cierta diversidad, donde encontramos el uso de enseñanza tutorada (18.2%) y en casos aislados, se alude a secuenciación de actividades y el uso de los intereses como punto departida. Con menor incidencia, se aplicaron medidas para asesorar a la familia, intervenir a nivel de conducta y medidas para dificultades de aprendizaje sin aparecer estas concretadas.

Atendiendo a los apoyos, dentro de los 22 alumnos sobre los que se aportaba este dato, cerca de un tercio no recibía ningún tipo de apoyo siendo los motivos de esta ausencia: la falta de horas (1 caso), un motivo no indicado (4) o por no existir dificultades (1). En aquellos alumnos que recibían apoyo, la tendencia más repetida era apoyo ordinario, un solo sujeto recibía apoyo ordinario y también específico “Xx recibe apoyo específico de PT para mejorar las funciones ejecutivas y apoyo ordinario en matemáticas” (doc. 4). Dentro de los sujetos con apoyo específico todos lo recibían por parte del PT, pero solo se concretó el motivo en el doc. 4, anteriormente citado. Por su parte, entre los alumnos con apoyo ordinario lo más frecuente era contar con esta medida en las áreas instrumentales.

Lo que respecta a recursos del centro, en 5 de los informes se hace alusión a este dato, informando en todos ellos de que existían recursos especializados, destacando en dos documentos una escasa disponibilidad de estos recursos *“el centro cuenta con los recursos especializados, aunque con horas insuficientes para atender todas las necesidades del centro de la forma más conveniente”* (doc. 12) *“el centro cuenta con los recursos específicos de apoyo, aunque con escasa disponibilidad horaria para atender bien todas las necesidades de todo el centro”* (doc. 14)

Finalmente, atendiendo los resultados relacionados con información sobre los docentes, este aspecto aparece recogido en 6 documentos, donde se alude a la experiencia para abordar la respuesta educativa a las NEAE y coordinación, como se refleja en el ANEXO III. En concreto, en los documentos 12, 14 y 31 se

refleja que el docente tenía experiencia para trabajar las dificultades, a modo de ejemplo: *“La tutora tiene una vasta experiencia en el trabajo con alumnos con dificultades específicas de aprendizaje”* DOC. 12. Por otro lado, en los documentos 15 y 39 se hace mención a la coordinación, *“Se favorece la coordinación a nivel de todo el profesorado que incide en el alumno, con el fin de adoptar las mismas medidas metodológicas”* doc. 39.

6.2.2.3. Evaluación contexto familiar

La información sobre contexto familiar aparece en 36 documentos, tras el análisis se establecieron las categorías percepción, implicación y estructura familiar, cuya presencia en los documentos aparece representada en la Figura 64, que consiste en un gráfico de frecuencias acumuladas elaborado con la función matriz de codificación del nodo “contexto escolar”.

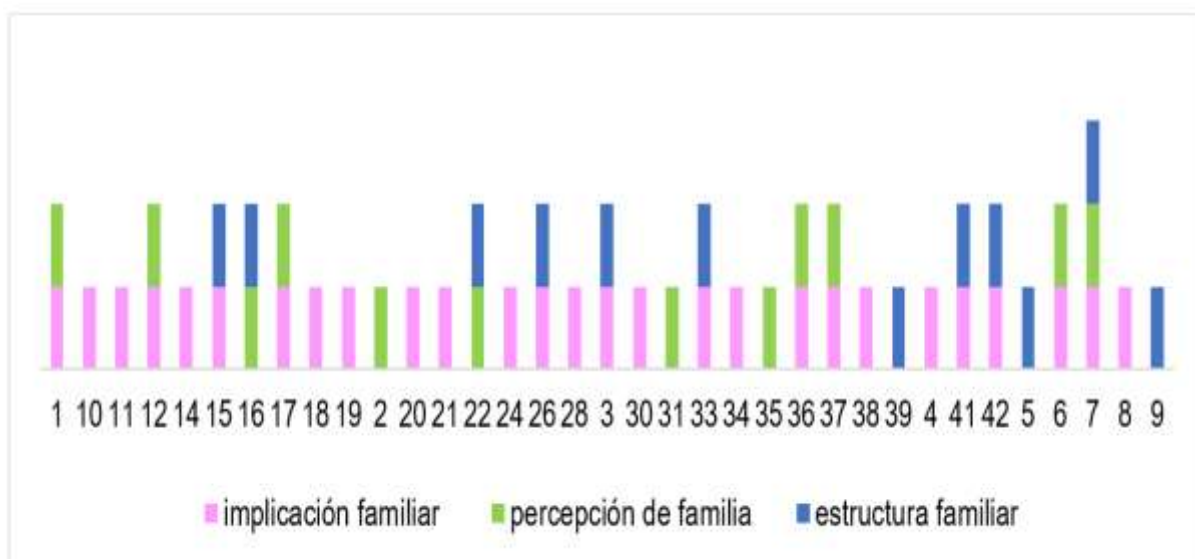


Figura 64. Documentos donde aparece información del contexto familiar y tipo de información

En este gráfico podemos observar que de los 35 informes en los que se describía información relacionada con el contexto familiar, el aspecto que se describía en mayor número de documentos fue la implicación familiar en el ámbito académico(27), con el mismo número de casos (12) encontramos fragmentos que definen la estructura familiar de los alumnos y la percepción de sus familiares en relación a las dificultades a nivel educativo o de otro ámbito. Comenzando con la categoría “implicación”, dentro de esta, se incluyeron fragmentos que de algún modo definen cómo se implican las familias en la vida escolar. En este sentido, se establecieron como categorías: el nivel de colaboración de las familias con el centro o la capacidad de las familias para ofrecer los recursos necesarios que faciliten el desarrollo escolar de sus hijos. Por otro lado, encontramos el modo en que se implican las familias para el desarrollo académico de sus hijos fuera del horario lectivo.

De acuerdo con los extractos desprendidos del nodo contexto familiar, que se encuentran en el ANEXO VI, a continuación, se ha elaborado la Tabla 79 en la que podemos observar un resumen de la información que aparece en estas categorías, los documentos que recogen la misma y el porcentaje que supone en base a la frecuencia de casos (número entre paréntesis de la columna categoría) que se detectaron en la categoría estudiada.

Tabla 79.

Contexto familiar

Categoría	Características	Documentos	Porcentaje
Colaboración familiar con el centro (23)	Se menciona que la familia es colaboradora	15-1-12-17-18-19-28-34-36-37-4-6-8-14	60.9%
	Asisten a reuniones	15-21	8.7%
	Proporcionan un ambiente positivo para el desarrollo del aprendizaje	19-11-24-3-30-33-6	30.4%
	Existe una coordinación fluida	15	4.3%
	La familia se interesa y/o preocupa por la evolución del alumno	15-21-19-37-10-24	26%
	Siguen las recomendaciones que se facilitan en el centro	15-38	8.7%
Implicación familiar para desarrollar ámbito académico y/o socioafectivo(16)	Los alumnos reciben ayuda directa de sus familiares para el desempeño de tareas	6-7-15-21-26-36-42	43.8%
	Alumnos que reciben apoyo psicoeducativo en horario extraescolar	5-10-11-14-19-33-38-42	50%
	Participan en actividades extraescolareslúdicas	41-33-2	18.8%

De la información descrita en la Tabla 79, podemos extraer los siguientes resultados: respecto a la colaboración familiar, como vemos, en general, en todos los documentos donde aparecía información sobre las familias se alude a comentarios que ponen de manifiesto una actitud positiva por parte de este elemento de la comunidad educativa, las situaciones más repetidas fueron: disposición adecuada a colaborar (60%), proporcionar un ambiente positivo para aprender (30%) y el interés por la evolución de sus hijos (26%). En menor medida(entre 1-2 sujetos) se alude a ejemplos sobre implicación, que se refieren a familias que siguen las orientaciones, asisten a reuniones o se coordinan fluidamente.

Respecto a la implicación de las familias para el desarrollo del ámbito académico y/o socioeducativo fuera del horario escolar, en aquellos sujetos que asistían a actividades, dentro de los informes se alude a ocio y atención psicoeducativa. Concretamente, de los 10 sujetos sobre los que se ha descrito la asistencia a actividades en horario no lectivo, un solo alumno se encontraba adscrito a ambas. En cuanto al tipo de atención psicoeducativa que recibían los

alumnos, principalmente se alude a apoyo educativo y estimulación, respecto al lugar donde lo recibían, esta información se detalla en 5 sujetos: que asistían a las asociaciones Adixmur y Cepaim (10, 11 y 42) y gabinetes psicológicos privados(14, 33). Con relación a las actividades lúdicas estas pasaban por la participación en Scouts y clases de artes marciales, ambas encaminadas a mejorar las habilidades sociales y aprender valores relacionados con la disciplina.

Atendiendo a aquellos sujetos cuyos padres intervenían directamente en la realización de tareas escolares o estudio de contenidos, algo menos de la mitad de los informes donde se aportaba información sobre el desarrollo académico y socioafectivo en el hogar, reflejaban el trabajo familiar con los hijos a nivel académico, concretamente, en la mayoría de los casos se alude al apoyo en la realización de tareas, que por lo general eran llevadas a cabo por los padres y en dos casos también los abuelos “ *los padres invierten mucho esfuerzo en ayudarlo con las tareas de casa y los exámenes, por eso el niño va alcanzando los mínimos*” (doc. 7), “*La madre o los abuelos suelen estar al cuidado de XXX por las tardes. No realiza actividades extraescolares. La realización de los deberes escolares le ocupan la mayor parte de la tarde*” (doc.15) “*la abuela es la que hace los deberes con XXX y observa alguna dificultad en la lectura y escritura*” doc. 26

En lo que respecta a la categoría “percepción familiar”, se trata de información relativa a la existencia o no de conciencia sobre las dificultades y características de sus hijos. Concretamente, el número de sujetos sobre los que aparece esta información es 12 y de ellos, solamente en un caso (doc.17), parecía no existir una clara conciencia sobre las dificultades del niño a nivel de autocontrol. En el resto de casos, los familiares admitían la situación, llegando a manifestar, en algunos de ellos, importante preocupación o sobreprotección, se recogen los extractos sobre estos fragmentos en la el nodo contexto familiar del ANEXO VI.

Por último, en lo que concierne a la información sobre la categoría “estructura familiar”, este dato se ha podido registrar en el 30% de los informes, donde se identifican tres modelos de familias: aquellas donde los dos cónyuges conviven con el hijo (50%), familias separadas (33%) y monoparentales (17%). En todos los casos los niños residían con alguno de los padres y se hacían a cargo de estos, únicamente, en dos casos alude a los abuelos como las personas que pasaban más tiempo con el niño por circunstancias laborales (DOC. 26) y en el caso de una familia monoparental el niño vivía con los abuelos que junto con la madre se hacían cargo de él (DOC. 16).

6.2.3. Objetivo específico 2.3. “identificar las conclusiones y actuaciones que se llevan a cabo, tras el proceso de valoración y evaluación del alumnado con síntomas compatibles con TDAH y de su contexto”

Con la finalidad de desarrollar este objetivo se analizaron los aspectos relacionados con las actuaciones emprendidas la realización de evaluaciones psicopedagógicas. En este sentido, dentro de los informes que recogían información sobre esta temática, han podido identificarse 5 ejes de actuación principales tras la valoración de los sujetos y su contexto, que consistían en: determinar del tipo de Necesidad Educativa (donde se describen dificultades consideradas NEAE como causas que no se circunscriben bajo este término), actuaciones relativas al protocolo para detección del TDAH, orientaciones educativas encaminadas al centro y a la familia (las dos últimas desarrolladas en los sucesivos objetivos).

En primer lugar, la aplicación del protocolo pasaba por concretar la actuación a llevar a cabo tras la sospecha de TDAH, en aquellos casos donde aún no existía un informe de salud mental, es decir, se establecía si era preciso continuar el protocolo inmediatamente o hacerlo tras el seguimiento de la evolución (como ya se indicó con anterioridad), igualmente, se recogió información sobre el número de casos con el protocolo concluido, es decir, confirmados.

En lo que respecta a las recomendaciones al contexto centro, encontramos una serie de orientaciones a nivel educativo, destinadas al asesoramiento para que el centro organice la respuesta educativa, en función de las conclusiones, estas orientaciones aparecen formuladas en forma de indicación para elaborar el PTI y también como orientaciones educativas sin hacer explícita la palabra PTI, pero en ambos casos son similares. Posteriormente, aparecen medidas destinadas a las familias, en general, se trata de orientaciones que van dirigidas a este elemento de la comunidad educativa. En último lugar, encontramos decisiones relacionadas con los recursos personales de apoyo que se destinan o recomiendan para dar respuesta educativa al sujeto.

Teniendo en cuenta las actuaciones que se derivan de la valoración del sujeto, en el gráfico de frecuencias acumuladas de la Figura 65, que ha sido elaborado a partir de la matriz de codificación del nodo “medidas”, podemos observar la relación de documentos en los que aparece este contenido.

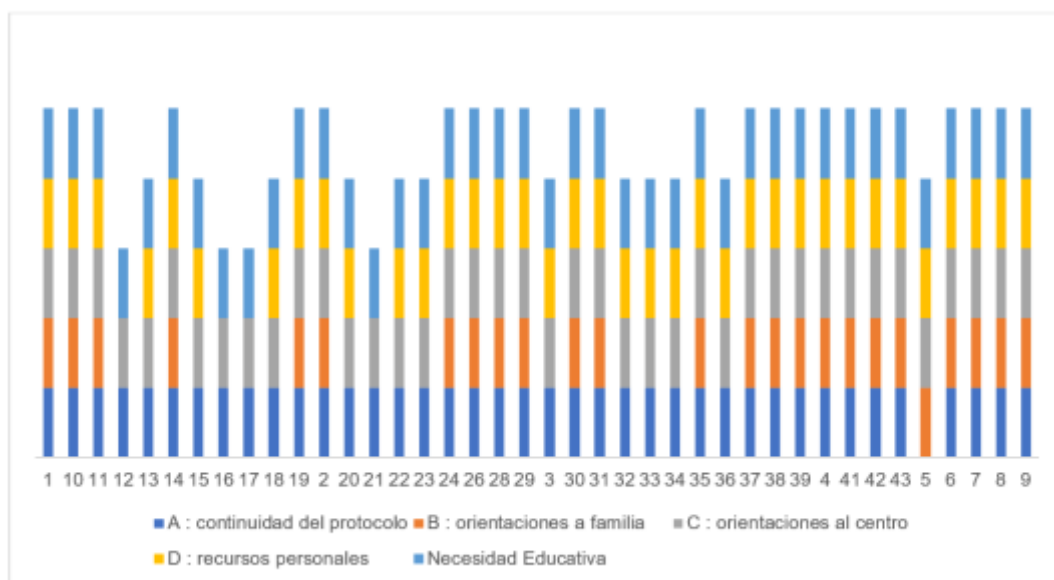


Figura 65. Medidas establecidas

Como podemos observar las medidas mencionadas se abordaban en el 100% de los casos, a excepción de las Orientaciones Educativas y la provisión de recursos personales. Una vez concretadas el tipo de actuaciones que se llevaron a cabo y la frecuencia con que estas aparecen en los informes, en los apartados que aparecen a continuación se desarrolla el contenido de las orientaciones al centro, familia y sobre recursos personales, no incluirán en este apartado las decisiones relativas al protocolo dado que fueron comentadas en el anterior apartado.

En cuanto a la presencia de esta información en los informes psicopedagógicos que se han estudiado, con la función porcentaje de cobertura podemos conocer este dato. En la Tabla 80 se exponen los valores medios y desviación típica que suponen estas categorías en cada informe.

Tabla 80.

Porcentaje de cobertura sobre el motivo de la evaluación e historia escolar.

VARIABLES	N	Media porcentaje de cobertura
Necesidades	40	2.4%
Orientaciones educativas centro	40	34.11%
Orientaciones familia	28	5.28%
Información Protocolo	37	1.59%
Propuesta de recursos personales	37	3.69%

Como podemos observar dentro de la información recogida en los documentos, aquella que aparece en mayor porcentaje se corresponde con las orientaciones educativas al centro, es decir, información prescriptiva para la realización del PTI. Seguido de estas, con un diferencia cercana a 30 puntos porcentuales, encontramos orientaciones dirigidas a la familia, suponiendo el resto de la información menos del 4% del total del informe.

En cuanto a los nodos codificados bajo el nodo principal “orientaciones para la respuesta educativa”, en la Figura 66 podemos observar la relación de nodos descendientes.

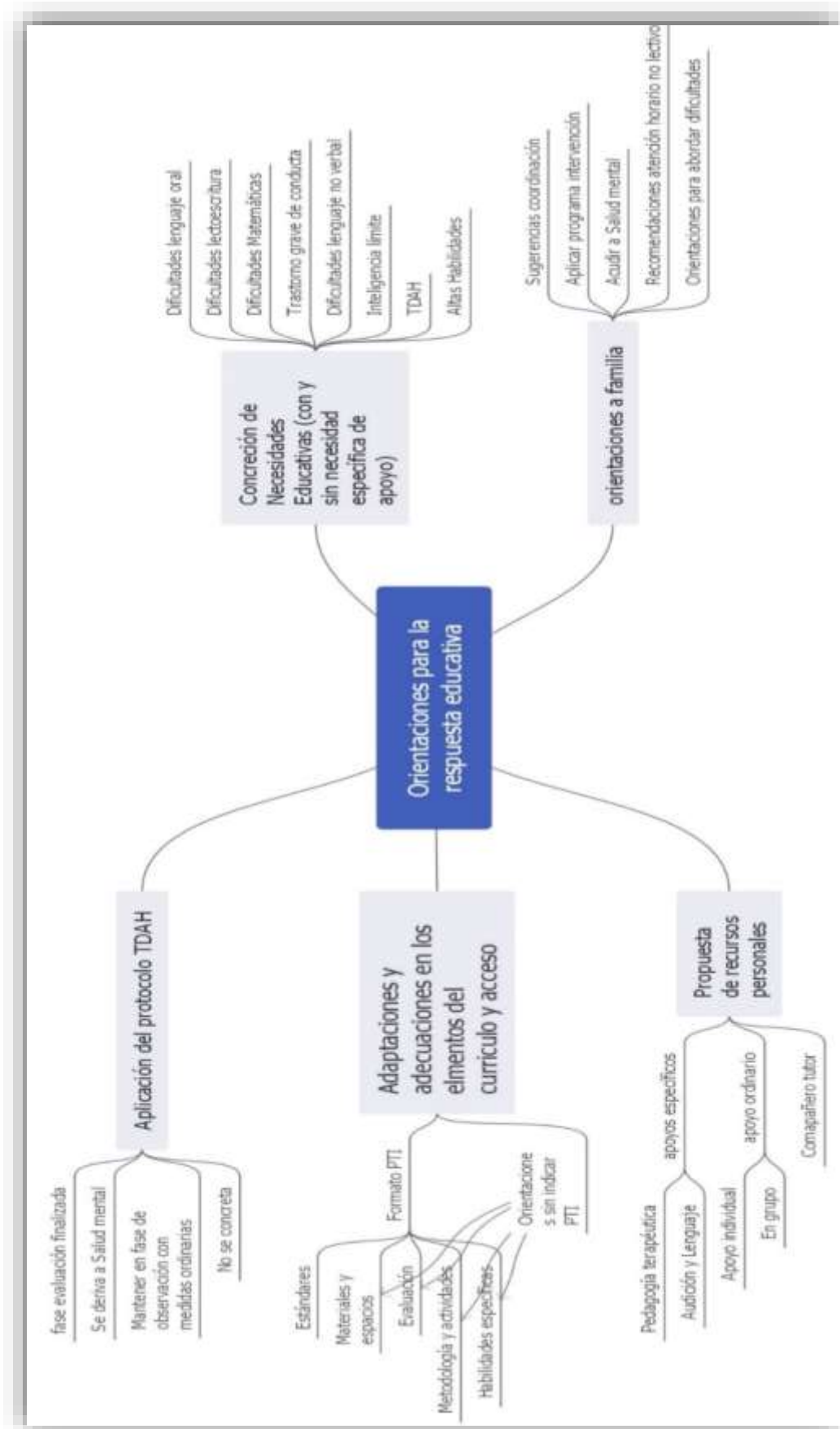


Figura 66. Categorías del motivo de evaluación e historia escolar

Teniendo en cuenta las distintas subcategorías que desprenden de los cinco nodos principales relativos a orientaciones educativas, en los siguientes apartados se presentan los principales resultados obtenidos.

6.2.3.1. *Concreción de Necesidades Educativas y aplicación del protocolo*

Según la estructura del informe psicopedagógico, una vez valorados el contexto escolar, familiar y las características del sujeto, se determinan las conclusiones de la evaluación que, serán la base para establecer el tipo de respuesta educativa. En el caso de los documentos consultados, en la mayoría de ellos, esta información aparecía dentro del apartado Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, y por lo general todos coincidían en expresar el tipo/s de NEAE o dificultades que debían ser abordadas que se concretan en el gráfico de frecuencias acumuladas de la Figura 67.

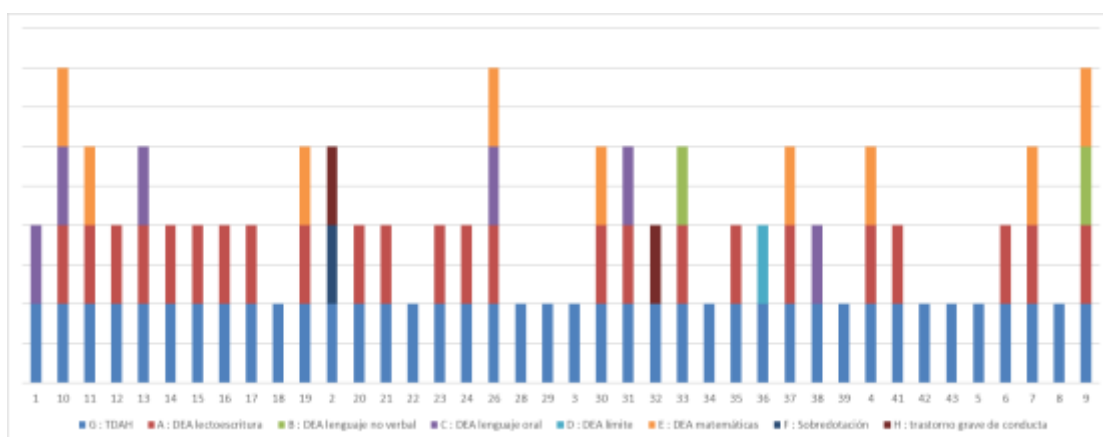


Figura 67. Conclusiones informe psicopedagógico

Este gráfico ilustra la presencia de comorbilidades en los sujetos con un diagnóstico de TDAH o compatible con el mismo, como podemos observar el 100% de los sujetos presentaba síntomas compatibles con TDAH, de estos sujetos un 75% los experimentó de forma comórbida con otro tipo de dificultad o trastorno. Más específicamente, de los sujetos que presentaban alguna otra dificultad además de TDAH (30) un 12.3% presentaba dificultades en otros tres ámbitos, el 33.3% presentó TDAH y otros dos tipos de dificultades, el resto desarrolló comórbidamente otra dificultad.

En cuanto a los tipos de dificultades asociadas al trastorno, aquella que apareció en mayor número de casos (24, 60%) fue dificultades asociadas a la lectoescritura, donde se incluían tanto sujetos con síntomas compatibles con NEAE como sujetos con dificultades que no se

consideraban NEAE, como veremos más adelante. Seguido de esta, encontramos 9 sujetos (22.5%) que presentaban dificultad en el aprendizaje de las matemáticas de los que la mayoría (7 sujetos) tenía síntomas compatibles con Dificultades Específicas del Aprendizaje. En menor medida con porcentajes inferiores al 15%, algunos sujetos desarrollaron dificultades del lenguaje oral (6 casos), Trastorno grave de conducta (3), Dificultades del lenguaje no verbal (2) e inteligencia límite (1). Para una mayor concreción de estas necesidades, en la figura 68 que se muestra más abajo, se ha realizado un resumen, basado en las extracciones del nodo “NEAE”, donde podemos ver, para cada una de las dificultades, una concreción más específica de los subtipos y la relación de documentos que son afines a dichas afirmaciones. Para conocer la información a partir de la que se ha elaborado esta figura puede consultarse en el ANEXO IV el epígrafe resultados del nodo “Necesidades Educativas”.

TDAH (40)	Déficit atención (13)		Compatible (11)	15-21-28-29-30-34-35-39-6-7-9	
			Confirmado (2)	10-14	
	Hiperactividad (2)		Compatible (1)	1	
				Confirmado (1)	16
				Compatible (20)	11-12-13-17-18-19-20-22-23-24-26-3-32-33-36-38-41-5-8
				Confirmado (6)	2-31-37-4-42-43
Lectoescritura (24)	NEAE (16)	Dislexia	Compatible (10)	10-11-15-19-23-31-35-4-6-7	
				Confirmado (1)	26
		Disgrafía	Compatible (2)	4-6	
			Confirmado (5)	14-20-33-37-41	
			Disortografía	Compatible (3)	10-6-7
					Confirmado (3)
No NEAE (9)	Retraso conciencia fonológica (6)		12-13-16-20-21-31		
	Retraso lectoescritor (1)		21		
	Dificultad inicio lectoescritura (5)		12-16-17-24-9		
	Dificultad grafomotriz (1)		13		
Matemáticas (9)	NEAE (7)	Riesgo de presentar <u>dificultades específicas</u> discalculia (3)		10-19-30	
		Compatible discalculia (3)		11-4-7	
	No NEAE (2)	Dificultades al aprender matemáticas (2)		37-9	
TGC (3)	Compatible (2)		32-22		
	Confirmado por salud mental (1)		2		
Lenguaje oral (6)	NEAE (3)	Trastorno específico del lenguaje (2)	Compatible (1)	31	
				Confirmado (1)	10
	DAE lenguaje oral fonológico y sintáctico (1)		38		
	No NEAE (3)	Dislalias (2)		1-13	
Disglosia (1)		26			
		Mutismo (1)		1	
Otras NEAE (3)	Inteligencia límite (1)		36		
	Sobredotación (1)		2		
	compatible con Trastorno del aprendizaje no verbal (1)		9		

Figura 68. Descripción de NEAE y/o dificultades que requieren orientaciones

Como podemos observar las evaluaciones de los 40 alumnos concluyeron con la presencia de TDAH, de estos alumnos un 62.5% presentaba el subtipo combinado, el 32.5% inatento y el 5% restante predominancia de hiperactividad; En todos los subtipos prevalecían los sujetos pendientes de valoración por salud mental.

Como se ha indicado anteriormente, el 75% de los sujetos presentaba además de TDAH otras dificultades o trastornos. En el caso de las dificultades asociadas a la lectoescritura, de los 24 sujetos detectados un 71% presentaba una valoración compatible o confirmada de NEAE derivadas de lectoescritura, siendo la dislexia la más común. En un 8.33% (2 sujetos) se detectaron tanto NEAE asociadas a lectoescritura como dificultades no consideradas NEAE, por último un 29.16% presentó algún tipo de dificultad en lectoescritura, sin ser estas consideradas NEAE. La segunda dificultad que aparecía de modo comórbido fue la relacionada con matemáticas, en un 22.5%, dentro del grupo de sujetos que experimento dificultades en esta área un 77.8% obtuvo como conclusiones riesgo de presentar dificultades específicas del aprendizaje de las matemáticas, el 22.2% restante (2 casos) presentaba dificultades para aprender estos contenidos, sin llegar estas a considerarse compatibles con NEAE. Con un porcentaje inferior (15%), encontramos situaciones en las que existía comorbilidad con dificultades del lenguaje oral, presentado la mitad de los sujetos dificultades que suponían NEAE. La comorbilidad con Trastornos Graves de Conducta se dio en un 7.5% (3 casos), siendo dos de ellos compatibles con y uno confirmado. Finalmente, podemos observar tres circunstancias aisladas donde el alumnado presentaba NEAE asociadas a Inteligencia límite, Sobredotación (Altas Habilidades) y Trastorno Específico del Lenguaje.

En lo relativo a la segunda actuación, dar continuidad al protocolo de detección del TDAH, como se indicó anteriormente, dentro de la aplicación del protocolo para la detección del TDAH, la inclusión del alumnado, dentro de las bases de datos de ACENAE derivadas de TDAH, depende de la confirmación por parte de salud mental. En este caso, siguiendo la información codificada en el ANEXO IV, únicamente un 22.5% de los alumnos completaron el mismo con la confirmación de salud mental. Del alumnado restante, un 65% fue derivado a salud mental a la espera de confirmación, en un 5% (doc. 1 y 15) se aconsejó derivar si persistían los problemas *“Si persisten las dificultades en los controles atencionales, aconsejamos derivación de la alumna a los servicios de salud (pediatría y salud mental)”* (doc. 15) y se detectaron 3 casos donde no aparecía información sobre la línea a seguir dentro del protocolo, sin embargo, se han mantenido

dentro de la investigación porque la conclusión fue sintomatología compatible con TDAH y aparecen orientaciones educativas al respecto.

6.2.4. Objetivo específico 2.4. Analizar el tipo de recomendaciones para adecuar el acceso al aprendizaje (materiales y espacios), los elementos del currículo (metodología, evaluación y estándares de aprendizaje) y los recursos específicos que se establecen con el alumnado que presenta necesidades educativas derivadas de TDAH.

En este objetivo se analizaron las orientaciones relacionadas con el acceso al currículo, a través de la concreción de materiales y espacios, los ajustes en los elementos del currículo a los que se refiere el Real Decreto 126/2014, que figuran en el modelo de PTI propuesto por la Consejería de Educación, haciendo referencia a las adecuaciones en metodología, actividades, estándares de aprendizaje y evaluación; finalmente la propuesta de recursos personales específicos. Este penúltimo objetivo se relaciona con las categorías orientaciones educativas centro y propuesta de recursos personales, se trata de la parte con mayor peso dentro de las indicaciones establecidas tras la valoración del sujeto, como se indicó anteriormente.

A continuación, se procede a mostrar los resultados obtenidos en cada uno de los aspectos descritos. Como nota aclaratoria antes de desarrollar estos apartados, es preciso indicar que, teniendo en cuenta la distinción entre informes con mención expresa al PTI (26 documentos) y aquellos que no la tenían (14 documentos), reflejados en la Figura 69, se ha respetado esta clasificación y se presenta esta información por separado, de este modo podemos comprobar si las recomendaciones son similares a pesar de no estar circunscritas bajo el término PTI.

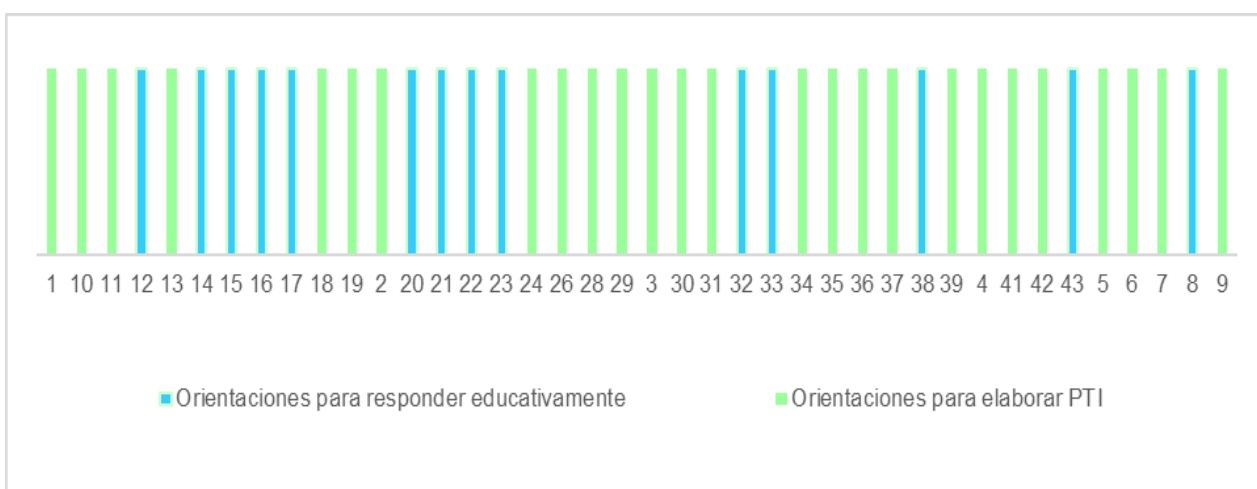


Figura 69. Relación de informes que recogen orientaciones educativas y PTI

6.2.4.1. *Materiales y espacios*

Para presentar los resultados obtenidos al estudiar las orientaciones referidas al espacio, se ha elaborado un resumen en el que aparecen las principales recomendaciones relativas a la estructuración espacial de los alumnos con NEAE derivadas de compatibilidad con TDAH. En primer lugar, aparecen las recomendaciones de aquellos informes donde se alude al término PTI. Esta información se ha desarrollado en la Tabla 81, donde encontramos, dentro de cada categoría, las orientaciones, los documentos en los que aparecen las mismas y el porcentaje que supone dentro de dicha categoría. Lo recogido en la tabla se basa en las extracciones del nodo “materiales y espacios” que aparecen en el ANEXO IV.

Tabla 81.

Orientaciones sobre la estructuración espacial

Medidas	Descripción	Documentos	Porcentaje alumnado
Agrupamientos (7)	Utilizar agrupamientos flexibles	Combinados con grupos pequeños para individualizar la enseñanza	31-37-4-5-36 71.4%
		Teniendo en cuenta que los grupos sean heterogéneos y fomenten la participación	42-37-4-5 57.1%
		Disposición del alumnado que facilite la movilidad: por filas sin que se dificulte trabajo independiente colocar en U para trabajar en gran grupo.	18 14.3%
Disposición aula (9)	Tener un rincón de enriquecimiento		2-28 22.2%
	Rincón sin estimulación		18 11.1%
	Materiales indispensables evitar tener a la vista objetos interesantes		18 11.1%
Ubicación del alumno con TDAH (10)	señales visuales cerca del alumno sobre lo que se espera de él	Horario a la vista	31-37-4-5-36 55.6%
		Cartel con normas	37-4-5 33.3%
		Espacio de la pizarra donde anotar deberes y fechas importantes	37-4-5-36-31 44.4%
Ubicación del alumno con TDAH (10)		Panel de agenda	41 11.1%
	Espacio estructurado y predecible		37-4-5-41 44.4%
	Cerca del profesor		18-28-36-31-42-9-37-39-4-5 100%
	Junto a compañero tranquilo que le sirva de apoyo		18-36-31-42-9-37-39-4-5 90%
	Primera fila		36 10%
	Mantener el lugar donde se sienta por un tiempo prolongado		18-33 20%
	No colocarlo aislado del grupo		37-39-4-5 40%

Medidas	Descripción	Documentos	Porcentaje alumnado
	En un lugar espacioso e iluminado	37-39-4-5	40%
	Alejado de distractores como puertas o ventanas	18-33-36-37- 39-4-5	70%

Como podemos observar dentro de la estructuración espacial del aula, el aspecto más comentado, con una presencia del 43%, son las consideraciones a la hora de ubicar al alumno con TDAH, en el 100% de los informes se recomienda que este se encuentre cerca del profesorado y en el 90% también se insiste en que esté junto a un compañero tranquilo. En porcentajes algo inferiores, destaca la necesidad por evitar que se encuentren cerca de distractores (70%) , en espacios con adecuadas condiciones lumínicas (40%) y sin que ello suponga su aislamiento “*es mejor que sea espacioso, con luz suficiente, lejos de puertas y ventanas, evitando distracciones (...) No es conveniente separarlo de manera destacada o aislarlo*” (Doc,36). Como casos aislados, se detectaron la importancia por colocarlo en primera fila y mantener al sujeto en un lugar concreto por un tiempo prolongado.

En cerca del 40% de los informes se mencionaron orientaciones sobre la disposición del aula, donde destaca que esta debía ser predecible y muy estructurada, para ello se recomendaba el uso de señales visuales como parte de la “decoración del aula” para facilitar la organización y funcionamiento del alumno con TDAH. Reservar un espacio en la pizarra, en un lugar visible, para anotar fechas de controles, entrega de trabajos y tareas diarias que deben anotarse en la agenda. Dejar tiempo para que copien lo que se ha anotado. Asegurarse con un compañero tutor de que el alumno ha registrado lo importante. Se recomienda tener el horario semanal en algún lugar visible del aula. Estructurar el aula mediante una organización clara que le permita entender qué se espera de él en cada (doc. 37-5-4)

En un número de casos reducido, se recomendaba incorporar dentro del aula un rincón sin estímulos “*Disminuir los estímulos irrelevantes presentes en la clase, colocándolos fuera de su campo visual, también se puede crear un rincón sin estimulación*” (doc. 18) y un rincón enriquecedor del aprendizaje “*sería bueno tener un “rincón de enriquecimiento” disponible para toda la clase, e invitar a a ir a este. En él, deberían haber actividades de creatividad plástica, verbal, de razonamiento lógico, adivinanzas, etc.*” (doc. 28).

Una vez descritas las orientaciones de aquellos informes con un apartado encaminado a la realización del PTI, en la Tabla 82 se describen las recomendaciones donde no se referían a orientaciones educativas sin aludir al término PTI.

Tabla 82.

Orientaciones sobre la estructuración espacial en documentos no PTI

Medidas	Descripción	Documentos	Porcentaje alumnado
Agrupamientos (3)	Disposición del alumnado que facilite la movilidad: por filas sin que se dificulte trabajo independiente colocar en U para trabajar en gran grupo.	22-33	66.9%
	Utilizar agrupamientos que favorezcan la participación Rincón sin estimulación	15 22-33	33.3% 50%
Disposición aula (4)	Materiales indispensables evitar tener a la vista objetos interesantes		
	Señales visuales cerca del alumno sobre lo que se espera de él:		
	Espacio estructurado y predecible	23-22-33	75%
Ubicación del alumno con TDAH (6)	Disposición flexible	15	25%
	Cerca del profesor	16-20-22-33-8	83.33%
	Junto a compañero tranquilo que le sirva de apoyo	16-20-22-33-8	83.33%
Ubicación del alumno con TDAH (6)	Mantener el lugar donde se sienta por un tiempo prolongado	22-33	33.3%
	Alejado de distractores como puertas o ventanas	20-22-33-8	66.6%
	Adecuada para que participe	15	16.6%

Como podemos observar, en el caso de los informes donde no aparece el término PTI, la presencia de información sobre materiales se reduce considerablemente dado que contamos con un menor número de casos, no obstante, la proporción entre el total de casos es similar en ambas. Respecto de la información, en el caso de los agrupamientos, las recomendaciones son inferiores destacando la coincidencia en disponer las mesas por filas o en forma de U. A la hora de disponer el aula, las orientaciones son muy similares, así como en la ubicación del alumnado con TDAH, donde destaca el documento 15, por incorporar nueva información sobre la importancia de participar en el proceso de enseñanza “*Contemplar qué ubicación en el aula es más adecuada para el alumno y qué agrupamientos favorecen su participación efectiva en los procesos de enseñanza y aprendizaje*”.

En lo concerniente a las recomendaciones sobre el uso de materiales, en la Tabla 83 se recoge un resumen con las principales medidas del uso de materiales según su finalidad, en informes con mención explícita de los PTI, donde podemos ver, dentro de cada categoría las orientaciones, los documentos en los que aparece y el porcentaje que supone dentro de la misma. Toda la información se basa en las extracciones del nodo “materiales y espacios” que aparecen en el nodo materiales del ANEXO IV.

Tabla 83.

Materiales

Medidas	Descripción	Documentos	Porcentaje alumnado	
principios (11)	Utilizar múltiples medios para representar y acceder a la información	10-19-24-34-37-39-5-7-4	81.8%	
	Canal de entrada	Preferiblemente materiales manipulativos	42	9.1%
		Visuales, manipulativos y auditivos	4	9.1%
		Material adecuado a su competencia curricular	36	9.1%
Adaptar materiales (6)	Hacer la letra más grande	10-7-11-4-6-9	100%	
	Incluir apoyos visuales	9	16.7%	
Complementar aprendizajes (10)	Utilizar material visual (diapositivas, murales, etc.)	10-19-24-35-7-18-28-9	80%	
	Utilizar materiales manipulativos (ábaco objetos reales, etc.)	10-19-24-35-7	50%	
	Utilizar nuevas tecnologías para compensar dificultades y acceder al aprendizaje (grabadora, DVD, ordenador)	10-19-24-35-7	50%	
	Principios	Seleccionar materiales que le ayuden a alcanzar los objetivos	36	10%
		Proponer materiales diversificados relacionados con lo que se vaya a trabajar	2	10%
Apoyo (14)		Encaminado a compensar dificultades	10-19-24-35-7	50%
	Dar la posibilidad de trabajar con material manipulativo en la resolución de problemas	37-5-4	21.4%	
	Permitir uso de calculadora y/o las tablas de multiplixar	10-19-24-7-26-30-37-4-5-	64.3%	
	Utilizar en el ordenador para tareas de escritura con corrector ortográfico, software informáticos para afianzar conceptos.	10-19-24-7-11-6-37-5-4-39-9	78.6%	
	Ofrecer guías o autoinstrucciones como apoyo a la resolución de tareas	37-4-5-9	28.6%	
	Contar con una caja o carpeta de actividades de enriquecimiento	28	7.1%	

Medidas	Descripción	Documentos	Porcentaje alumnado
Coordinación y planificación (15)	Utilizar la agenda para organización y coordinación con las familias	10-19-24-34-37-39-4-5-11-28-30-31-36-9	92.9%
	Panel para comunicación con familias	29	7.1%
Programas específicos (2)	Elementos visuales tipo horarios, listas, esquemas o dibujos.	37-39-4-5	28.6%
	Programa para el desarrollo de inteligencia emocional	1	50%
	Programas específicos para hiperactividad, atención y matemáticas.	36	50%

Según la información presentada en la Tabla 83, podemos observar que los principios para concretar el uso de materiales en el alumnado con TDAH y otras dificultades comórbidas, pasan por un uso variado de materiales adaptados a las características del alumnado y donde se tengan en cuenta diferentes canales de entrada.

En cuanto a la propuesta según su finalidad, el mayor porcentaje de casos (15) lo encontramos en los materiales destinados a mejorar la coordinación y planificación del tiempo, la principal recomendación es el uso de la agenda (93%), *“se recomienda el uso de la agenda física o digital como medio para ayudar a la organización”* (Doc,19). Seguido de estos, encontramos recomendaciones sobre materiales dirigidos a compensar dificultades del alumnado, los materiales más mencionados fueron el uso de ordenador para evitar errores ortográficos (77%) *“hay que tener en cuenta la posibilidad de que use dispositivos que le permitan hacer una corrección adecuada y que sea más eficiente con su tiempo, como por ejemplo, tablets, etc.”* (doc,8), la calculadora o tablas de multiplicar, en el caso de los errores de exactitud en cálculo(64.3%) y las guías de autoinstrucciones a la hora de resolver tareas (29%).

Atendiendo a los materiales que perseguían complementar el aprendizaje, es decir, apoyar la comprensión de explicaciones o nuevos conceptos, se identificaron como principios que fueran variados (10%), encaminados a compensar dificultades (50%) y a conseguir los objetivos propuestos (10%). Para ello, se propone el uso de materiales digitales

Grabadora: Se puede usar para que el alumno grabe las intervenciones orales del profesorado y pueda luego repasarlas en casa; también puede grabarse a sí mismo, respondiendo a preguntas en tareas que otros compañeros hacen por escrito (en tareas para casa largas). DVD:Uso de materiales didácticos audiovisuales relativos a contenidos curriculares diversos para trabajar en pizarra digital. Ordenador: presentación de trabajos en formato word, uso de autocorrector

ortográfico; Aplicaciones especiales que facilitan la conversión del texto escrito en audio; Uso de audiolibros...(Doc, 10, 19, 24, 35 y 7)

También manipulativos “*material contable para tareas de matemáticas, ábaco, objetos que refuercen la comprensión de alguna explicación*” (Doc, 10, 19, 24, 35 y 7) y visuales “*Estrategias visuales y aprovechamiento de otros recursos alternativos al lenguaje escrito, de entrada de información (audiovisuales, mapas, esquemas,..)*, sobre todo para el aumento de la motivación y captar con mayor probabilidad su atención” (doc. 28)

A la hora de adaptar los materiales, las recomendaciones se encontraban dirigidas a las dificultades de lectoescritura, en este sentido, la principal recomendación fue agrandar texto e incorporar apoyo visual. Por último, en dos documentos, se aludía al uso de programas específicos guardaban relación con inteligencia emocional, TDAH, atención y matemáticas.

En cuanto a los informes en los que no se hace mención al PTI, se detectaron orientaciones sobre los materiales únicamente en 4 documentos, por este motivo no se ha considerado oportuno incorporar una Tabla resumen, en general las recomendaciones guardan relación con las anteriormente mencionadas, como aspecto a destacar, en un documento se alude al uso de materiales para la gestión del tiempo “El tiempo hay que convertirlo en algo real, con *relojes, temporizadores, cronómetros, relojes de arena, etc.*” (doc. 22 y 33) aspecto que no se había mencionado anteriormente, para ampliar esta información puede consultarse el nodo materiales y espacios no PTI del ANEXO IV.

6.2.4.2. Metodología y actividades

Dentro de la categoría metodología y actividades ambas han sido estudiadas de modo individual, obteniendo los resultados que se resumen en las sucesivas tablas que aparecen a continuación, en ellas se concretan el tipo de medidas dentro de la categoría, una breve descripción de las orientaciones que aparecen dentro de las mismas, los documentos donde aparecen esas descripciones y el porcentaje que suponen dentro del total de casos de dicha medida. Todas las tablas han sido elaboradas a partir de las extracciones que aparecen en el ANEXO IV del nodo “metodología y actividades”. En primer lugar se expone la Tabla 84, donde aparecen los resultados sobre metodología en los documentos que recogían el término PTI. A continuación, se recogen los resultados obtenidos en aquellos documentos donde se hacía

explicito que las orientaciones fueran encaminadas a la realización del PTI, por el escaso número de informes con este contenido no se ha considerado preciso incorporar tabla resumen.

Tabla 84.

Orientaciones metodológicas

	Descripción	Documentos	Porcentaje alumnado	
Consideraciones (14)	Adecuar las estrategias a las características del alumnado	10-19-24-28-31-34-35-7	57.1%	
	Priorizar estrategias menos tradicionales	11	7.1%	
	Utilizar metodologías variadas que permitan acceder al aprendizaje por distintas vías	30-6	14.2%	
	Escoger estrategias que favorezcan la motivación y atención	41	7.1%	
Técnicas (4)	Refuerzo positivo	41	25%	
	Autoinstrucciones	41-37-5	75%	
	Modelado	42	25%	
	Tiempo fuera	42	25%	
Enfoques metodológicos (21)	Metodologías inclusivas	Inteligencias múltiples	10-19-24-28-31-34-35-7-13-18-2-30-6	62%
		TIC aplicadas al aprendizaje	10-19-24-28-31-34-35-7-13-2-41-42	57.1%
		Aprendizaje cooperativo	11-13-37-5-9	24%
		Tutoría entre iguales	10-19-24-28-31-34-35-7-37-5-9	52.4%
		Aprendizaje por proyectos	10-19-24-28-31-34-35-7-11-13-2-30-42-9-6	71.4%
		Resolución de problemas	11-13-2-30	19%
		Apoyar las explicaciones con material visual, manipulativo, compensar el texto con soporte verbal	10-19-24-35-7-11-18-28-34-41-6-9	85.7%
Al explicar (14)	Realizar aclaraciones al comienzo y durante las explicaciones, ofreciendo resúmenes orales o escritos, esquemas, anotaciones, etc.	10-19-24-35-7-36-41-9	57.1%	
	Utilizar estrategias para captar la atención del alumnado tales como: mantener contacto ocular, resaltar lo importante cambiando el tono de voz, utilizar un lenguaje funcional.	18-2-36-41-	28.6%	
	Anticipar aquellos aspectos que serán trabajados a la familia	10-19-24-35-7	37.7%	
	Asegurar que el alumno comprende lo que estamos explicando, realizando preguntas con asiduidad y ofreciendo retroalimentación.	10-19-24-35-7-36-41-6	57.1%	

Según esta información podemos observar que dentro de las consideraciones a la hora de seleccionar la metodología, que aparecen en algo más del 50% de los informes, la más relevante es la importancia porque esta se adecue a las características del alumnado *“Adecuar las estrategias de enseñanza a las peculiaridades del alumno: estilo y ritmo de aprendizaje, modo preferente de acceso y de representación de la información”* (doc. 10, 19,24,28,31,34,35 y 7) (57.1%), en menor número de casos (entre 1 y 2), aparecen la importancia porque sean metodologías variadas y motivadoras para el alumnado.

Respecto a los enfoques metodológicos, como aspecto general se alude al término “enfoques inclusivos” mencionando un total de seis propuestas metodológicas, la más repetida es el aprendizaje por proyectos (71.4%) sobre el cuál además de hacer mención, en algunos informes se realizaba una breve justificación de su importancia como vemos a continuación:

Para comprobar si un alumno ha aprendido los contenidos de una unidad didáctica, se pueden hacer otras cosas, además de deberes y exámenes escritos, podemos mandarles hacer algún tipo de proyecto, adecuando por supuesto, la complejidad al nivel del alumno, pero que, puede ir desde hacer un mural explicativo o exposición oral de la lección, hasta generar un proyecto más completo donde tengan que poner en práctica habilidades de investigación, selección y clasificación de la información (Doc. 10,19,24,28,31,34,35 y 7).

En segundo lugar, un 62% de los informes recomendaban emplear una metodología basada en las inteligencias múltiples, como recurso para poder aprender desarrollando distintas habilidades *“Usar la metodología de inteligencias múltiples, con el fin de que el niño pueda aprender a través de las vías y procesamientos que tiene mejor, como es el caso del razonamiento abstracto y el vocabulario”* (doc. 18). Entre 50-60% encontramos metodologías que incluyen el uso TIC y el aprendizaje entre iguales como estrategias para compensar dificultades. Sobre la tutoría entre iguales “puede ser una buena estrategia para compensar determinadas carencias del alumno. Por ejemplo, poner al niño al lado de un compañero/a con la suficiente madurez y capacidad de comunicar, puede resultar útil a la hora de leer los ejercicios y decir qué es lo que hay que hacer, hacer lecturas comprensivas en parejas, responder a preguntas, etc” (Doc. 10). Respecto a las TIC “Esta medida ordinaria puede resultar muy útil para el alumno/a siempre que se organice adecuadamente el tipo de tecnología que se va a utilizar, la forma de hacerlo y con qué finalidad” (Doc. 19).

En menor porcentaje, se recomendaba el uso de aprendizaje cooperativo y el aprendizaje basado en la resolución de problemas. Respecto a las técnicas o estrategias que mejor combinan con estas metodologías y las dificultades del alumnado, según los informes estas eran autoinstrucciones, refuerzo, positivo y tiempo fuera, si bien se explicitan en un número reducido de documentos, cuando analicemos las estrategias para el desarrollo de habilidades específicas, veremos de un modo más concreto estas técnicas.

Atendiendo a las consideraciones a la hora de explicar, en un 85.7% de los informes donde aparece información de este tipo se insiste en la importancia por apoyar la explicación oral con otros canales de acceso a la *información* *“Procurar acompañar, en lo posible, explicaciones orales con mapas, imágenes, fotos, esquemas, videos...el uso de las TIC, usadas estratégicamente, es una buena opción”* (doc. 18). Junto a estas, encontramos estrategias destinadas a compensar la dificultad a la hora de atender como son: estrategias para llamar la atención (28.6%), *“Hacer cambios de ritmo, cambios en la intensidad de la voz cuando se hagan exposiciones orales largas (explicación de nuevos contenidos),”* (Doc.2) ;mecanismos para facilitar la comprensión (57.1%) *“Focalizar la atención en conceptos clave, proporcionándole o bien escribiendo y remarcando en la pizarra, un listado antes de comenzar la explicación.”* (Doc. 36) así como para obtener feedback que permita saber que el alumno está comprendiendo (57.1%) *“Asegurarnos que el alumno está entendiendo la explicación implicándolo en el proceso. Además de las preguntas orales “de control” especificadas anteriormente, se pueden realizar en clase experimentos, demostraciones, elaboración de materiales, etc”* (Doc. 7).

En cuanto a las aportaciones que aparecen en los 14 informes donde las orientaciones educativas no aparecen junto al término PTI, como podemos ver en los extractos del ANEXO IV Nodo “actividades y metodología sin PTI”, las recomendaciones tanto en metodologías como a la hora de explicar son bastante más reducidas (4 documentos, 28%), aunque en la línea de las anteriores, como aspecto innovador en los documentos 22 y 33 aparecen los siguientes principios metodológicos que aluden a la importancia de la actitud docente al aplicar la metodología y estrategias

Procurar la suficiente y necesaria coordinación entre el profesor de la asignatura y el de apoyo para que las actitudes hacía el alumno y las indicaciones metodológicas sean las mismas. Cambio a pensamientos positivos, en lugar de pensamientos derrotistas o autodestructivos Ser un profesor que comprenda y asimile el trastorno del niño, que se informe sobre él. Cualquier medida

que se adopte con este tipo de alumnado deberá estar consensuada por todos los profesionales que incidan sobre él, pues, deberá marcar nuestra actuación a partir de ese momento (Doc. 22 y 23).

Centrándonos en las propuestas planteadas para la realización de actividades, tanto en los informes con PTI como aquellos que no hacen mención, se han diferenciado orientaciones encaminadas al diseño y planificación, la realización y la corrección de la misma, los resultados obtenidos se han resumido en las Tablas 85 y 86, que aparecen a continuación, cuyo contenido se basa en los extractos que podemos encontrar en el ANEXO IV.

Tabla 85.

Orientaciones actividades

Medi das	Descripción	Documentos	Porcentaje alumnado	
Diseño y planificación (22)	Cantidad de tareas	10-19-24-5-7- 11-18-26-28- 30-34-3-37- 39-4-5-4-42-6	86.3%	
		Considerar disminuir la cantidad de deberes para casa		
	Principios	Será preferible realizar menos tareas y que su calidad sea superior	36-37-5-39-4	27.7%
		A la hora de elaborar la adaptación de actividades, plantear tareas más cortas o segmentadas en pasos. Alternando actividades de mayor y menor exigencia.	26-36-37-39- 4-5-41-42	36.3%
	Presentación	Proponer tareas adecuadas al nivel del alumno para asegurar el éxito	42-10-19-24- 5-7	27.2%
		Plantear las actividades de modo coordinado	36	4.5%
		Priorizar actividades que fomenten contacto con compañeros	36-2	9%
		Actividades significativas para el alumno	31-2	9%
	Presentación	Priorizar el lenguaje oral para presentar la información y permitir que pueda expresar repuesta por vías alternativas a la escritura	11-10-19-24- 5-7-	27.2%
		Formato: usar pistas visuales como subrayado, reducir la cantidad de información o sustituirla por	41	4.5%

Medidas	Descripción	Documentos	Porcentaje alumnado
Realización (16)	Asegurar que comprende la actividad y sabe lo que se espera de él	11-13-18-36-37-39-4-5-41-9	62.5%
	Ofrecer apoyo individualizado para su ejecución	11-13-26-6-9-42	37.5%
	Realizar aclaraciones, pudiendo utilizar soporte material tipo esquemas, resúmenes, etc.	11-30-6-9	25%
	Permitir que no copie enunciados o textos que no sean necesarios, especialmente cuando dé muestras de cansancio	11-30-6-9	25%
	Reforzar al alumno cuando termine la tarea y durante la misma evitando que se fatigue y supervisando con bastante frecuencia	18-36-42-	25%
	Ofrecer más tiempo para realización o acortar las tareas	18-9	12.5%
	Dirigirse al alumnado con órdenes claras y concisas	18-33-36	18.7%
	Priorizar la oralidad a la hora de realizar tareas de estudio tanto en el centro como en casa	30-6	12.5%
	Evitar que el alumno lea la respuesta	10-19-24-36-7	50%
	Dar mas importancia al proceso que al resultado obtenido	10-19-24-35-7-26	60%
Al corregir (10)	Priorizar calidad frente cantidad	5-4-37	30%
	Centrarnos en un único aspecto y no exigir todo al mismo tiempo	24	10%
	Utilizar apoyos materiales como la calculadora para poder comprobar el resultado o como apoyo para prevenir errores	10-19-24-35-7	50%

Tabla 86.

Orientaciones actividades informes no PTI

Medidas	Descripción	Documentos	Porcentaje alumnado	
Diseño y planificación (11)	Cantidad de tareas	Considerar disminuir la cantidad de deberes para casa	12-16-20-22-33-23-8	63.6%
		Será preferible realizar menos tareas y que su calidad sea superior	14-17-20-8	36.3%

Medidas	Descripción	Documentos	Porcentaje alumnado
	A la hora de elaborar la adaptación de actividades, plantear tareas más cortas o segmentadas en pasos. Alternando actividades de mayor y menor exigencia.	12-14-15-22-33	45%
Principios	Proponer tareas adecuadas al nivel del alumno para asegurar el éxito	15-38	18.1%
	Actividades significativas para el alumno	22-33	18.1%
	Priorizar el lenguaje oral para presentar la información y permitir que pueda expresar respuesta por vías alternativas a la escritura	8	9%
	Presentación	Formato: usar pistas visuales como subrayado, reducir la cantidad de información o sustituirla por	22-33
Realización (11)	Asegurar que comprende la actividad y sabe lo que se espera de él	12-15-22-33	36.3%
	Ofrecer apoyo individualizado para su ejecución	12-16-17-20-38-8	54.5%
	Realizar aclaraciones, pudiendo utilizar soporte material tipo esquemas, resúmenes, etc.	22-33-38	27.2%
	Permitir que no copie enunciados o textos que no sean necesarios, especialmente cuando dé muestras de cansancio	12-15-14	27.2%
	Utilizar las tablas cuando necesitemos que opere con mayor rapidez	14	9%
Al corregir (2)	Centrarnos en un único aspecto y no exigir todo al mismo tiempo		
	Conducir al alumno hacia la autoevaluación para que gane confianza al identificar errores y rectificarlos. Utilizando autorregistros	22-33	100%
	Realizar una supervisión diaria del trabajo		
	Evitar insistir en lo que se hace mal		

Según la información recogida en las Tablas 85 y 86 podemos observar que las medidas más repetidas en el grueso de informes guarda relación con el diseño y planificación de actividades con una presencia de aproximadamente en 7 de cada 10 informes, tanto con instrucciones para realizar el PTI como orientaciones educativas. Dentro de las recomendaciones sobre planificación, los dos tipos de orientaciones se encuentran en consonancia, siendo las recomendaciones más repetidas las que se refieren a la cantidad de tareas y al diseño de las mismas teniendo en cuenta que alternen en exigencia y duración. Por su parte, en lo relativo a las instrucciones sobre la realización de actividades, estas aparecen en menor porcentaje en los informes con orientaciones sobre PTI (61%) manteniéndose el porcentaje en los informes que no hacen explícito este término, del mismo modo volvemos a encontrar similitud en las recomendaciones, aunque las del primer tipo son algo más completas. Finalmente, en cuanto a las instrucciones a la hora de corregir, en ambos casos se reduce el número de documentos que aportan esta información y las orientaciones distan en mayor medida, en el caso de los informes con orientaciones PTI se plantean recomendaciones más generales, relativas a realizar supervisión diaria, centrarse en un aspecto y guiar al alumno para su autoevaluación evitando decirle que lo hace mal. Por otro lado, en las recomendaciones de documentos no PTI se prioriza indicar que se use materiales específicos o evitar que lea las respuestas.

6.2.4.3. Estándares

En lo que respecta a las recomendaciones que guardan relación con los estándares de aprendizaje, como se mostraba en el capítulo vinculado a la legislación, es posible realizar adaptaciones relacionadas con su peso, los descriptores de su consecución o la importancia de los mismos. Teniendo en cuenta las distintas orientaciones que se reflejaban en los informes se han establecido las categorías que aparecían en el mapa conceptual de la Figura 66, las cuales han sido descritas en la Tabla 87 que aparece a continuación, elaborada a partir de los resultados del nodo “estándares de aprendizaje” del ANEXO IV, donde podemos observar para cada una de las medidas (categorías) las recomendaciones que se han encontrado, los documentos donde aparecen y el porcentaje que supone dicha orientación dentro de esa categoría. En este caso, al no aparecer información sobre estándares de aprendizaje en los documentos que no mencionan el PTI, únicamente comentaremos la información que se ha registrado en los documentos con orientaciones para PTI.

Tabla 87.

Resumen de las principales orientaciones sobre los estándares de aprendizaje

Medidas	Descripción	Documentos	Porcentaje alumnado
Aumentar el peso (9)	Aquellos aspectos donde el alumnos tiene mejor rendimiento	30-31-37-4-5-9	70%
	De los aspectos que implican componente visoespacial sobre los verbales.	10	10%
	Estándares que impliquen oralidad	11-28	20%
	Estándares relacionados con los procesos, por encima de la exactitud	4	10%
	estándares que implican mayor dificultad (escritura)	31-9	33.3%
Disminuir peso (5)	Estándares sobre exactitud en operaciones	11	16.7%
	Estándares sobre ortografía	26-31-4	50%
Matizar (9)	Estándares relacionados con la lectoescritura	10-11-19-24-26-35-41-7-9	100%
	Exactitud aritmética	10	11.1%
No alterar: los estándares básicos asegurando la consecución de las competencias básicas generales de la etapa.		19-24-26-28-31-34-35-37-39-4-5-7	100%
	Estándares sobre conciencia fonológica	19-24-35-7	100%
	Estándares que ayuden a desarrollar funciones ejecutivas	19-35-7	75%
	Desarrollo de funciones ejecutivas	10-18-2-28-31-34-37-39-4-5-9	50%
	Habilidades sociales	37-42-5-9	18%
Priorizar (22)	El proceso sobre el resultado	11-7	9%
	Aprendizajes funcionales y significativos	18-37-4-42-5	23%
	Habilidades adaptativas emocionales	10-2-28-34-5	23%
	Habilidades de autonomía	37-5	9%
	Habilidades relacionadas con expresión oral	1-13-19-24-26-3-35-37-5-7-9	50%

Como podemos observar, la recomendación mas repetida (88%) a la hora de adecuar los estándares de aprendizaje del alumnado guarda relación con la priorización de los mismos, es decir, darles importancia sobre el resto, concretamente, se recomienda priorizar estándares que ayuden al desarrollo defunciones ejecutivas (50%) y también a la expresión oral (50%), se recogen citas textuales de algunos fragmentos a modo de ejemplo: “trabajar habilidades básicas no dominadas (atención, memoria de trabajo, control de impulsos...)” (Doc.18), “En el contexto del apoyo, priorizar estándares relacionados con el lenguaje, funciones ejecutivas” (Doc. 10) “Dar prioridad a objetivos-contenidos que potencian el uso de la expresión oral. Sobre todo en las áreas relacionadas con el idioma.” (Doc. 19).

Con un menor número de casos (23%), encontramos orientaciones encaminadas a que se prioricen los aprendizajes significativos en el contexto del alumno “*Dar prioridad a estándares relacionados con contenidos procedimentales y actitudinales en todas las áreas curriculares de la Etapa.*” (Doc.4) , priorizar estándares sobre habilidades sociales “*Habilidades sociales (sobre todo lo relativo situaciones de posible inadaptación por no comprender del todo los dobles sentidos, etc)*” (Doc.9), en el mismo porcentaje, habilidades relacionadas con la inteligencia emocional “*Dar prioridad a objetivos-contenidos que potencian la mejora de las funciones ejecutivas y las habilidades adaptativas y emocionales. NO nos olvidemos que estas capacidades forman parte del currículo.*” (Doc. 34). En un menor porcentaje (menos del 10%), el desarrollo de la autonomía sin llegar a concretarlas y la priorización de estándares que pongan el proceso por encima de la exactitud “*En matemáticas, dar mayor importancia al proceso que sigue respecto al resultado, pues con su problema de memoria de trabajo, es muy probable que haga las operaciones aritméticas con fallos.*” (doc. 7).

Seguido de las medidas de priorización de estándares, encontramos la recomendación no alterar estándares en el 54.5% de los informes que abordaban este aspecto, en todos ellos coincide la recomendación, que pasa por asegurar que no se alteren aquellos estándares que permitan alcanzar las competencias de la etapa.

En cuanto a las medidas para incrementar o reducir del peso de los estándares, el incremento de estos, se recomendaba en un 45.5% de los casos. La principal recomendación en este sentido se centra en incrementar el peso de los estándares en los que el sujeto tenga opción de obtener buenos resultados “*Es decir, poner más peso en los estándares que sabemos que XXX lo puede hacer bien.*” (Doc. 5), así en algunos documentos, se recomienda por ejemplo aumentar

el peso de los estándares orales o los que implican un proceso sobre la exactitud. En relación a este incremento, la disminución del peso de los estándares, se encuentra relacionada con ámbitos donde persisten las dificultades, concretamente se alude a disminuir el peso de aspectos escritos y exactitud en el cálculo.

En tercer lugar, aparece la medida matizar, que guarda relación con la idea de adecuar los indicadores de logro, en este caso se propuso dicha medida en un 40%, concretamente las orientaciones se encontraban enfocadas en los estándares sobre lectoescritura, donde se proponen orientaciones para matizar los mismos y permitir su consecución *“Matizar estándares relativos a los logros que incluyen habilidades visoespaciales, tareas complejas de comprensión de textos, etc adaptándolos a su manera preferente de procesar la información. Porejemplo, “escribe con corrección”, dándole mayor peso a lo que pueda hacer a través del lenguaje oral”* (Doc. 9).

Finalmente, en un 18.18% de los casos, se propuso la medida permitir trabajar, donde se hace explícita la necesidad por trabajar estándares que permitan desarrollar la conciencia fonológica y funciones ejecutivas, centrados en el contexto de apoyo.

6.2.4.4. Evaluación

En lo que concierne al proceso de evaluación, las recomendaciones se han dividido en las 6 categorías que aparecen en el mapa conceptual de la Figura 66, donde se han incluido distintas recomendaciones que se han resumido la Tabla 88, donde podemos encontrar las principales recomendaciones de cada categoría junto a la referencia de los documentos donde aparecen y el porcentaje que suponen dentro de la misma. El contenido de dicha tabla se basa en los extractos que fueron codificados dentro del nodo evaluación y pueden observarse en el ANEXO IV.

Tabla 88.

Orientaciones para la evaluación

Medidas	Descripción	Documentos	Porcentaje alumnado
Principios (12)	Adecuar la evaluación a las características del sujeto	1-10-19-24-35-7-41	58.3%

Medidas	Descripción	Documentos	Porcentaje alumnado
Durante la evaluación (22)	Informar de los progresos y no limitar la evaluación al resultado	36	8.3%
	Informar a la familia de las adaptaciones de la evaluación	10-19-24-35-7	41.7%
	Hay que asegurar que el alumno esta familiarizado con ese modelo de examen	37-39-4-5	33.3%
	Implicar a todos los profesionales	36-41	16.7%
	Asegurar que el alumno comprende lo que debe hacer, permitiendo acceder a instrucciones, facilitando preguntar, etc.	13-18-2-30-31-36-37-39-4-41-5-9	54.5%
	Supervisar las respuestas y asegurar que completan todo.	11-18-28-37-39-4-41-5-9	41%
	Abordar oralmente cuestiones incompletas o que generen dificultad por escrito	10-11-19-24-28-35-6-7-9	41%
	Facilitar recursos para la gestión del tiempo, recordando el control, dando más tiempo, etc.	18-28-36-41	18.2%
	Usar material de apoyo (calculadora, tablas, etc.)	11-26-7	13.6%
	Contar con ayuda individual o realizar la evaluación con un docente de apoyo	11-13-18-26-28-30-31-36-37-39-4-41-5-6-7	68.18%
Mecanismo de evaluación (10)	Soporte Físico: pósters, portfolios, murales, dibujos	10-19-24-35-7-2-9	70%
	Soporte Digital: powert points, portfolios	10-19-24-35-7-2	60%
	Modalidad de trabajo Trabajos grupales	10-19-24-35-7-2-9	70%
	Trabajos individuales	10-19-24-35-7-2	60%
Técnica	Trabajos del alumno, exposiciones orales, observación sistemática y registros	42-9	20%
A la hora de Calificar (14)	Restar importancia o no penalizar los errores relacionados con la ortografía, faltas de ortografía, omisiones, etc.	10-19-24-30-35-11-7-9	57.1%

Medidas	Descripción	Documentos	Porcentaje alumnado	
Modalidad de examen (16)	Priorizar que el alumno haya adquirido los conocimientos que se requerían	37-39-4-41-5-9	42.9%	
	Dar mayor importancia a la ejecución que al resultado, prestar más atención a que realiza un desarrollo correcto y no tanto a la exactitud del resultado.	11-7	14.3%	
	Valorar el esfuerzo realizado	37-39-4-41-5-9	42.9%	
	Priorizar pruebas orales	13-3-6	19%	
	Combinar evaluaciones orales y escritas	10-24-35-7-19- 28-30-31-36-39- 4-5-9	81.2%	
	Evaluar por procesos utilizando material propio para llevar a cabo una tarea examinadora	10-24-35-7	25%	
	Elaborar una presentación que sea pregunta por pregunta, exámenes fragmentados. Considerar hacerlos más cortos.	10-19-24-35-7- 11-13-2-26-28- 3-30-34-36-37- 39-4-5-41-6-9	88%	
	Diseño y planificación de pruebas escritas (24)	Evitar realizar exámenes con excesiva carga lectora, adaptando los ejercicios a un formato visual plantear actividades de relacionar con flechas, preguntas de respuesta corta, completar huecos, etc. Las cuestiones de mayor desarrollo se pueden plantear a nivel oral.	10-19-24-35-7- 28-37-39-4-5- 41-9	50%
		Cuidar el formato, utilizando un tipo de letra grande más grande de lo habitual, incluir el uso de negrita o subrayado para destacar palabras clave o enunciados.	11-37-39-4-5	21%
		Adaptar el diseño de la prueba al sujeto	36-42	8.3%
		Planificar la prueba considerando la posibilidad de disponer de más tiempo incluso varias sesiones, especialmente en preguntar que requieran lectoescritura.	11-2-3-30-34- 36-37-39-4-5-6- 9	50%

Medidas	Descripción	Documentos	Porcentaje alumnado
	Organizar las pruebas temporalmente para que no se acumulen y prioritariamente en las primeras horas del día	31-37-39-4-5-41	25%
	Asegurarse de que el alumno tiene constancia de las fechas en que se realizarán las pruebas con previsión y el contenido de las mismas	36	4.1%

Siguiendo el orden de las categorías propuestas en la Tabla 88, en lo que respecta a las orientaciones relacionadas con los principios a la hora de evaluar, presentes en un 48% de los informes que abordaban esta orientación, los aspectos donde se incide en mayor medida son, con un 58.3% adaptar la evaluación a las necesidades del alumnado e (41.7%) informar a la familia sobre las medidas que se adopten.

“Adecuar siempre la evaluación a las características y al perfil del niño e informar a las familias de las adaptaciones metodológicas que se llevarán a cabo en la evaluación, para que el proceso de estudio se adecue a ellas” (doc. 10,19,24,35 y 7); a modo de ejemplo de adecuación encontramos el documento 1 donde se indica *“tener en cuenta que a veces, no responde bien ante situaciones que requieren expresarse verbalmente de forma espontánea (tiende a no responder, inhibición, mutismo selectivo...)”*

Con una presencia algo inferior, en el 33% de los documentos se detectaron recomendaciones relacionadas con la importancia por *“Trabajar, antes de la prueba, con muestras de formato de examen.”* (doc. 37,39,4 y 5), en el 16% se alude a la importancia por la implicación de todos los profesionales y en un único caso se planteaba la necesidad de informar al sujeto sobre sus avances *“Es muy útil valorar el trabajo diario e informarle de sus progresos, no limitar la evaluación a los resultados del examen. De igual forma, esto les ayuda a saber qué se espera de él, si está alcanzando sus metas y si va en la dirección que desea el maestro/a.”* (Doc. 6).

En lo concerniente la categoría sobre consideraciones que deberían llevarse a cabo durante el proceso de evaluación (88% de los documentos), en primer lugar se recomendaba que el alumno contase con la supervisión de un adulto (68.18%), dicho adulto debía encargarse de asegurar que el alumno comprendiera lo que debía hacer (54.5%), lo llevara a cabo

adecuadamente (41%), pudiera rectificar sus respuestas por medios orales (41%) y tuviera un adecuado control del tiempo (18.2%). Únicamente se encontraron tres casos donde se proponía el uso de materiales para el apoyo a la realización de las pruebas, estos eran calculadora o tablas *“Dejarle las tablas de multiplicar si, transcurrido un tiempo, y con la seguridad de que ha intentado memorizarlas, no ha logrado el objetivo, o no las tiene totalmente interiorizadas”* (Doc. 6)

Continuando con los mecanismos para la evaluación, presentes en el 40% de los documentos, diferenciamos entre el uso de soportes, agrupamiento para trabajar y técnica de evaluación. En el primero de los casos, por lo general se recomendaba tanto el uso de soporte físico (70%) como digital (60%) para llevar a cabo la evaluación *“Combinar el uso de instrumentos diferentes de evaluación, no sólo exámenes escritos: trabajos individuales, en grupo, portfolios, power point, murales, etc.”* (doc. 10,19,24,35 y 7).

Respecto a el modo de realizar actividades de evaluación, en general se recomiendan tanto trabajos grupales como individuales *“Diversificar los procedimientos de evaluación: incluir trabajos individuales, en grupo, presentaciones orales, murales, etc.”* (doc. 2). Finalmente, en dos documentos (20%) se alude a algunas técnicas para realizar la evaluación *“utilizar técnicas y procedimientos de evaluación variados para conocer los objetivos alcanzados: observación sistemática, trabajos de clase, registros anecdóticos”* (doc. 40) *“Lo más importante es DIVERSIFICAR LOS MÉTODOS DE EVALUACIÓN: trabajos orales, presentaciones, no sólo exámenes”* (doc. 9)

En cuarto lugar, en el 56% de informes, encontramos la categoría sobre recomendaciones a la hora de calificar, dentro de esta en un 43% de los casos, se priorizaban los principios relacionados con priorizar que se adquiría el conocimiento y la valoración del esfuerzo *“Asegurarse que el alumno ha adquirido los conocimientos requeridos. Se trata de valorar lo que saben y su esfuerzo, no su habilidad para afrontar una situación de examen.”* (doc.37,39,4,41 y 5). De manera más específica en el 57% de los documentos con esta categoría se aludía a la necesidad por restar peso a las cuestiones ortográficas *“No penalizar las faltas de ortografía (ni natural ni arbitraria).”* (doc.10,19,24,30,35,7 y 9). Finalmente, relacionado con las dificultades en matemáticas encontramos dos documentos donde se hacía alusión a la necesidad por restar peso a la exactitud frente a la adecuada ejecución del proceso *“En exámenes de matemáticas, dar prioridad al proceso seguido más que al resultado, que puede verse alterado*

por demasiados elementos (...)no sólo puntuar 1-0 según tenga el ejercicio bien o mal, sino cada elemento bien elegido (problema bien planteado a nivel visual, ha elegido la operación adecuadamente, la ha escrito bien, etc.)” (doc. 7)

Como quinta categoría encontramos la modalidad de examen, que se desarrolló en el 64% de los casos, en general, se observa una mayor tendencia la combinación de pruebas orales y escritas (81.2%), destacan 4 (25%) documentos, donde se alude a una modalidad basada en el uso de materiales para enfrentarse a pruebas

Últimamente están funcionando bien la evaluación de procesos. En vez de hacer exámenes tradicionales, el alumno debe cuidar al máximo sus apuntes y en el examen, que puede ser individual o en pequeño grupo, puede hacer uso de estos apuntes para responder a unas tareas. Se valora, no sólo lo que haga en dicho examen, sino los apuntes que use para éste (doc. 10,24,35 y 7).

Finalmente, en lo que concierne al diseño de pruebas escritas y la planificación, de cualquier tipo de actividad de evaluación, abordadas en el 96% de informes, se recomendaba que las pruebas escritas fueran cortas y a ser posible que cada pregunta se entregase de modo individual (88%), sobre el formato de estas pruebas escritas, se insistía en el uso de letra grande con recursos de subrayado o negrita para palabras clave (21%); en cuanto al tipo de actividades con soporte escrito, preferiblemente debían ser actividades de unir con flechas, completar huecos o respuesta corta (50%).

Sobre la planificación a la hora de diseñar pruebas, encontramos como principal recomendación considerar que la prueba pudiera realizarse en distintos momentos o con tiempo extra (50%), así mismo tener en cuenta su organización en el tiempo (25%) evitando que se acumulasen en el tiempo y procurando que estas fueran en las primeras horas de la mañana.

6.2.4.5. Recursos personales específicos

Como último aspecto de las medidas educativas encontramos la propuesta de recursos personales, en general, esta medida suele centrarse en el planteamiento de apoyos específicos y/o ordinarios. Sin embargo, por cuestiones de coherencia interna dentro de la codificación, se ha considerado oportuno incluir dentro de los recursos personales, la figura del alumno tutor. Se presentan en la Tabla 89, los resultados obtenidos al analizar la propuesta de recursos personales.

Tabla 89.

Provisión de recursos personales

Descripción		Documentos	Porcentaje alumnado					
Apoyo específico (31)	AL (6)	PT (29)		Modalidad	En pequeño grupo	11-19-2-26-32-34- 37-4-42-7-8	37.9%	
					Apoyo indirecto	42	3.4%	
				Aspecto a trabajar	en	Funciones ejecutivas	10-19-20-3-2-26-31- 31-32-34-37-38-39- 4-5-7-8	58.6%
						Entrenamiento autoinstrucciones	11-31	6.8%
				Sesiones	Autocontrol emocional	18-26-32-34-6	17.2%	
					Aspectos curriculares	11-15-26-5	13.7%	
					Habilidades sociales	2	6.7%	
					Mínimo 2	10-11-18-2-	13.7%	
					3 - 4 sesiones	32-19-4-5-7-8-	20.6%	
				Prioridad	Si la organización interna lo permite	13-14-15-18-20-3- 23-31-35-41-5-7-8-9	48.2%	
					Seguir recibiendo el apoyo	4	3.4%	
				Modalidad	En pequeño grupo	1-38	33.3%	
					Conciencia fonológica	1-8	33.3%	
				Aspecto a trabajar	a	Articulación por disglosia	26	16.6%
Todos los elementos del lenguaje en general	10	16.6%						
Sesiones	2 sesiones	1	16.6%					
	3-4 sesiones	10	16.6%					
Prioridad	Si la iorganización lo permite	1	16.6%					

	Seguir recibiendo apoyo	24-26	33.3%
	Precisa apoyo sin aportar más información	31	16.6%
	Necesita apoyo sin concretar más aspectos	23-42-43	36.6%
	Ofrecer el apoyo dentro del grupo ordinario	10-19-24-31-35-7- 15-41	57.14%
	En los momentos donde se trabajen contenidos en los que el alumno tiene dificultades	10-19-24-31-35-7	42.8%
Ordinario (14)	Encaminado a compensar dificultades no a trabajar lectoescritura	10-19-24-31-35-7	42.8%
	Consolidar los aspectos que no domina	15-3-36	21.4%
	Compensar dificultades a la hora de anotar información y recordatorios (supervisar agenda)	11-12-13-28-30-31- 34-23-37-4-5-26-3- 16	71.42%
Compañero tutor (21)	Ayudart a comprender las consignas y asegurar que las entiende sirviéndole de guía	11-12-13-28-30-31- 34-18-22-36-33-16	61.9%
	No se especifica finalidad	20-8	9.52%

Comenzando con los resultados sobre apoyo específico, como podemos observar en la mayoría de los casos se propuso la medida específica de apoyo PT, encaminado principalmente al desarrollo de las funciones ejecutivas, el autocontrol emocional y aspectos curriculares, donde se aludía a cuestiones del área de matemáticas y lengua.

En cuanto a la modalidad del apoyo de PT, excepto en un caso se recomendaba el apoyo directo en pequeño grupo, entre 2-4 horas semanales. Es importante destacar un documento donde se alude a la importancia por regular la planificación de los apoyos recomendando lo siguiente “*intentar que se haga cuando el niño tiene matemáticas o lengua, aunque la normativa establece que también podría ser en otras áreas. Evitar que salga en apoyo en áreas que le sirven para “descansar”*” (Doc. 26) que no se ha incluido en la tabla por no encajar en ninguna categoría.

Finalmente, se planteó la categoría prioridad donde podemos ver que, un alto número de alumnos estaban sujetos a recibir el apoyo en función de la disponibilidad interna del centro, no obstante es importante destacar que dentro de 4 documentos se aludía a la posibilidad de solicitar una beca si no podía recibir el apoyo en el centro

Sería deseable que el niño recibiese apoyo específico de la maestra de Pedagogía terapéutica en la medida de lo posible, según la organización de los apoyos disponibles. Si esto no fuese posible, el niño podría solicitar una beca de TDAH (Doc. 13,14,20 y 3).

En el caso del apoyo de AL el número de recomendaciones son sustancialmente inferiores, en general la modalidad, prioridad y número de sesiones siguen una línea similar, el aspecto donde encontramos diferencias son los aspectos a trabajar que se centran en el desarrollo del lenguaje.

Atendiendo al apoyo ordinario, como podemos observar la única modalidad que se contempla dentro de las orientaciones es el uso del apoyo ordinario en gran grupo (57.14%), sin embargo, es cierto que, como vimos en el anterior objetivo algunos alumnos recibían apoyo ordinario por la modalidad desdoble. En cuanto a los aspectos que debían reforzarse se detectaron dos modelos de orientación, el primero de ellos se centra en el rol de maestro de apoyo como facilitador del aprendizaje

Es importante resaltar que el apoyo en el grupo ordinario, se debe dedicar a compensar las dificultades del niño, no a trabajar lectura o escritura. Es decir, si al niño le cuesta leer, le leeremos, si le cuesta escribir, le preguntaremos las respuestas oralmente, sin necesidad de que tenga que copiarlas (Doc.24).

Mientras que el otro se enfoca en consolidar aspectos donde presenta dificultades “*Debe seguir recibiendo apoyo ordinario, especialmente para trabajar y consolidar aquello que aún no domina*” (Doc. 36).

En último lugar, encontramos la propuesta del compañero tutor como recurso encaminado a compensar las dificultades asociadas con los olvidos y la organización de materiales, en un alto porcentaje (71%) se propone el uso de esta estrategia “*Que tenga un compañero-a tutor que le ayude a no olvidar cosas relevantes (apuntar en la agenda), supervisar que tiene todo bien anotado*” (Doc. 11). Igualmente, también se propone la figura del compañero tutor para agilizar la atención individualizada (66%), ofreciendo este alumno una guía de apoyo en los momentos que no pueda estar el docente “*Establecer compañeros de supervisión o tutores: que le den feedback de inmediato y así poder disminuir la dedicación del profesor. Instaurar un sistema de tutoría de un compañero que le ayude a revisar los conceptos fundamentales de la lección*” (Doc. 22).

6.2.5. Objetivo específico 2.5. “describir las orientaciones dirigidas a las familias de alumnos diagnosticados con TDAH y a la colaboración del centro con las mismas”

En los informes consultados, las orientaciones a las familias se centran en cinco líneas principales que consisten en, dar asesoramiento sobre la continuidad del protocolo como ya se desarrolló anteriormente, por lo que no volveremos a indicir en este punto, información sobre las vías para la coordinación, plantear la puesta en marcha de programas específicos de intervención, asesoramiento sobre las vías para obtener apoyo en asociaciones o a través de actividades extraescolares, y orientaciones educativas para abordar el TDAH y otras dificultades.

Es preciso destacar que las orientaciones que aparecen en este ámbito no son tan específicas como en el educativo, se trata de pequeños matices sobre el proceder educativo en el hogar, que se complementa en varios informes con documentos sobre las dificultades que precisaba el alumnado cuyo contenido no ha sido incluido, por la densidad del mismo. Siguiendo la línea de exposición de resultados que se ha llevado hasta el momento, en la Tabla 90 se resumen las principales orientaciones de las categorías del “orientación a familias”, cuyo contenido se apoya en los extractos del nodo “Orientaciones a familias” que podemos encontrar en el ANEXO IV.

Tabla 90.

Orientaciones a la familia

Medidas	Descripción	Documentos	Porcentaje alumnado
Coordinación (16)	Realizar entrevistas para estudiar la evolución del alumno	22-33-42	18.7%
	Mantener una relación fluida y trabajar sincronizados escuela y familia.	10-19-24-35-7- 11-31-37-39-4- 5-31-41-42	87.5%
Programas específicos (4)	Aplicación de un programa de refuerzo diferencial de conductas entre escuela y familia	1-29-31-38	100%
	Instrucciones para introducir el uso de la agenda	31	25%
Horario no lectivo	Asistir a una asociación relacionada con el TDAH	28-43-7	60%

Orientaciones educativas (20)	habilidades específicas	Realizar actividades de ocio o deportivas	2-9	40%	
			se recomienda trabajarlas en general	14-29-6	15%
		Funciones ejecutivas	Recomendación del uso del software “memotiva” para el desarrollo de la memoria de trabajo	26	5%
			Trabaja razonamiento abstracto con hipótesis	31	5%
		Conciencia fonológica	Trabaja razonamiento verbal con software digital	31	5%
			se recomienda trabajarla en general	9	5%
		Autonomía	Ganar autonomía en el estudio proponen uso de integrarek y apoyo de las familias	37-39-4-5	20%
			Favorecer la autonomía dando seguridad y recompensar	41	5%
		Fomento del dominio de Lectoescritura	No forzar al niño a leer, fomentar el placer por la lectura y experiencias positivas por la misma	10-19-24-35-7-28	30%
			Comprender y aceptar las dificultades tratando de compensarlas en el hogar apoyando cuando deba realizar estas tareas en el hogar	26-8	10%
			Trabaja de modo específico el aprendizaje de las tablas en el hogar	14	5%
			Procurar ofrecer un contexto estructurado y predecible para el sujeto, donde se tenga en cuenta la existencia de un lugar adecuado para el estudio. Fomentar sentimientos positivos reforzando cada pequeño logro.	41-42-8-9	20%

Implicación en tareas	Dar importancia a la distribución del tiempo fomentando un equilibrio entre el tiempo de estudio y el de ocio. Controlar las horas de estudio y acotar un momento del día para tal fin.	10-19-24-35-7-11-28-41-9	45%
	Realizar supervisión al revisar materiales, tareas y la agenda. Asegurar que las actividades educativas están al día	37-39-4-5-42	25%
	Ayudar a planificar y establecer un horario de trabajo en casa. Ofrecer apoyo en los momentos de estudio, especialmente en aquellos aspectos donde presentan mayor dificultad	14-26-37-39-4-5-4	35%

Como podemos observar dentro de las orientaciones hacia las familias, la coordinación es un aspecto que aparece en 16 documentos, las recomendaciones caminan en la línea de favorecer una coordinación fluida encaminada a trabajar sincronizadamente aspectos como la evaluación, tareas, etc.

Es esencial mantener una estrecha coordinación entre familia y centro escolar para sincronizar esfuerzos y sacar la mayor rentabilidad al trabajo del alumno. Por ejemplo, es muy importante que la familia sepa qué deberes lleva el niño y en qué formato, para que pueda proporcionarle la ayuda más efectiva. -Respecto a la preparación de los exámenes, es esencial que exista esta buena coordinación, ya que la familia debe conocer el tipo de examen que se hará y no sólo eso, lo recomendable es que a través de anotaciones en el libro de texto o la agenda, se transmita a la familia las partes del tema a estudiar que se harán en formato oral y cuáles en formato escrito, para que en casa se puedan preparar utilizando una metodología acorde con la forma de pedir la información.(Doc. 10,19,24,35 y 7)

Igualmente, se proponen orientaciones para mantener encuentros que permitan analizar la evolución del sujeto desde las perspectivas familiar y educativa “establecer relaciones fluidas con la familia para informales del progreso en su proceso de aprendizaje y solicitar la colaboración necesaria. Informar periódicamente al centro sobre los avances positivos del niño” (Doc.42).

En cuatro casos, encontramos orientaciones para llevar a cabo programas específicos, que consiste en la aplicación de un programa de refuerzo diferencial de la conducta en el 100% de casos y en un sujeto se proponen algunas consideraciones para llevar a cabo el uso de la agenda, como es revisarla a diario, supervisar exámenes etc. *Hay que realizar un programa de refuerzo diferencial en el que se refuercen de forma clara los buenos comportamientos, sobre todo aquellos que sean prosociales, dándole un aplauso, haciendo expresiones grupales de reconocimiento* (Doc. 10).

Acordar con la familia el uso de una tabla que va y viene del colegio a la casa en la que se le reconoce con una cara sonriente cuando cada período de la mañana hay ido bien o con una cara triste si ha habido algún incidente. En casa reforzar si casi todo viene con caras sonrientes y acordar premios o costes según esto. Si hay coordinación entre ambos contextos, estos pequeños problemas irán cada vez a menos. Aunque estas conductas se deban a impulsividad, este juego da a la niña herramientas para ir gestionándolos mejor en el futuro (Doc. 29)

Respecto a las recomendaciones encaminadas a obtener apoyo o abordar dificultades en otras entidades, en un 60% de los documentos se remitió a asociaciones de personas con TDAH y en un 40% se planteaba la opción de asistir a actividades extraescolares o Scouts, como estrategia para la gestión de actividad y mejora de relaciones sociales. Aquellas orientaciones relacionadas con la respuesta educativa en el hogar aparecían en mayor número de documentos (20). Estas recomendaciones se basan en directrices sobre habilidades específicas, fomento de la lectoescritura, aspectos de organización e instrucciones sobre cómo intervenir en la ejecución y organización de tareas.

Comenzando con el desarrollo de habilidades específicas, se recomendaba trabajar en el hogar funciones ejecutivas (25%), conciencia fonológica y autonomía. La primera de ellas encontramos dos recomendaciones específicas para desarrollar razonamiento: *“planteándole situaciones hipotéticas donde el alumno tenga que razonar sobre alguna acción o acontecimiento. (Por ejemplo: ¿qué podríamos hacer si llueve el fin de semana y no podemos ir al campo?, ¿por qué las ambulancias llevan sirenas?, etc)* (Doc. 31) y *“Trabajar la memoria de trabajo con el software “memotiva” u otros similares”* (Doc.14).

Para el desarrollo de conciencia fonológica se recomendaba el uso de programas específicos de ordenador *“Uso de la web www.helpdeskinld.com en la que pueden obtener información sobre los procesos que XX tiene por debajo de la media y utilizar las apps o software*

útiles para mejorar estos aspectos” (Doc.28) y en situaciones cotidianas para fomentar la expresión oral. En cuanto a la autonomía, se incide en la necesidad por ganar independencia para organizar las actividades académicas, en este caso se proponía el uso del programa Integratek.

En lo que respecta al fomento de la lectoescritura y el aprendizaje de las tablas de multiplicar, se proponía el refuerzo en estos ámbitos dentro del hogar. Para la lectoescritura las orientaciones caminaban en la línea de fomentar una percepción positiva de esta actividad *“No se recomienda forzar al alumno para que lea en casa. La lectura debe ser algo elegido y agradable, no algo impuesto, porque corremos el riesgo de condicionar emocionalmente la relación del alumno con la lectura de forma negativa” (Doc. 10); en un solo caso se alude a la necesidad por ensayar las tablas de multiplicar en el hogar.*

Como segundo aspecto sobre la respuesta educativa en el hogar, todas las recomendaciones sobre las características del contexto sugerían el uso de entornos estructurados, con espacio delimitado para hacer deberes y reforzando cada pequeño logro *“Establecer un lugar adecuado en su habitación para poder trabajar y estudiar tranquilo y concentrado, sin la presencia de otras personas que le interrumpan y desconcentre. Un lugar donde pueda tener sus cosas personales y sus materiales del colegio ordenados y bien organizados. Reforzar positivamente todos sus logros, y el esfuerzo por el trabajo” (Doc. 42).*

En último lugar, a la hora de implicarse en las tareas académicas, en el 25% se recomendaba realizar seguimiento de agendas y materiales: *“para asegurarse que el alumno ha cumplido las instrucciones de las tareas previstas para casa se recomienda: revisar la agenda escolar junto con el alumno, haciendo un plan de trabajo de lo que tiene que hacer y asegurarse que llevan el material necesario para realizar las tareas” (Doc. 37,39,4 y 5)*

Dentro de un documento se aludía a la importancia por ayudar a planificar la realización de actividades y su ejecución (35%) a través de iniciativas como: *“crear buenos hábitos de estudio: ayudarle a planificar y establecer su rutina de trabajo”*, así como apoyar al sujeto durante la realización de tareas *“se recomienda que tanto la familia como el profesorado facilite al alumno esquemas, cuestionarios y guías para estudiar en casa. Les ayudará a estructurarse y a programar el estudio” (Doc. 41).*

CAPÍTULO VII. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Parecía que habíamos llegado al final del camino y resulta que era una curva abierta a otro paisaje y a nuevas curiosidades (Saramago, 2011, p.81).

INTRODUCCIÓN

Este último capítulo tiene como finalidad exponer las discusiones y conclusiones que se han derivado de los resultados obtenidos al analizar los datos recogidos mediante los instrumentos definidos en el quinto capítulo. Para su desarrollo, se ha planteado un primer apartado donde se recoge una relación de discusiones y conclusiones, presentadas todas ellas en función de los objetivos de la investigación. Para facilitar la comprensión de las mismas y ofrecer una perspectiva de conjunto, se ha realizado una exposición de los tres últimos objetivos específicos dentro de un único apartado. Además de incorporar estos aspectos, también se ha desarrollado un apartado destinado a la reflexión, donde se presentan las limitaciones halladas al realizar esta investigación y las futuras líneas que se han desprendido de la misma.

7.1. Discusión

Se presentan en los siguientes epígrafes las discusiones desprendidas de los resultados de cada uno de los objetivos específicos.

7.1.1. Objetivo específico 1.1. Conocer el perfil demográfico de la población con TDAH escolarizada en Educación Infantil (3-6) y Primaria (6-12) en la Región de Murcia, en los cursos escolares 2015-2016 y 2016-2017.

Los estudios analizados sobre *tasas de prevalencia del TDAH* (Alda, et al., 2017; Barkley, 2012; Barkley, 2011; Bauermeister, 2015; Fenollar y Cortés, 2015) Montoya-Sánchez y Herrera-Gutiérrez, 2014) sitúan la presencia educativa del trastorno entre el 3-7% en Europa y del 5 al 7% en España. En la Región de Murcia, de acuerdo a la información ofrecida por la directora de salud mental, eran 572 los alumnos con TDAH escolarizados, según consta en un artículo

publicado en el Diario Europa Press (25 de agosto de 2019). En el caso de la presente tesis, los resultados arrojan una prevalencia mucho menor que la planteada para Europa y España, pues se detectaron 655 casos en 2016 y 654 en 2017, lo que supone una incidencia regional de 0.41% en la franja educativa estudiada. Sin embargo, aunque estas cifras puedan discutirse con los datos generales, a nivel regional los resultados que se han obtenido se encuentran en consonancia con los que planteaba el diario Europa Press (25 de Agosto de 2019).

En cuanto a la *proporción de este alumnado según sexo*, y de acuerdo con los datos obtenidos, de cada 10 sujetos con TDAH, aproximadamente, 7 son niños y el resto niñas, manteniéndose similares estos resultados en los dos cursos escolares estudiados. Estos resultados se compadecen con otros estudios (Aguilar, 2014; Generalitat de Catalunya, 2017; González, 2018; Jiménez, et al., 2012;) en tanto que las cifras de niños con TDAH son superiores a las de niñas. No obstante, las cifras epidemiológicas no coinciden en su totalidad con las propuestas en otros trabajos como el de González (2018) donde se habla de una proporción de 80%-20%, el de Aguilar (2014) que alude a 2-6 niños por cada niña o el metaanálisis de Polanczyk (2007) que la sitúa en 40% mujeres y 60% hombres. Con respecto a la prevalencia que supone el trastorno dentro del total de niños y el total de niñas escolarizados en centros de infantil y primaria en la CARM, su incidencia es de 0.55%, aproximadamente, en el grupo de niños, mientras que en las niñas se reduce al 0.26%. De modo que, tras el estudio de la prevalencia por sexo, podemos afirmar que la proporción se sitúa en la línea del resto de estudios.

Respecto al *subtipo dominante*, como se aclaró en el capítulo VI, en la base de datos aportada por el CREM se distingue entre predominancia inatenta e impulsiva, y los resultados muestran una superioridad en la primera de ellas. Concretamente, de cada 10 alumnos con TDAH 8 presentan la dominancia inatenta y 2 impulsiva. En cuanto al análisis de prevalencia, se detecta una diferencia de 0.25 puntos porcentuales entre los subtipos, suponiendo un 0.33% sobre el total de población el subtipo inatento y, únicamente, el 0.08% del subtipo impulsivo. Por ello, se afirma que existe cierta coincidencia con los resultados de otras investigaciones (Jiménez, et al., 2017; Loe y Fieldman, 2007; Rodríguez, et al., 2009) respecto a la mayor prevalencia del subtipo inatento sobre el impulsivo. No obstante, al estudiar el porcentaje de prevalencia, las arrojadas en nuestro estudio son inferiores a las investigaciones mencionadas, que presentan cifras superiores al 1%. Como aspecto a destacar, en los estudios donde se hace mención a la epidemiología según subtipo, también se hace alusión al subtipo combinado, que no figura en la

base de datos del CREM. En este sentido existe disparidad sobre la incidencia, con estudios que lo ubican por encima del subtipo inatento e impulsivo (Rodríguez, et al., 2017) y otros por debajo de ambos (Jiménez, et al., 2012).

Los resultados sobre el *análisis por comarcas* muestran disparidad en la proporción de alumnado con TDAH. Aproximadamente, el 55% del alumnado con TDAH se encontraba escolarizado entre las comarcas de la Huerta de Murcia, Campo de Cartagena y Vega Media, siendo menor en el resto de comarcas. Sin embargo, esta distribución no presenta razón de proporcionalidad al comparar el número de alumnos escolarizados en cada una de las comarcas con el número de alumnos con TDAH de las mismas, dado que las comarcas con mayor prevalencia no coinciden con aquellas que tienen mayor número de alumnos con TDAH escolarizados. Según los resultados, se percibe una variabilidad en los índices de prevalencia que oscilan desde el 1.11% al 0.24% en el año 2015-16 y 1.75% al 0.24% en 2016-2017, correspondiendo los más elevados a las comarcas Valle de Ricote y Noroeste. Lo mismo sucede al realizar el estudio por municipios, ya que existe una variedad en la distribución del 0.07% al 5.06%, siendo los municipios con índice de representatividad más elevado: Albudeite (5.06%) y Villanueva del Segura (2.27%). Por la especificidad de estos datos, y dada la inexistencia de estudios regionales donde se hayan analizado estas variables, no ha sido posible establecer una discusión de los mismos.

Otro de los aspectos estudiados en este objetivo ha sido la *proporción de alumnado por centro*. De acuerdo con los estudios sobre esta temática (APA, 2013; Garrote, 2014; Polanczyk, et al., 2007), lo usual sería que por cada dos aulas (de unos 20 alumnos) hubiera un alumno con TDAH. Sin embargo, en nuestro trabajo esta proporción no se cumple, dado que los resultados mostraron que de los cerca de 280 centros que contaban con alumnado TDAH, el 70% escolarizaban a 1 ó 2 alumnos, cerca del 20% entre 3 ó 4 y el 10% restante lo ocupaban centros con 5 o más alumnos. Al no existir cifras absolutas de alumnado por centro, no podemos saber si estos índices suponen una prevalencia elevada o no a nivel de centro.

Con respecto al análisis de alumnado con TDAH que asistía a *centros concertados y públicos*, se identificó que por cada 10 alumnos escolarizados en la escuela pública había 3 en la concertada. Sin embargo, no podemos afirmar que estas diferencias sean significativas, dado que, al comparar estas cifras con la población total, se detectó un nivel similar de alumnado con TDAH

en ambas titularidades, aproximadamente el 0.42% del alumnado de la pública y 0.38 en la concertada.

Al analizar los datos del alumnado con TDAH según la *etapa educativa*, los resultados apuntan a diferencias importantes entre las cifras de alumnos con TDAH escolarizados en infantil y en primaria, encontrándose en la etapa de primaria 9 de cada 10 alumnos con este trastorno; lo cual invita a reflexionar sobre los índices de detección temprana del TDAH. A pesar de poder establecerse un diagnóstico a edades tempranas, en los cursos correspondientes a 3 y 4 años, las cifras de alumnos con dicho trastorno son bastante reducidas. Aunque aumenta mínimamente en el tercer curso de educación infantil, sin embargo la presencia del alumnado con TDAH en esta etapa supone menos del 5% del total de alumnos con TDAH escolarizados en ambas etapas. En cuanto a la discusión de estos datos, la presencia de mayor número de casos en la etapa de primaria, coincide con otros estudios (Alda, et al., 2017; APA, 2013; González 2018; Jiménez et al., 2012) en los que también se alude a la edad de 6-12 años como el momento donde más se detecta el TDAH. Concretamente, en la distribución porcentual según ciclo de infantil y tramos de primaria, el mayor número de casos se registraron en los cursos del segundo tramo, donde se encontraba escolarizado el 63.36% y 69.57% de alumnado con TDAH en los dos cursos escolares estudiados. De modo que las edades donde mayor porcentaje de alumnos con TDAH aparecen están comprendidas entre los 9 y los 12 años.

En lo que concierne a la prevalencia que suponen los porcentajes de alumnado con TDAH por etapa sobre el total de la población, el mayor índice de prevalencia del trastorno se encuentra en el mismo tramo donde existe un mayor porcentaje de alumnado, con un 0.84%. Podemos comprobar que estas cifras se acercan algo más a los porcentajes propuestos en la bibliografía mencionada (Barkley, 2012; Barkley, 2011; Bauermeister, 2015; Fenollar y Cortés, 2015; Montoya-Sánchez y Herrera-Gutiérrez, 2014), puesto que a medida que van subiendo de curso las cifras de prevalencia van en aumento, casi llegando a 1 de cada 100 en 6º de primaria. No obstante, si lo comparamos con los datos de la GPC del TDAH (Alda, et al., 2017) donde se analizaron índices de prevalencia por edad, se detecta una diferencia de 3 a 13 puntos porcentuales (véase capítulo II).

Respecto a la progresión porcentual del trastorno, que podría servir como indicador del aumento o descenso de los diagnósticos, se observa un incremento constante en todos los cursos que oscila del 0.15% al 8.8%. Concretamente, el curso donde se produjo un mayor incremento

de alumnado con TDAH fue en el grupo que pasó de 2º a 3º de primaria, donde aumentó un 8.88% la cifra de alumnos con este trastorno, por lo que un importante número de alumnos fueron diagnosticados durante el curso 2º de primaria y comienzos de 3º de primaria, apareciendo un segundo pico de aumento (de 3.55%) en el alumnado que pasó de 5º a 6º de primaria. Los resultados coinciden con otros estudios en los que se ha analizado este aspecto (González, 2018; Polanczyk, et al., 2007). Por ejemplo, la investigación realizada en la Comunidad Valenciana (Gómez-Beneyto et al., 1994) concluyó que un 14.4% de los sujetos de 8 años (equivalente a 2º-3º de primaria) presentaban TDAH, siendo la franja de edad más numerosa de entre varias.

A modo de síntesis, tras el análisis demográfico de la población con TDAH, podemos comprobar que, según los datos ofrecidos por el Servicio de Estadística, los índices de prevalencia del TDAH en la Región de Murcia no coinciden con los del Estado español (Alda, et al., 2017; Fiuza y Fernández, 2014 Mota-Veloso, et al. 2017) ni con los datos europeos sobre este tenor (APA, 2013; Polanczyk, et al., 2007). Aunque sí están en consonancia con las tendencias generales la distribución del TDAH según subtipo, edad y sexo del alumnado.

7.1.2. *Objetivo específico 1.2. Describir el rendimiento académico del alumnado con TDAH escolarizado en Educación Primaria en centros de la Región de Murcia durante el curso 2015-2016 en Matemáticas y Lengua.*

Con el segundo objetivo específico se ha estudiado el rendimiento académico del alumnado con TDAH. Los resultados obtenidos situaban la tasa de suspenso en 2 de cada 10 alumnos en el área de Lengua, y de 3 de cada 10 en Matemáticas. Si comparamos estos resultados con el trabajo realizado en la Región de Murcia por Rabadán, Hernández-Pérez y Parra (2017) sobre esta temática, comprobamos que el 43% del alumnado con TDAH aprobaba todas las materias, por lo que aproximadamente un 57% suspendía una o más. Sin embargo, estos datos no coinciden con nuestro trabajo, dado que en el caso de Lengua el porcentaje de suspensos fueron 23.3% y en Matemáticas 30%.

Con respecto al *valor medio obtenido en las áreas estudiadas*, éste se encuentra en una calificación de “suficiente”, existiendo diferencias estadísticamente significativas entre las medias de Lengua (5.46) y Matemáticas (5.2), siendo superior la primera. Esta tendencia se repite en todas las comparativas que se han realizado. Al comparar estos resultados con los obtenidos en un estudio de la Comunidad de Aragón (Cuervo, et al., 2009) donde en una muestra de 48

sujetos con TDAH un 77% no superaba la asignatura de Lengua y un 65% la de Matemáticas, observamos que el porcentaje de suspensos en nuestro estudio es inferior y existe discrepancia respecto del área con más dificultades.

En lo que concierne a la *comparativa por sexo*, se ha observado que el rendimiento en el área de Lengua parece ser superior en niñas con TDAH que en niños, dado que se aprecia una diferencia de 7.65 puntos porcentuales entre niñas (18.04%) y niños (25.69%) suspensos, así como una superioridad porcentual en las calificaciones de “notable” y “sobresaliente”. Sin embargo, al comparar sus medias no podemos confirmar que los resultados de las niñas sean significativamente superiores a la media de los niños. Por otro lado, en el caso de Matemáticas, los resultados se revierten, siendo mayor el rendimiento de los niños, con una diferencia de 5.47 puntos porcentuales entre los niños (29.17%) y niñas (34.54%) que suspendieron, siendo también superiores los porcentajes en las calificaciones de “notable” y “sobresaliente” de los niños. En el caso de Matemáticas se constataron diferencias estadísticamente significativas entre niños y niñas. Al agrupar en función del sexo y comparar las medias dentro de niños y niñas, pudimos constatar en el grupo de las niñas que la diferencia entre la calificación media de Lengua y Matemáticas era estadísticamente significativa ($p=0.0$), no siendo así en el grupo de niños.

En cuanto a la distribución de las calificaciones en función del subtipo de TDAH (inatento o impulsivo), en el caso de Lengua la distribución porcentual de suspensos y aprobados es similar, destacando una superioridad en el porcentaje de “sobresalientes” y “notables” dentro del grupo impulsivo. Sin embargo, al comparar la nota media de estos grupos en Lengua (5.46 en ambos) y Matemáticas (5.2 y 5.45), se obtuvieron diferencias marginalmente significativas ($p=0.064$) entre las calificaciones del alumnado con subtipo impulsivo e inatento en Matemáticas. Estos resultados coinciden parcialmente con los propuestos por Loe y Fieldman (2007) así como con el Centro del TDAH de Canadá (2016), quienes encontraron una mayor probabilidad de presentar dificultades académicas en el alumnado con subtipo inatento frente al impulsivo. No obstante, en función de los resultados obtenidos no podemos afirmar que esto sea así en todas las áreas, además el porcentaje de suspensos se sitúa en ambos casos en torno al 25-30%. Y dentro de la comparación intragrupo centrada en comparar si las diferencias entre la nota media de ambas áreas eran significativas, se detectó un rendimiento significativamente inferior en Matemáticas en ambos grupos.

En el análisis de la distribución de calificaciones por comarcas se observó para el área de Matemáticas que la tendencia más repetida era 1 suspenso por cada 3 aprobados. Esta proporción no se cumplió en las comarcas de Valle de Ricote, con cerca del 90% de aprobados ni en la comarca oriental, Bajo Guadalentín y Mar Menor, que presentaron una relación suspenso-aprobado más equilibrada, con 35-45% suspensos. En lo relativo al área de Lengua, la proporción más común de suspenso-aprobado se sitúa, aproximadamente, en 1 suspenso por cada 4 aprobados, siendo algo menor la diferencia porcentual de suspensos y aprobados en las comarcas Río Mula (26.92%-73.08%), Mar Menor (32%-68%), Bajo Guadalentín (39-13%-60.87%) y Campo de Cartagena (25.58%-74.42%). Sin embargo, aunque estos datos puedan inducir a considerar que la comarca es un factor que supone diferencias entre calificaciones, al comparar las medias de estas comarcas, los resultados no fueron estadísticamente significativos ($p > 0.05$). No obstante, al realizar la comparación intragrupo, comparando la media en Matemáticas y Lengua por comarca (en todos los casos era superior la media de Lengua), se detectaron diferencias estadísticamente significativas entre Lengua y Matemáticas en las comarcas Vega Alta ($p=0.04$), Huerta de Murcia (0.04), Noroeste (0.045), Campo de Cartagena (0.008) y Altiplano (0.038), por lo que en estas comarcas los alumnos con TDAH tienen mayor dificultad en el área de Matemáticas. Del mismo modo que sucedía con los resultados sobre el estudio demográfico, tampoco se han encontrado estudios que comparasen los resultados según comarcas, por lo que estos datos no pueden ser discutidos.

En lo que a calificaciones por titularidad del centro respecta, se comprobó que esta variable no parece ser condicionante para las calificaciones obtenidas por los alumnos con TDAH, a pesar de que la media en Lengua y Matemáticas era superior en los centros públicos. Al estudiar la comparación de las medias, los resultados fueron $p > 0.05$. Por tanto, estas diferencias no son significativas. No obstante, si se detectaron diferencias estadísticamente significativas al comparar dentro de los grupos, siendo superior la media de Lengua tanto en los centros públicos ($p=0.00$) como en los concertados ($p=0.058$), aunque con mayor nivel de significación en la enseñanza pública.

Con respecto a la evolución de los resultados académicos según la edad del alumnado, son diversas las investigaciones (Calleja-Pérez, et al., 2019; Loe y Fieldman, 2007; Ripoll-Salceda, Lebrero y Yoldi, 2016) que insisten en un peor desempeño académico con el transcurso de los años en el alumnado diagnosticado de TDAH, especialmente, cuando estos alumnos no

reciben una atención y tratamiento adecuados. En el caso de nuestra investigación, la información en la que nos hemos basado para contrastar estas evidencias, han sido las calificaciones por tramo. Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas en Matemáticas ($p=0.04$), por lo que el rendimiento en esta área desciende significativamente en los cursos más altos. No son significativas en Lengua, a pesar de observar una media algo inferior en el segundo tramo. Estos resultados coinciden con las conclusiones de los trabajos citados al comienzo de este párrafo.

Cuando se lleva a cabo el estudio del rendimiento por cursos, al analizar la media se observa cierto descenso en las calificaciones de ambas áreas, con algunos picos de subida en los cursos pares, aunque muy tenue, siendo más notorio este descenso en Matemáticas, donde el alumnado llegaba a la media de “suspense” en los dos últimos cursos de la Educación Primaria. El análisis de comparación de las medias de los cursos pone de manifiesto la presencia de diferencias estadísticamente significativas en Matemáticas y Lengua. Concretamente, en Matemáticas las diferencias aparecen al comparar 5º y 6º con los cursos inmediatamente inferiores, no existiendo diferencias significativas entre 5º y 6º. En el caso de Lengua las diferencias aparecen al comparar 4º con los dos cursos inmediatamente superiores.

7.1.3. Objetivo específico 2.1. Conocer aspectos relativos al motivo que suscita la evaluación psicopedagógica del alumnado con TDAH y las medidas aplicadas antes de realizar la misma

De acuerdo con los resultados obtenidos, los motivos por los que se valoró al alumnado por el Equipo de Orientación se resumen en cinco ejes principales: dificultades en el aprendizaje, problemas para atender, conductas problemáticas, revisiones y, en un único caso, disconformidad familiar. Las causas más repetidas fueron dificultad en el aprendizaje y problemas de atención, lo que coincide con otras investigaciones donde también señalan estas cuestiones como problemas asociados al TDAH que suponen su valoración (Balbuena, et al., 2014; Loe y Fieldman, 2007; Chousa, Martínez-Figueira, Raposo-Rivas, 2017).

En relación a la simultaneidad entre los motivos, en un 85% de los casos existía más de un motivo. La correlación más elevada era entre dificultades para atender y problemas de conducta, donde se observa que en 3 de cada 4 casos los dos síntomas nucleares del TDAH estaban presentes. Resulta destacable que, en aproximadamente dos terceras partes de los casos,

los motivos se encuentran relacionados con dificultades de aprendizaje, bien sea bajo rendimiento o dificultad en un área concreta. Este hecho hace reflexionar sobre la importancia de los resultados académicos a la hora de llevar a cabo la evaluación psicopedagógica. Como muestra el trabajo de Prego et al. (2019), es frecuente que se tenga en cuenta el rendimiento académico como factor para analizar un posible TDAH. En aquellos casos en los que no se da de modo simultáneo dificultad de aprendizaje, junto a problemas de atención y conducta, se observa un número de casos mayor en los que coinciden dificultades de aprendizaje y de atención (9 casos), que junto a problemas de conducta (2 casos). Lo que nos lleva a meditar sobre las consecuencias académicas que suponen las dificultades para poder atender. Concretamente, en el trabajo de Proctor et al. (2006) la falta de atención y la ansiedad se describen como agentes causantes de bajo desempeño académico, por lo que podría ser este el motivo que explique la realidad descrita. También otros trabajos han vinculado en mayor medida los problemas atención con las dificultades de aprendizaje (Centro del TDAH de Canadá, 2015; Loe y Fieldman, 2007).

Respecto a la concreción de las problemáticas mencionadas, entre los motivos de evaluación relacionados con dificultades de aprendizaje encontramos: problemas para la adquisición de la lectoescritura (45.9%), desarrollo del lenguaje oral (12.5%), dificultades en el cálculo (12.5%), bajo rendimiento a nivel general (41.6%), y problemas de aprendizaje no especificados (37.5%), coincidiendo los tres primeros con otras investigaciones (Aguilar-Valera y Moreno, 2018; Frazier et al., 2007; Sánchez-Huete, 2016) en las que se describen como problemas académicos asociados al alumnado con TDAH, las dificultades para el aprendizaje de las matemáticas y la lengua, insistiendo en la dificultad para el desarrollo de lectoescritura y el cálculo. Dentro de problemas asociados al rendimiento escolar, encontramos similitud con las conclusiones expuestas en otros trabajos (Ripoll-Salceda y Bonilla, 2018; Voltas, Hernández-Martínez, Aparicio, Arija y Canals, 2014; Young, Fitzgerald, y Postma, 2012) donde el trastorno fue asociado con bajo rendimiento escolar. Como muestran los resultados de nuestra investigación, en el 41.6% de los casos se hizo explícita la presencia de esta problemática, que coincide con el estudio de Salvatierra, Gallarday y Palacios, (2019). En el caso de los alumnos con dificultades en el área de Matemáticas se identifican, principalmente, problemas en el cálculo. De modo diferente a lo que expresan otros estudios (Sánchez-Huete, 2016) donde también se relacionan dentro del área de Matemáticas dificultades asociadas a seriación, resolución de problemas y escalas, en los informes consultados solo se alude a dificultades del cálculo. En el caso de las problemáticas asociadas al área lingüística, estas guardan relación con

la dificultad para la adquisición de la lectoescritura, que es el factor más común entre los alumnos con TDAH, con un 45.9%. Como venían mostrando otros estudios (Aguilar-Valera y Moreno, 2018) esta es una habilidad donde se percibe bajo rendimiento entre los alumnos con TDAH, de modo que nuestros resultados se encuentran en la línea de las evidencias halladas.

En cuanto a las dificultades para atender, que como afirman Cabanyes (2016) y Hudson (2017) son frecuentes en este tipo de trastornos, en nuestra investigación las más comunes fueron: incapacidad para realizar actividades de manera autónoma, demandado guía externa con dificultades para iniciar las mismas y problemas para mantense atentos o concentrados en una actividad, coincidiendo estas conductas inatentas con algunos de los criterios descritos en el DSM-5 (APA, 2013) que fueron resumidos en el segundo capítulo. Como hemos indicado, los problemas de conducta también son una razón por la que algo más de la mitad del alumnado fue valorado en el servicio de orientación. Concretamente, se identifican cuatro tipos de categorías, que guardan relación con: incapacidad para controlar los movimientos insistiendo en el exceso de actividad motriz descontrolada, problemas a la hora de controlar las respuestas impulsivas con conductas inapropiadas, conflictos con los iguales y, en menor medida, conductas agresivas. En general, en todos los casos aparece más de una de las categorías identificadas para problemas de conducta. Los dos primeros tipos de conductas se relacionan en mayor medida con los criterios diagnósticos a los que se alude el manual DSM-5 (APA, 2013) para referirse a hiperactividad e impulsividad. Por otro lado, las problemáticas, relativas a las relaciones con iguales o conductas agresivas no parecen coincidir con el manual mencionado. No obstante, lo que respecta a problemas con iguales, podemos ver que como se ha destacado en otros estudios (Miranda et al., 2016 y Young, Fitzgerald, y Postma, 2012) existe una probabilidad mayor en estos alumnos de presentar problemas a la hora de relacionarse con sus iguales. Concretamente, se identificó este motivo en un 12.5%, del alumnado, lo que podría ser explicado como la consecuencia de las dos conductas descritas anteriormente. Respecto a las conductas agresivas inadaptadas, se identificó este motivo en un 10% de los sujetos evaluados, una cifra que podría considerarse algo elevada si tenemos en cuenta que el TDAH en edades tempranas no tiene por qué asociarse con agresividad (Balbuena, 2016). Si bien este parece ser un motivo de evaluación para un posible TDAH, no hay razón alguna para ser el principal, pues, como hemos visto en los resultados, esta causa suele ser parte de otras conductas problemáticas.

En aquellos casos en los que la evaluación del alumnado fue revisada fuera del marco ordinario, esto es, por razones que no se deben a los periodos marcados a nivel legal, se observa que los motivos fueron la persistencia de problemáticas a nivel académico y/o la aparición de sintomatología compatible con TDAH. En general, estas revisiones se llevaron a cabo porque el profesorado demanda orientaciones para poder responder a la situación educativa. La presencia de este tipo de casos podría ser explicada por las dificultades a la hora de detectar el TDAH a las que se refieren diversos trabajos (Alda, et al., 2017; Barkley, 2015; Pardos, 201; Rief, 2016), como vimos en el primer capítulo, que señalan que no existe una prueba específica que nos permita concluir rápidamente la presencia del trastorno. Igualmente, como señalan Soutullo y Díez (2009) este trastorno suele aparecer junto a otras problemáticas, por lo que también ese hecho puede interferir.

Sobre la historia escolar, en los 37 documentos que abordan este aspecto (92.5%), se han identificado cuatro categorías que explicarían el recorrido académico de los alumnos evaluados por el servicio: existencia de dificultades previas, necesidades específicas detectadas con anterioridad, descripción de las medidas educativas y actividades que realizan fuera de horario escolar. La información que aparece en mayor número de documentos es la descripción de dificultades, seguido de concreción de medidas educativas aplicadas, necesidades educativas ya detectadas y asistencia actividades fuera de horario escolar. Solamente en el 8.11% de los casos donde se proporcionan estos datos, se recoge información de todas las categorías, un 24.32% abordan tres categorías, el 35% describe dos y el resto (32.57%) solamente recoge información de un aspecto, que principalmente se corresponde con descripción de dificultades previas.

Respecto de la presencia de necesidades educativas previas, el 17.5% de los alumnos ya habían sido detectados con TDAH anteriormente, presentándose comorbidamente un caso de trastorno de conducta y otro de retraso madurativo. En este sentido, como afirman Soutullo y Díez (2010), es común que el TDAH aparezca junto a otras alteraciones. Sin embargo, los resultados obtenidos en nuestro trabajo distan de los trastornos asociados al TDAH que describe Pascual (2016) y que fueron detallados en el capítulo II.

En lo que concierne a la categoría “Medidas aplicadas previa evaluación”, dentro de las 21 referencias vinculadas a esta variable se identificó la presencia seis actuaciones. Dichas actuaciones fueron: adaptaciones metodológicas (15%), apoyo ordinario (37.5%) y específico (7.5%), cambios de centro (15%), repetición (2.5%) e intervención conductual (2.5%). Se trata

de medidas que también se han mencionado en otros trabajos (Alcaraz, et al., 2013; Cuervo, et al., 2009). No obstante, en el caso de la repetición, nuestros resultados difieren con el trabajo de Alcaraz, et al. (2013) donde se aporta una cifra de repetición en torno al 30%; en el resto de casos (47.5%) no se describe cuáles fueron las actuaciones previas.

Según los datos mencionados, la principal medida para hacer frente a las dificultades descritas fue apoyo ordinario, principalmente en las áreas instrumentales. Por su parte, las adaptaciones metodológicas empleadas fueron el uso de agrupamientos flexibles, enseñanza por proyectos, enseñanza tutorada y ubicación cerca del docente, siendo estas actuaciones contempladas dentro del catálogo de medidas ordinarias del Decreto 359/2009. Sin embargo, a pesar de ser estas medidas ajustadas al catálogo de medidas ordinarias de la Región, se percibe, por un lado, una escasa concreción de las mismas a la hora de detallar cómo se llevan a cabo; y, de otro lado, encontramos una escasa cantidad de medidas en comparación con la amplia oferta que se detalla en la Orden del 4 de junio de 2010 o la Resolución de 17 de diciembre de 2012 (vigente en el momento de elaboración de los informes). Igualmente, se percibe cierta disonancia con los modelos teóricos centrados en la Neurodiversidad (Armstrong, 2012a; Baron-Cohen, 2017) y la Educación Inclusiva (Ainscow, 2017; Arnaiz, 2019), que priorizan la importancia por adecuar el contexto a las necesidades de los alumnos. En este sentido, apreciamos una carencia a la hora de información que explique cómo se aplicaron medidas ordinarias antes de proceder a la valoración de posibles medidas específicas.

En cuanto a los apoyos específicos, únicamente tres sujetos recibían este apoyo, o así se indicaba, aun existiendo más alumnos con NEAE ya detectadas. De los tres casos con apoyo, solamente en uno se indica la función, que va encaminada al desarrollo de habilidades ejecutivas.

Un aspecto que destaca dentro de la historia escolar, con dos casos, son los cambios de centro por cuestiones conflictivas entre el alumnado, que dio lugar a que se tomara la decisión de cambio de centro. En este sentido, en la investigación desarrollada por Quintero et al. (2011) se estudió, entre otros aspectos, el porcentaje de niños con TDAH que cambiaban de centro, obteniendo que aproximadamente un 61% tuvieron que cambiar de centro por presentar conflictos en la etapa escolar. No debemos olvidar que, en 19 casos no se describieron medidas educativas aplicadas de modo explícito, por lo que no podemos conocer si esto se debe a que no se aplicaron o a que no se indicó de modo explícito en el informe psicopedagógico.

7.1.4. Objetivo específico 2.2. Definir los niveles de desarrollo evolutivo y curricular del alumnado para el que, tras una evaluación psicopedagógica, se establecen orientaciones dirigidas a abordar el TDAH y las características de su contexto escolar y familiar.

En lo que respecta al estudio del proceso de valoración del alumnado con informes compatibles con TDAH, se otorga suma importancia a los tres núcleos de evaluación de todo proceso de valoración: sujeto, contexto familiar y contexto escolar. Del análisis de porcentaje de cobertura realizado sobre estos tres aspectos, se desprende que, en el proceso de evaluación, el mayor peso recae en el sujeto y el estudio de sus características individuales, que supone entre el 5-27% de los informes, mientras que los máximos en contexto escolar y familiar no alcanzan el 15%. Esta situación difiere del modelo educativo de la Neurodiversidad (Armstrong, 2012a), descrito en el tercer capítulo, donde se ensalza la importancia de conocer las características del entorno para establecer modificaciones que se adecuen en mayor medida al sujeto. Si bien, el profundo análisis del sujeto es también importante para establecer las modificaciones, no podemos olvidar la importancia de procesos de observación minuciosos en el ambiente donde ése se desarrolla.

Respecto a la valoración del sujeto, los resultados mostraron información sobre el nivel evolutivo en las cinco áreas del desarrollo: cognitiva, lingüística, motora, socioafectiva y de autonomía. En menor medida se valoró la perspectiva de familias y docentes sobre la sospecha de TDAH; el nivel de competencia curricular y estilo de aprendizaje. Vemos en los siguientes párrafos las conclusiones más relevantes del estudio de los individuos.

Dentro de los ámbitos del desarrollo, en lo relativo a las conclusiones del área cognitiva, en todos los informes psicopedagógicos aparecía información relativa al Cociente Intelectual (CI) y sus ámbitos, mientras que la información sobre funciones ejecutivas aparecía en menor porcentaje (35%). Y comenzando por el estudio del CI, se obtuvieron valores medios en un 47% de los sujetos; por debajo de esta puntuación se encontraba un 27.5% con CI medio bajo y 7.5% límite. Las cifras superiores reflejaron un porcentaje menor, que se distribuía en un 15% medio alto y un único caso con alto. En general, esta situación coincide con la bibliografía consultada, dado que el TDAH no se asocia a discapacidad (Soutullo y Díez, 2007). En cuanto a la distribución de las áreas cognitivas que se estudiaron para hallar el CI general, coincidiendo con la bibliografía sobre la temática (Barckley 2008; Quintero-Olivas, Romero, Hernández-Murúa,

2021; Noggle, Thompson, y Davis, 2014), aquellas en las que aparecía un mayor porcentaje de resultados límite o deficiente fueron: memoria de trabajo, velocidad de procesamiento y razonamiento visoespacial. Cerca del 20% del alumnado se situaba en esta puntuación. Dentro de los resultados que tipificaron el valor “por debajo de la media”, los porcentajes más elevados volvían a encontrarse en memoria de trabajo y visoespacial. En lo que respecta a aquellas áreas que acumulaban mayor porcentaje de alumnado con ponderación “alta”, destaca el área de la inteligencia verbal, donde se acumulaba un 12.82%, y el razonamiento perceptivo, con un 18.88%, por lo que, como afirmaban Quintero-Olivas, Romero, Hernández-Murúa (2021), estas áreas no parecen estar afectadas.

Con referencia al desarrollo de las funciones ejecutivas, solamente un 35% de los sujetos fue valorado sobre este aspecto, hecho que llama la atención si tenemos en cuenta que diversas fuentes (Álvarez, 2010; Mateo, 2006) recomiendan el estudio de este aspecto como parte del proceso de valoración del TDAH. Concretamente, los resultados mostraron que un alto porcentaje de alumnado puntuó “bajo” o “muy bajo” en las pruebas de sendero de color (76.92%), anillas (84.62%) y fluidez semántica (53.84%). En el resto de aspectos priorizó el resultado “medio”, destacando un 15.38% de sujetos que puntuó “alto” en interferencias.

En lo que concierne al análisis del desarrollo lingüístico, se tuvo en cuenta la oralidad y la lectoescritura. En el primero de los casos se valoró la comprensión y expresión, mientras que en el segundo se tuvo en cuenta lectura y escritura. Coincidiendo otros autores (Rello y Pavón, 2019) los resultados del ámbito oral arrojan como conclusión que, en general, el alumnado experimentaba un desarrollo normalizado en comprensión y expresión. En un pequeño porcentaje aparecieron dificultades de expresión oral, vinculadas a problemas articulatorios, habla rápida o problemas de expresión por falta de vocabulario o recursos. Por otro lado, en el estudio de la lectura, donde se analizaron el nivel de comprensión y la fluidez, en el primero de ellos un 50% del alumnado experimentaba cierto retraso respecto de su grupo de iguales, mientras que en el ámbito de fluidez lectora, se comprobó que cerca del 80% presentaba dificultades. Especialmente, los problemas se asociaban con lectura vacilante o lenta (72.7%), silabeo (27%) y, en menor número de casos, distracciones. Por último, en lo que respecta al desarrollo de la escritura, a la hora de evaluar este aspecto se tuvo en cuenta el estado de la grafía, ortografía natural y arbitraria. En la primera de ellas, un 87% de los sujetos experimentaban dificultades relacionadas con ortografía inmadura, problemas de control motriz o producciones ilegibles.

Dentro de la ortografía natural el 91.3% presentaban problemas que se relacionaban con errores de omisión, sustracción, adición o decodificación. En aquellos sujetos con problemas de ortografía arbitraria (85.92%) se aludía a problemas para el uso de “b” y “V”, “h” y mayúsculas. De acuerdo con esta información, existe coincidencia con el trabajo de Pascual (2016) en las que alude a dificultades en el desarrollo de la lectoescritura, situando éstas entre el 8-39% de los alumnos con TDAH. Igualmente, Rello y Pavón (2019) también aludían a la comorbilidad entre TDAH y dislexia.

Dentro del desarrollo motor, encontramos un 88% de los documentos que abordan este primer ámbito y, aproximadamente, un 50% de los documentos, el segundo. En relación al desarrollo motor, en general, observamos un nivel adecuado dentro del alumnado con algunas excepciones. Concretamente, dentro de la motricidad gruesa un 14.3% experimentaba dificultades que asociaban con torpeza; en el caso de la psicomotricidad fina, un 24.25% experimentó dificultades que se relacionaban con habilidades grafomotoras y torpeza.

Respecto a las escalas de valoración que suelen utilizarse para evaluar de modo específico la presencia de alguno de los rasgos del TDAH o trastorno de conducta, en un 35.7% de los informes se llevó a cabo este tipo de prueba. Lo cual llama la atención, dado que, del mismo modo que sucedía con la valoración de funciones ejecutivas, los trabajos sobre orientación para la evaluación del TDAH plantean el uso de estas escalas (Mateo, 2006). Los resultados mostraban en la mayoría de los casos cierto consenso entre la percepción del contexto escolar y el familiar, por lo que según establecen los criterios de la APA (2014) las conductas eran similares en ambos ambientes, apareciendo discordancia únicamente en dos casos. Cuando comparamos las percepciones ante el riesgo de hiperactividad, parece que en el contexto familiar las puntuaciones caminan en mayor medida a una percepción de riesgo 65% frente 46.67% en docentes. No sucede lo mismo con la sintomatología inatenta que aparece en un porcentaje similar de casos. Finalmente, destacar que el porcentaje de riesgo en TC, presenta el porcentaje más alto en el valor “sin riesgo”, por lo que no parece existir una alta comorbilidad con TC en la muestra estudiada. De este modo, los datos arrojados por los cuestionarios sobre riesgo de TDAH hacen reflexionar sobre los motivos que pueden hacer que exista una mayor percepción de riesgo de hiperactividad en la familia que en el centro. Una explicación a esta situación podría ser el estilo educativo, que si bien en el centro es similar para todos los alumnos, dentro del hogar cada familia tiene un estilo parental que podría influir en el incremento de estas conductas.

En cuanto al nivel de competencia curricular del alumnado (NCC), en general, el alumnado se encontraba dentro del curso que le correspondía por edad, aunque en un importante porcentaje experimentaba algún tipo de dificultad o riesgo de presentar esa competencia, aspecto que se encuentra en sintonía con las investigaciones acerca del riesgo de fracaso escolar en el TDAH (Hidalgo, 2015; Sans 2010). Entre el alumnado con desfase curricular (17%), la mayoría presentaban un nivel situado en el curso inmediatamente inferior, y la principal dificultad se asociaba al área de Lengua, un pequeño porcentaje presentaba desfase de dos cursos en Lengua y Matemáticas. Las principales dificultades del alumnado con cierto desfase y con problemas para alcanzar el ritmo de sus compañeros, se encontraban en el desarrollo de la lectoescritura y la adquisición de conceptos básicos para el cálculo en Matemáticas. Por último, destacar dentro del alumnado sin desfase curricular, que más de 3/4 partes se encontraba en situación de riesgo o rendía por debajo de sus posibilidades. A pesar de seguir el ritmo de sus compañeros, existía una situación de vulnerabilidad.

En lo que respecta al estilo de aprendizaje, los resultados relacionados con las condiciones para el aprendizaje coinciden en su mayoría con la literatura sobre la temática (Álvarez, 2010; Balbuena, et al., 2014), que aportan información sobre agrupamientos, canal de entrada, tipo de actividades, horarios y reforzadores. No obstante, es destacable que los documentos donde aparece este factor no superaban el 50% del total de informes, por lo que en 5 de cada 10 sujetos no se describió este aspecto. Junto con las características descritas, dentro del estilo de aprendizaje también aparece información sobre la actitud hacia el aprendizaje en aproximadamente el 50% de los documentos, donde se recoge información sobre diversos aspectos actitudinales relacionados con comportamiento, autonomía, motivación, cuidado de materiales, actitud para hacer tareas y estrategias empleadas. Los resultados obtenidos ponían de manifiesto la presencia de dificultades para atender y comportarse adecuadamente, dependencia del adulto para la realización de las tareas (80%), no pidiendo ayuda en un alto número de casos. En el ámbito de la motivación, aparece mayor variedad de circunstancias, aunque la tendencia era principalmente baja (por encima del 50%). Sobre el cuidado del material, la información coincide con los criterios propuestos en el manual de la APA (2014), en un 71% el cuidado no era adecuado. Lo mismo sucedía con la actitud ante las tareas, que en general se trata de un alumnado que no finalizaba las actividades y trabajaba irregularmente en el 78.9% de los casos. La modalidad para resolver tareas pasaba por imitar a compañeros o realización mediante ensayo error. Así, en general, se aprecia que las características actitudinales a la hora de aprender son

similares a las que describían otros autores que concretaron el perfil estudiantil del alumnado con TDAH (Fiuza y Fernández, 2014; Hudson, 2017; Terrón, et al., 2019).

Una vez discutidos los resultados relacionados con la valoración del sujeto, profundizamos en el contexto escolar y familiar. En el caso del primero, la información sobre el análisis del contexto escolar se encuentra presente en el 77.5% de los informes y se refiere a: análisis de la actitud docente, características del grupo de alumnos, medidas adoptadas en el contexto escolar y recursos del centro. En primer lugar, en lo relativo a la actitud docente, esta información se presenta únicamente en 6 documentos y se centra en indicar si hay profesionales con experiencia para el abordaje de dificultades de aprendizaje y si hay una efectiva coordinación en el equipo docente del alumno valorado, ya que estas son características necesarias en la intervención con alumnado TDAH (Rief, 2016). No obstante, si tenemos en cuenta los trabajos presentados en el capítulo III (Bauermeister, 2014; Fiuza y Fernández-Fernández, 2014; Hudson, 2017), donde se describen como aspectos de la actitud docente: la manera de dirigirse al alumnado, la actitud con que se responde, el modo de organizarse con previsión o la manera de dar instrucciones, podemos observar que no hay información en profundidad sobre el profesorado.

Otro de los aspectos estudiados dentro del contexto escolar fueron las características del grupo, recogidas en 12 de los informes, dentro del análisis del grupo clase. En el 58,3% (7 sujetos) de los casos, el alumnado estaba escolarizado con compañeros que también presentaban algún tipo de NEAE. Solamente en 4 informes se alude a la cantidad de alumnos, indicando que eran un grupo numeroso; y en los tres informes que indican el rendimiento del grupo, aparecía que era adecuado. Del mismo modo que sucedía con el análisis del profesorado, tampoco existe suficiente información como para extraer conclusiones, no obstante, cabría preguntarse si sería relevante analizar estas cuestiones en un futuro de un modo estructurado como parte del proceso de evaluación psicopedagógica, pues, como indica Armstrong (2015), es muy importante saber en qué condiciones aprende el alumnado, por lo que las características del grupo de alumnos son importantes. Por otro lado, en cuanto a las medidas y recursos del centro, las primeras son bastante diversas, no existiendo un patrón concreto en los centros donde se estudió este aspecto. En todo caso, la más repetida es el apoyo ordinario. Lo que respecta a recursos, son pocos los informes en los que aparece este dato, solo en 5, y la información es relativa a la presencia o no de recursos personales específicos, siendo insuficientes en dos centros.

Finalmente, respecto al contexto familiar, encontramos un porcentaje de cobertura bastante inferior al de la información del sujeto y una estructura más variada en lo que a descripción se refieren, que invita a reflexionar sobre la posibilidad de establecer algún modelo común. Concretamente, las categorías que se han establecido en función de los informes han sido: implicación familiar, percepción de la familia y estructura familiar. En relación a la implicación de las familias en la vida escolar, en todos los documentos en los que aparecía esta información existía una actitud positiva, que se manifestaba con adecuada disposición a colaborar (60%), ambiente positivo para aprender (30%) e interés por conocer la evolución de sus hijos (26%). En cuanto al tipo de implicación dentro del hogar para desarrollar los ámbitos académico y socioafectivo, las familias daban respuesta a esta necesidad trabajando con sus hijos en casa o proporcionándoles apoyo educativo en otras instituciones. En cuanto a la percepción de las familias sobre las dificultades de los sujetos, en general existía consciencia sobre las dificultades del alumnado y se preocupaban por resolver las mismas.

7.1.5. *Objetivos específicos 2.3, 2.4 y 2.5.*

Dada la relación existente entre los tres últimos objetivos específicos, todos ellos vinculados con la propuesta de actuaciones para responder a las necesidades del alumnado con TDAH, derivadas del análisis del sujeto y su contexto, se ha considerado oportuno establecer el apartado de discusiones en un único epígrafe que permitirá una lectura más ágil y coherente. Su formulación es la que aparece a continuación; y teniendo en cuenta la misma, se han establecido las discusiones que aparecen más abajo.

2.3. Identificar cuáles son las actuaciones que se llevan a cabo, tras el proceso de valoración y evaluación del alumnado con síntomas compatibles con TDAH y de su contexto.

2.4. Analizar el tipo de recomendaciones para adecuar el acceso al aprendizaje (materiales y espacios), los elementos del currículo (metodología, evaluación y estándares de aprendizaje) y los recursos específicos que se establecen con el alumnado que presenta necesidades educativas derivadas de TDAH.

2.5. Describir las orientaciones dirigidas a las familias de alumnos diagnosticados con TDAH y a la colaboración del centro con las mismas.

Dentro de las actuaciones que suceden a la evaluación del sujeto y su contexto, se han identificado cinco medidas que consisten en: determinación de necesidades educativas (objetivo 2.6.), decisiones sobre la aplicación del protocolo de detección del TDAH (objetivo 2.6.), diseño de orientaciones para adecuar el acceso y elementos del currículo (objetivo 2.7.), propuesta de recursos personales (objetivo 2.7.) y orientaciones a familia y escuela (objetivo 2.8.). Dentro de estas actuaciones, el mayor peso recae sobre las orientaciones educativas, que implican una media del 34.11% del informe, por lo que cerca de un tercio de los informes se centra en concretar orientaciones educativas. Se exponen a continuación los resultados y discusiones de estas cinco actuaciones que se derivan de la valoración del sujeto y su contexto.

La primera actuación que se lleva a cabo consiste en determinar el tipo de necesidades que precisa el sujeto. En el 100% de los casos se identificó la presencia de TDAH, y aproximadamente de cada 10 alumnos, 2 tenían un diagnóstico confirmado y 8 necesidades compatibles con este trastorno (por no haber finalizado el protocolo). La manifestación del TDAH era principalmente combinada (65%), seguido del subtipo inatento (30%); y un reducido porcentaje (5%) manifestó principalmente síntomas de hiperactividad. Estos resultados caminan en la línea de otras investigaciones (Jiménez, et al., 2017; Loe y Fieldman, 2007; Rodríguez, et al., 2009) donde se detectó una mayor prevalencia del subtipo inatento sobre el impulsivo

En lo que respecta a la comorbilidad del TDAH con otras dificultades, en 3 de cada 4 casos se identificaron, además de este trastorno, otras dificultades de forma comórbida. Lo cual coincide con la bibliografía sobre la temática (Hudson, 2017; Siegenthaler y Marco, 2011), que pone de manifiesto una importante comorbilidad entre el TDAH y otras dificultades. En cuanto a la dificultad que apareció con mayor prevalencia, fue la asociada a lectoescritura, cerca del 25%, que se correspondían principalmente con problemas en el inicio de la lectoescritura y síntomas compatibles con dislexia. En un porcentaje similar (22%), encontramos alumnado que presentaba dificultades en el área de Matemáticas, siendo estos síntomas compatibles con dificultades específicas en el aprendizaje de esa asignatura. Estos porcentajes son similares a otras investigaciones (Capano et al., 2008; Meliá de Alba, 2008 y Zentall, 2007) que sitúan la comorbilidad de TDAH con dificultades de aprendizaje de Lengua y Matemáticas en porcentajes aproximados del 18-20%. Con porcentajes inferiores al 15% se detectaron problemas asociados al lenguaje, trastorno grave de conducta, inteligencia límite y altas habilidades. En la línea de los trastornos de conducta, que suponen un 7.5%, se detecta cierta discrepancia con la investigación

de Soutullo y Díez (2010), donde atribuían una comorbilidad del 50% entre TDAH y problemas graves de conducta.

Con referencia a la segunda medida, que pasaba por establecer la línea a seguir para la ejecución del protocolo de TDAH, en un 22.5% de los casos la fase de evaluación finalizó con la confirmación del trastorno. Un 65% del alumnado quedó pendiente de ser evaluado por salud mental, el 5% permaneció a la espera de ser derivado y en el porcentaje de alumnado restante no se detalló esta información, aunque la conclusión fue de necesidades educativas compatibles con TDAH. Estos datos podrían ayudar a comprender la reflexión planteada en las conclusiones del primer objetivo, donde las cifras de prevalencia del TDAH resultaban muy inferiores a la media. Como podemos observar, de un cómputo de 40 informes sobre TDAH (realizados en años distintos) únicamente el 22.5% había recibido el informe de salud mental.

En cuanto a las orientaciones educativas para responder a estas necesidades desde el centro, estas aparecían en todos los informes, bien con formato orientaciones para PTI, entre 6-7 documentos de cada 10, o como orientaciones educativas sin concretar este término (3-4). No obstante, el contenido resultó muy similar, pudiendo analizarse en base a los mismos criterios de clasificación, por lo que las conclusiones y discusiones derivadas de su análisis se han realizado teniendo en cuenta el conjunto de los resultados. Dentro de las orientaciones educativas se proponen ajustes en los elementos del currículo (metodología, evaluación y estándares), elementos de acceso al mismo (materiales y espacios) y desarrollo de habilidades específicas, apareciendo esta información en aproximadamente 9 de cada 10 informes. Muchas de estas recomendaciones coinciden con la propuesta de escuelas proactivas para la prevención de dificultades del TDAH, aunque este caso las encontramos como medidas de prevención secundaria, una vez que han aparecido las dificultades, lo que contrasta con el planteamiento teórico de esta investigación. Se describen a continuación la propuesta de adaptaciones de acceso y elementos del currículo.

En primer lugar, encontramos las adaptaciones de acceso, que pasan por adecuar el espacio y los materiales. Dentro medidas dirigidas a la *estructuración espacial* (presentes en un 25% de informes) destaca la importancia por ubicar al alumno con TDAH cerca del docente y de alumnos tranquilos, teniendo en cuenta la importancia por evitar distracciones cerca del sujeto y, como aportación a destacar, para evitar dejar al alumno aislado del grupo, que coincide con la propuesta de otros trabajos (Hidalgo, Cantero y Primo, 2012; Rief, 2016). En cuanto a los

agrupamientos, presentes en un 17.5% de los informes, se sugiere que sean flexibles, recomendando en un reducido porcentaje de casos, el uso de una disposición por filas o en forma de U, cuando se requiera el trabajo en gran grupo. Estos resultados difieren en parte con las principales recomendaciones de guías educativas (Orteso, 2019) en las que se plantean los grupos interactivos como la opción más repetida. Dentro de los principios para establecer la disposición del aula, y coincidiendo con otros trabajos (Bauermeister, 2014; Fernández del Castillo, 2016; Hudson, 2017; Pardos, 2016; Rief, 2016), encontramos la necesidad por presentar espacios predecibles y muy estructurados, siendo uno de los criterios el de seleccionar únicamente información relevante para el alumno. A la hora de disponer los elementos del aula, la recomendación más repetida fue el uso de señales físicas que permitan al alumno ubicarse en su entorno (66%).

La propuesta de adaptaciones en materiales coincide con otros trabajos (Balbuena et al., 2014; Orjales, 2012), donde se propone el uso de múltiples medios para acceder a la información. Dentro de esta categoría encontramos recomendaciones según la finalidad con la que vaya a ser empleado el material e instrucciones para adecuar los mismos. En relación a la finalidad, ante la tarea de complementar aprendizajes, las conclusiones coinciden con la revisión de Guías del quinto capítulo, concretamente se propone el uso de materiales visuales (80%), manipulativos y tecnológicos (50%) que permitan compensar las dificultades del alumnado. A la hora de apoyar la realización de tareas, la recomendación más repetida fue el uso de procesador de texto, para compensar las dificultades ortográficas, y la calculadora, tablas de multiplicar o material manipulativo para abordar dificultades en el cálculo, lo cual coincide con lo planteado por Balbuena et al. (2014). Para resolver otras tareas, aparecían sugerencias como el uso de autoinstrucciones en formato físico. Relacionado con las dificultades para la organización y planificación, en un 93% de los casos se propuso utilizar una agenda en formato físico o digital como estrategia para un mejor organización y coordinación con familias, aspecto que es similar a las recomendaciones obtenidas del análisis de guías educativas del quinto capítulo y otros trabajos como el de Alsina et al. (2015) y Tovar (2012). Igualmente, algunos documentos aludían al uso de horario, esquemas o dibujos para compensar estas dificultades. Para el ámbito de la gestión del tiempo, dentro de dos documentos se recomendaba el uso de temporizadores y relojes como apoyo. Finalmente, en un reducido porcentaje de documentos (10%) aparecía información sobre programas específicos similares a los que se planteaban en el cuarto capítulo, relacionados con la Atención, TDAH e inteligencia emocional.

Como vemos, en general, la propuesta de adaptaciones de acceso camina en la línea de los planteamientos señalados en el tercer y cuarto capítulos, coincidiendo con parte de la bibliografía mencionada el marco teórico (Rief, 2016; Terrón et al., 2019). No obstante, si contrastamos estos resultados con la revisión propuesta en el tercer capítulo, se detectan algunos aspectos que no han sido considerados y también podrían ser de especial relevancia, tales como las medidas para adecuar el sonido, luminosidad y las adaptaciones de materiales para facilitar el movimiento (Guillén, et al., 2018; Jacobson, 2017).

En segundo lugar, encontramos la propuesta de adaptaciones de los elementos del currículo, que incluyen propuestas para adecuar metodología y actividades, estándares de aprendizaje y evaluación. Dentro de las *adaptaciones y adecuaciones en metodología y actividades*, las orientaciones educativas caminaban en la línea de las propuestas de otros trabajos (Hudson, 2017; Orteso, 2019; Rief, 2016): seleccionar aquellas que mejor se adaptasen a las características del alumnado, siendo significativas y aplicándose de modo coordinado. Teniendo en cuenta el perfil de necesidades, dentro de la metodología priorizaban los enfoques afines a la educación inclusiva. Y, en este sentido, el enfoque más recomendado fue el aprendizaje por proyectos (71.4%), seguido de la metodología basada en las inteligencias múltiples (62%). También se insiste en la importancia por incorporar metodologías que facilitasen el uso de las TIC y la enseñanza entre iguales a través de grupos cooperativos y la tutoría entre iguales. Ello se sitúa en la línea de las propuestas planteadas por López-Ruiz, et al., 2012, a la hora de proponer una metodología encaminada a compensar las dificultades que se asocian con el TDAH. Por otro lado, a la hora de explicar contenidos, las recomendaciones metodológicas priorizaban en orientaciones para la prevención de dificultades asociadas al déficit de atención, planteando como propuestas llevar a cabo explicaciones orales con soporte visual o manipulativo (85.7%), hacer preguntas que ayuden a comprender que el alumno está atento y comprendiendo (57.1%), anticipar previamente los contenidos que se van a trabajar en grupo(37.7%) y utilizar estrategias para captar la atención (28.6%). Es la misma línea de las recomendaciones sobre el estilo docente al que se aludía en el tercer capítulo cuando se abordó el estilo de enseñanza del docente proactivo con el TDAH (Bauermeister, 2014; Fiuza y Fernández-Fernández, 2014; Hudson; 2017, Regan; 2015 y Rief 2016).

En lo que a actividades se refiere, dentro del diseño y planificación de las mismas, destaca una idea por encima de todas que se encuentra en consonancia con las tendencias educativas

(Hudson, 2017; Ortega, 2015; Rief, 2016): la necesidad por reducir la cantidad de trabajo, especialmente fuera del horario lectivo. Esta idea está presente en 8 de cada 10 informes, donde se alude a la importancia por reducir los deberes de casa, priorizando en la idea de poder dedicar el tiempo extraescolar a reforzar las dificultades más que a realizar deberes. Como estrategias para elaborar las actividades, la idea más extendida (35% aproximadamente) con la finalidad de anticiparse a las dificultades de atención e impulsividad, se proponía segmentar y graduar las actividades, facilitando cambios de intensidad en las mismas y aplicándolas en cortos períodos de tiempo. Para compensar las dificultades en lectoescritura y de atención al leer, se proponían adecuaciones en la presentación de estas, priorizando el lenguaje oral o representaciones alternativas al texto tanto en la presentación como realización de la actividad. En aquellas donde estas medidas no podían llevarse a cabo, se proponía la adecuación de la actividad utilizando señales visuales como subrayado, mayúsculas etc.

En cuanto al seguimiento de estas tareas, las indicaciones se vinculan principalmente con las dificultades en lectoescritura, atención y la reflexión sobre su evolución. En relación a la primera, se propone no pedir que el alumno lea en público las respuestas, mejor que lo explique oralmente, compensar los errores de atención teniendo en cuenta el proceso, por encima de los resultados, y sobre la reflexión del proceso se propone emplear estrategias de autoevaluación de forma sistemática. A la hora de realizar actividades, las orientaciones guardaban relación con la actitud y desempeño del docente, cuyo rol debía ser el de guía del alumnado, como afirman otros autores (Fiuza y Fernández-Fernández, 2014; Hudson; 2017, Regan; 2015) asegurando la comprensión por parte del alumno (62.5%) e instando a la ejecución de la misma a través de refuerzos, adaptaciones que permitan no copiar información como enunciados y realizando las aclaraciones que sean necesarias.

Otro de los elementos susceptible de adecuación del currículo fueron los *estándares de aprendizaje*, que se abordaba únicamente en los documentos con orientaciones para elaborar PTI. La recomendación más sugerida, en el 88% de informes, guardaba relación con la priorización de estándares de aprendizaje, concretamente se recomendaba priorizar aquellos que permitían el desarrollo de las funciones ejecutivas y habilidades relacionadas con la expresión oral (ambas aparecían en el 50% de los documentos). Junto a estas también se destacaba la importancia por el fomento de estándares que favorecieran aprendizajes significativos para el alumno y habilidades relacionadas con emociones (23%): “Trabajar habilidades básicas no dominadas

(atención, memoria de trabajo, control de impulsos...)” (Doc.18), “En el contexto del apoyo, priorizar estándares relacionados con el lenguaje, funciones ejecutivas” (Doc. 10) “Dar prioridad a objetivos-contenidos que potencian el uso de la expresión oral. Sobre todo, en las áreas relacionadas con el idioma.” (Doc. 19). A la hora de incrementar el peso de los estándares, en el 70% de los documentos donde se recomendaba esta medida (22.5%), la idea principal pasaba por aumentar aquellos donde el alumno tuviera mayor rendimiento, sucediendo lo contrario con la medida de disminuir peso, que dentro de los informes donde se recomendaba aplicarla (12.5%) se proponía que fuera en los estándares con mayor dificultad, concretamente ortografía y aritmética. Respecto a las orientaciones para matizar estándares, realizar una adaptación de los indicadores que permita llegar al objetivo que propone dicho estándar, estas aparecían en un 22.5% y las principales recomendaciones volvían a centrarse en los aspectos donde el alumnado presentaba dificultades: lectoescritura, ortografía y exactitud numérica. Al contrastar estas conclusiones con la legislación que regula estos aspectos (Decreto 198/2014; Resolución sobre orientaciones para la elaboración de planes de trabajo individualizado, 2015; Orden de Evaluación del 20 de noviembre de 2014), en general observamos que se tienen en cuenta los planteamientos propuestos sobre estándares de aprendizaje para el diseño los PTI.

Como último aspecto a considerar dentro de las adaptaciones de los elementos del currículo, encontramos las *orientaciones sobre la evaluación y calificación* del alumnado, que plantean como modalidad de evaluación más adecuada la que combina pruebas orales y escritas (81.2%), destacando en un 25% de informes la posibilidad de realizar pruebas con material de elaboración propia para dar importancia a todo el proceso. Como consideraciones a la hora de planificar las fechas de exámenes, la mayoría de informes coinciden en la necesidad de evitar que coincidan en el tiempo, que se realicen en las primeras horas de la mañana, que puedan dividirse y realizarse con el maestro de apoyo, preferiblemente, lo que coincide con otros trabajos (Ortega, 2015 y Tovar, 2012). Otro aspecto presente en muchos informes a la hora de calificar, que coincide con las propuestas de Oreyana-Ayala (2012) y Hudson (2017), es la importancia de tener en cuenta, además de controles puntuales, otros instrumentos basados en el trabajo diario, la observación y los registros que de modo rutinario se obtienen. Finalmente, dentro de los principios a tener en cuenta para calificar, destacamos la importancia por priorizar la adquisición del conocimiento y valoración del esfuerzo, restando peso a errores que no son estrictamente el contenido, como serían faltas de ortografía y exactitud en el cálculo. Si tenemos en cuenta el Anexo IV de la Resolución 184/2019 sobre orientaciones para alumnado con Dificultades de

Aprendizaje, observamos cierta similitud con las propuestas planteadas. Sin embargo, consideramos oportuno destacar un aspecto que no ha sido identificado en esta categoría, como es la importancia por aclarar que los problemas de conducta no deben interferir a la hora de calificar al alumnado. En definitiva, estas serían las conclusiones extraídas del estudio sobre orientaciones al centro.

Para la puesta en práctica de estas recomendaciones y medidas, el alumnado puede contar con la presencia de recursos personales, que consisten en la propuesta de apoyos específicos, apoyos ordinarios y la figura del alumno tutor. Dentro de la propuesta de apoyos específicos, 7 de cada 10 alumnos fueron propuestos para recibir apoyo de PT, y 1 de cada 10 el referido a AL; sin embargo, esta propuesta no garantiza que recibieran el apoyo. De hecho, en un 48.2% de los alumnos con esta propuesta, se indicaba que recibirían el apoyo siempre que la organización interna del centro lo permitiera, lo cual era compatible con las medidas planteadas en la Resolución del 19 de julio de 2019 sobre Dificultades de Aprendizaje. Respecto a la modalidad del apoyo específico, en los casos donde se aportaba esta información se prescribía apoyo en pequeño grupo, a excepción de un sujeto para el que se determinó apoyo indirecto, proponiéndose como temporalización entre 2-4 sesiones semanales. En lo que concierne a aspectos a desarrollar en las sesiones de apoyo específico, la función principal de estos apoyos se centraba en las habilidades específicas y aspectos curriculares relacionados con los ámbitos donde presentaban mayor dificultad (Lengua y Matemáticas). En el caso del PT, el aspecto más repetido fue el de funciones ejecutivas (58.6%) y autocontrol emocional (17.2%), mientras que el maestro de AL desarrollaba elementos del lenguaje (conciencia fonológica, articulación, sentido del lenguaje, etc.).

Con respecto a aquellos alumnos que tenían la propuesta de apoyo ordinario, las orientaciones se establecían un modo menos específico, y solamente se concreta una modalidad que consiste en el apoyo en grupo ordinario, información que es susceptible de discusión si tenemos en cuenta las recomendaciones que aparecen en la Orden para la Elaboración del Plan de Atención a la Diversidad del 4 de junio de 2010, en la que se plantean otras modalidades como los desdobles o agrupamientos flexibles para el apoyo ordinario. Los aspectos para trabajar durante la realización de los apoyos aparecen en dos líneas: de un lado encontramos la figura del apoyo como elemento compensador de dificultades, y de otro como refuerzo para consolidar aprendizajes. Finalmente, dentro de la propuesta de recursos personales, con el objetivo de

garantizar la respuesta a las necesidades de organización y atención, se propone la figura de un compañero tutor en 6 de cada 10 sujetos, como elemento de supervisión para la gestión de la agenda y modelo a seguir en la realización de tareas, lo que coincide con la recomendación de otros trabajos (Rodríguez, 2015).

El último aspecto a tener en cuenta dentro de las actuaciones derivadas del proceso de valoración son las orientaciones a familias. En este ámbito se detectaron orientaciones que guardan relación con la aplicación del protocolo, medidas de coordinación, implantación de programas de intervención específicos, orientaciones para obtener apoyo o abordar las dificultades mediante actividades extraescolares y directrices para el desarrollo académico y socioafectivo en el hogar. La primera de las medidas se relaciona con la aplicación del protocolo. Como se comentó anteriormente, en un 65% de los casos los familiares recibieron asesoramiento para dar continuidad al protocolo en salud mental.

En segundo lugar, en aproximadamente el 56% de los informes que abordan la orientación a familias, se concretan mecanismos para establecer la coordinación con el centro. Y, en este sentido, las recomendaciones seguían la línea de lo propuesto en trabajos sobre la temática (Child Mind Institute, 2016; Dupaul, Weyadant y Januis, 2016), proponiendo el mecanismo de la entrevista como recurso para conocer la evolución del sujeto y una coordinación periódica, que podría llevarse a cabo mediante la agenda, para trabajar sincronizados familia y escuela; aspectos que se desarrollan en la rutina diaria del centro.

Con respecto a las orientaciones para aplicar programas específicos de manera coordinada entre escuela y familia, que aparecen en 1 de cada 10 informes donde se recogían indicaciones para la familia, se propone la aplicación de un programa de refuerzo de diferencias de la conducta en el 100% de los casos. Como afirman algunos autores (Hudson, 2017; Rief, 2016), este tipo de intervenciones pueden ser muy efectivas en el alumnado con TDAH, por lo que las recomendaciones se ajustan a la propuesta científica. No obstante, como vimos en el cuarto capítulo, a la hora de intervenir con las familias se proponen otros modelos además de la intervención con el sujeto (Alda, et al., 2017; Salmerón, 2009) que podrían resultar beneficiosos para la mejora de la convivencia y la relación con el mismo.

A la hora de ofrecer una respuesta educativa en el hogar, 7 de cada 10 informes con orientaciones a familias, incorporaban alguna recomendación. Concretamente, la información

facilitada a las familias guardaba relación con estrategias para el desarrollo de habilidades específicas en el hogar, el fomento de la lectoescritura, la disposición del ambiente y actuaciones para intervenir en la realización de tareas. En el desarrollo de habilidades específicas dentro del hogar, coincidiendo con las recomendaciones educativas para responder al TDAH (Mateo, 2006; Pascual, 2012), priorizaban las funciones ejecutivas, conciencia fonológica y autonomía. Las orientaciones pasan por recomendar el uso de software educativo y estrategias concretas en forma de preguntas para desarrollar el razonamiento. Para compensar las dificultades de lectoescritura, se plantean orientaciones dirigidas a generar un sentimiento positivo hacia la misma.

Respecto a las orientaciones encaminadas establecer una estructuración ambiental que favorezca el adecuado desarrollo del alumno, se centran en los problemas para atender y la organización temporal. Así, se propone el uso de ambientes estructurados y un espacio concreto donde realizar tareas sin distracciones, acordando horarios de estudio que permitan el equilibrio entre tareas y ocio. Finalmente, en 3 de cada 10 informes con recomendaciones a familias, encontramos la medida de ofrecer información para inscribirse en asociaciones para personas con TDAH (66%) y la realización de actividades para compensar dificultades en las relaciones y canalizar el exceso de actividad (33%).

7.2. Conclusiones

La realización de esta investigación se centra en el estudio del rendimiento académico y las orientaciones educativas del alumnado con TDAH. Para llevar a cabo la misma ha sido necesario plantear dos objetivos generales: en el primero de ellos estudiamos el perfil demográfico de toda la población con TDAH y su rendimiento académico; mientras que en el segundo analizamos las orientaciones educativas para esa población a partir de un análisis de una muestra de informes psicopedagógicos del municipio de Molina de Segura. Y una vez que los resultados han sido expuestos y contrastados con otros estudios, es el momento de concretar las conclusiones desprendidas de este trabajo. Para ello comenzaremos por describir los hallazgos encontrados al analizar el perfil demográfico y rendimiento académico.

Dentro de la CARM, según los datos ofrecidos por su Servicio de Estadística, *los índices de prevalencia del TDAH* se sitúan muy por debajo de los propuestos a nivel estatal y europeo. Respecto a la interpretación de estas tasas de prevalencia, las cuales, si tenemos en cuenta el trabajo de campo realizado en el equipo de orientación de Molina de Segura y la información

propuesta en las jornadas y congresos regionales, no parecen reflejar la percepción que se tiene sobre la presencia del TDAH en la CARM (se considera mayor), podrían venir justificadas por el sistema establecido para la detección del TDAH en la Región. Concretamente, este sistema de detección se hace explícito en el protocolo de detección del TDAH (CARM, 2010) descrito en el capítulo III, donde se concreta que la confirmación del diagnóstico de este trastorno debe ser emitido por parte de salud mental. Por tanto, estos alumnos no figuran en la base de datos hasta que se produce dicha consulta y confirmación. De modo que, es posible que muchos de los alumnos que son considerados con TDAH para docentes y orientadores, realmente no se encuentren registrados por no haber finalizado su protocolo de detección y, por tanto, no puedan acceder a las ayudas estatales.

En cuanto a los posibles *factores de riesgo a tener en cuenta en la detección del TDAH*, el análisis de incidencia sobre la población total arroja las siguientes conclusiones: en primer lugar, respecto a la comparativa según sexo, los resultados ponen de manifiesto que en la CARM ser niño implica un mayor riesgo de desarrollar el TDAH. Por lo tanto, el sexo del alumnado podría considerarse como un factor de riesgo en la prevención y detección temprana de este trastorno. En cuanto a la comparación por comarcas se han observado diferencias, siendo las que tienen mayor incidencia la del Valle de Ricote y Noroeste. Esta conclusión debe hacer reflexionar sobre las razones que dan lugar a dichas diferencias, dado que nacer en uno u otro lugar de la Región no tendría por qué ser un motivo para tener más probabilidades de desarrollar el TDAH. En este sentido, tal vez sería oportuno realizar un estudio sobre los protocolos internos de los equipos de orientación a la hora de llevar a cabo el diagnóstico del TDAH, la ratio de alumnado a la que dan respuesta estos equipos o los propios servicios de Salud Mental que dan cobertura en los distintos sectores para concluir el proceso de diagnóstico. Finalmente, sobre las diferencias en proporción de alumnado con TDAH según titularidad de centro (pública o concertada), al estudiar la razón de proporcionalidad se obtuvieron porcentajes similares, por lo que existe una distribución equitativa entre alumnado con TDAH en centros públicos y concertados. De modo que estudiar en un centro público o concertado no debería ser un riesgo ni una cuestión de discriminación para el TDAH.

El *momento donde más incrementos se producen del TDAH* es en la transición de segundo a tercero de primaria. Al realizar la comparación entre años académicos, se observa un importante aumento de casos, pues se incrementó en casi un 10%. Si bien este dato coincide con lo propuesto

en el Decreto 359/2009 y la Resolución de 30 de julio de 2019, que priorizan la detección temprana del TDAH y de otras posibles dificultades de aprendizaje en los primeros cursos de primaria, no podemos dejar de afirmar que cuanto antes se lleve a cabo la detección del TDAH mejores perspectivas para el futuro académico. Por ello, cabría plantear las siguientes preguntas: ¿Este 10% de alumnado podría haberse detectado antes si los criterios para la realización de evaluaciones fueran otros? ¿Habría repercutido en la respuesta educativa a ese alumnado?

Respecto al *rendimiento académico* de la población con TDAH escolarizada en educación Primaria, podemos concluir que los alumnos con este trastorno tienden a presentar un bajo rendimiento académico en Lengua y Matemáticas, aproximadamente 1 de cada 5 alumnos suspenden esas materias. Este rendimiento es significativamente inferior en la asignatura de Matemáticas y, por lo general, los alumnos que aprueban estas áreas lo hacen con un “suficiente” o un “bien”. Dentro de las variables que se han detectado como *indicadores de riesgo para un inferior rendimiento académico* destacamos las siguientes:

- Género: ser niña y tener TDAH podría implicar un mayor riesgo a la hora de superar los contenidos del área de Matemáticas. Las puntuaciones de los niños son significativamente superiores en esta área.
- Subtipo: los alumnos con el subtipo inatento presentan resultados significativamente inferiores en el área de Matemáticas.
- Comarca: los alumnos que estudian en las comarcas Vega Alta, Huerta de Murcia, Noroeste, Campo de Cartagena y Altiplano, obtienen peores resultados en Matemáticas que en Lengua al realizar la comparación intragrupo. No existen diferencias significativas intercomarcales.
- Curso: en la medida que los alumnos con TDAH van aumentando de curso experimentan un peor rendimiento académico, que se hace más notorio en los dos últimos cursos de Primaria, donde las calificaciones medias decrecen, siendo estas diferencias estadísticamente significativas.

Estas conclusiones invitan a la reflexión sobre los motivos que pueden inducir a que existan diferencias significativas en el área de Matemáticas y de qué manera podríamos intervenir para que esto no suceda. Pues tal y como plantea la GPC del TDAH (Alda, et al., 2017), se entiende que con unas adecuadas medidas educativas y tratamiento cognitivo conductual no tendría por qué experimentarse este descenso en el rendimiento. Finalmente, como aspectos

positivos en el estudio del rendimiento académico, podemos afirmar que vivir en un lugar u otro de la Región no condiciona que las calificaciones medias obtenidas en Lengua y Matemáticas sean superiores o inferiores. Tampoco se observan diferencias al comparar por titularidad del centro.

Con respecto las orientaciones que se establecen para el alumnado con TDAH, el estudio de los informes psicopedagógicos ha permitido extraer información relativa a los *motivos* que llevan a evaluar al alumnado con TDAH, las *características* de estos alumnos y su contexto, así como el tipo de *orientaciones* que se establecen. En los siguientes párrafos se presentan las conclusiones derivadas de cada uno de estos aspectos.

Los *motivos que llevan a valoración* de un posible caso de TDAH por vez primera son dificultad de aprendizaje, problemas de atención y, en menor medida, problemas de conducta. Concretamente, la presencia de dificultades de aprendizaje parece ser un indicador claro para realizar la evaluación, ya que se daba en 3 de cada 4 casos. Las más repetidas son bajo rendimiento y problemas en la adquisición de la lectoescritura. En el caso de los problemas de atención y conducta, los primeros se asocian con falta de autonomía en la tarea, y dificultades para concentrarse y atender. Para definir dificultades en conducta, se alude a problemas de hiperactividad, impulsividad y conflictos con iguales. Para dar respuesta a estas dificultades, la medida que se aplica en mayor porcentaje de casos es el apoyo ordinario en áreas instrumentales.

Esta conclusión invita a la reflexión sobre los principios propuestos en la LO 3/2020 y el Decreto de Atención a la Diversidad (2009), que establecen como prioridad para la calidad educativa la detección temprana y prevención de dificultades, adelantándose a la aparición de las mismas. Dado que, al estudiar los motivos e historia escolar del alumnado, parece existir una tendencia a realizar evaluaciones una vez que el alumnado experimentó dificultades en su rendimiento y convivencia, y no se identifican casos derivados de programas de prevención y detección temprana como los que se plantean en la Resolución del 30 de julio de 2019 y se planteaban en la Resolución de 17 de diciembre de 2012. De modo que las políticas de detección y orientación educativa parecen ser más tendentes a la aplicación de medidas reactivas que a la prevención proactiva.

En cuanto a las conclusiones relativas a las *características del sujeto y su contexto*, en el análisis de teoría fundamentada se observa una clara descompensación entre el análisis de los

factores propios del sujeto y los del contexto que le rodea, siendo muy superior el primero. La circunstancia descrita podría encontrar su explicación en la sobrecarga que experimentan los equipos de orientación, dado que se trata de un único centro que debe dar respuesta a un importante número de escuelas públicas y concertadas, por lo que asegurar una valoración minuciosa de las familias y el centro educativo implicaría mucha más disponibilidad y permanencia en los colegios.

Las *características* del desarrollo y aprendizaje se analizaron en todos los informes. Sin embargo, no aparece información de todas ellas. De acuerdo con los resultados, podríamos deducir que los aspectos a los que se otorga mayor importancia en la redacción del informe son las áreas del desarrollo y el nivel de competencia curricular, en menor medida, en torno a 4 de cada 10. Se recoge información sobre pruebas de funciones ejecutivas escalas para la detección del TDAH y el estilo de aprendizaje. En un intento por establecer un perfil de las características que se dan en mayor medida en los alumnos con un diagnóstico compatible o confirmado de TDAH se han extraído las siguientes conclusiones:

- El *perfil cognitivo* del alumnado suele encontrarse en valores medios, presentando por lo general los valores más bajos en las áreas de memoria de trabajo, velocidad de procesamiento y razonamiento visoespacial. En aquellos casos donde se estudiaron las funciones ejecutivas la tendencia es que existan dificultades en las pruebas sendero de color, anillas y fluidez semántica.
- En el área lingüística se observan resultados normalizados a nivel oral, mientras que en el ámbito de la lectoescritura los alumnos experimentan mayores dificultades que se traducen en lo siguiente: 5 de cada 10 alumnos adquieren la lectura con retraso respecto al grupo de iguales; 8 de cada 10 tienen problemas de fluidez lectora; y cerca de 9 de cada 10 presentan dificultad relacionada con la ortografía y la grafía.
- A nivel motórico no suelen presentar dificultades.
- El nivel de competencia curricular suele ajustarse al curso en el que el alumnado está adscrito, pero presenta cierto desfase respecto a su grupo o existen dificultades para adquirir esa competencia. Las dificultades más presentes se relacionan con el desarrollo de la lectoescritura y la adquisición de conceptos básicos para el cálculo.
- Dentro del estilo de aprendizaje, las condiciones en las que el alumnado responde mejor coinciden con: uso de agrupamientos reducidos, empleo de reforzadores

sociales, tareas de rendimiento cognitivo en primeras horas de la mañana, y priorizar canal visual combinado con auditivo o manipulativo.

- A nivel actitudinal, los aspectos más destacables son que 8 de cada 10 presenta bastantes dificultades para la realización de tareas, requiriendo supervisión adulta; 5 de cada 10 presentan baja motivación hacia los aprendizajes; y 7 de cada 10 no cuidan adecuadamente su material y trabajan de manera irregular.

En cuanto a las conclusiones derivadas del estudio del contexto *educativo y familiar* del alumnado, la principal de ellas es que existe una gran dispersión en la organización de la información sobre familia y escuela. Si bien cuando se desarrollan las características del sujeto podemos encontrar una estructura similar entre informes, no sucede lo mismo en estos dos ámbitos, lo que invita a plantear la posibilidad de desarrollar algún modelo de indicadores para describir los mismos. En nuestra investigación hemos encontrado algunos que podrían tenerse en cuenta. En cuanto al profesorado, son escasos los informes que abordan datos sobre la actitud docente, el nivel de formación o los recursos y características del aula. No obstante, aquellos en los que se alude a esta información son bastante optimistas. Respecto a las familias, el dato que más aparece dentro de los informes es el grado de implicación que se centra en indicar si la familia es colaboradora y si se implican a nivel académico y socioafectivo con su hijo, siendo todos los registros positivos.

Como último aspecto a desarrollar dentro de las conclusiones de la investigación encontramos las *orientaciones educativas* prescritas para los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de TDAH o sintomatología compatible con el mismo. Según los resultados obtenidos, podemos afirmar que estas orientaciones consisten en delimitar la necesidad del alumnado, aplicar el protocolo de detección del TDAH, orientar para la adecuación de los elementos de acceso y del currículo, realizar una propuesta de recursos personales y establecer orientaciones para familia y escuela.

Respecto a las *necesidades del alumnado*, podemos concluir que la mayoría de los alumnos presentan TDAH en modalidad combinada, seguido de déficit de atención y un porcentaje mínimo con preponderancia hiperactiva. Por tanto, podemos concluir que existe un patrón similar entre nuestra muestra y la población total con TDAH. Por otro lado, en lo que a *aplicación del protocolo de TDAH* se refiere, de los 40 informes que se consultaron, 38 fueron derivados a salud mental y solamente 10 habían llegado al final del protocolo de TDAH. Por lo

que, este hecho podría avalar nuestra hipótesis acerca de la baja incidencia del trastorno en la Región de Murcia, pues podríamos estar asistiendo a una situación de infra diagnóstico del mismo.

Mediante el análisis de la propuesta de *orientaciones para adecuar la enseñanza* en el ámbito escolar, hemos podido comprobar que los informes que fueron elaborados teniendo en cuenta el PTI, por tanto, aquellos que aludían directamente a este término, presentaban propuestas más completas y específicas, mientras que en los informes donde no aparecía este término las orientaciones no son tan ricas en contenido; no obstante todas las aportaciones van en la misma dirección, no se han detectado discrepancias. Por tanto, podemos asumir como una medida positiva la implantación de los PTI a la hora de elaborar los informes psicopedagógicos, pues estos se encuentran más enriquecidos.

Como hemos podido observar en el anterior apartado, por lo general las orientaciones planteadas para adecuar el acceso y elementos curriculares coinciden con las tendencias teórico-legislativas que hemos descrito en el marco teórico, no obstante, se detecta que estas propuestas se ajustan en mayor medida al planteamiento de escuelas proactivas para la prevención de dificultades del TDAH expuesta en el tercer capítulo. Sin embargo, no podemos olvidar que son medidas de prevención secundaria, pues se plantean una vez que han aparecido las dificultades, lo que contrasta con el planteamiento teórico de esta investigación. Como última consideración en las orientaciones al centro, encontramos la propuesta de *recursos personales* para abordar las necesidades, donde se concluye que un 70% de alumnos que presentan TDAH suelen precisar apoyo específico de PT encaminado al desarrollo de funciones ejecutivas, habilidades sociales y aspectos curriculares. También se aconseja el uso de apoyo ordinario en gran grupo o por desdobles para compensar dificultades en las áreas instrumentales.

Finalmente, respecto a las consideraciones a tener en cuenta con las *familias*, podemos concluir que la actuación se centra en dar instrucciones sobre el protocolo, establecer la necesidad por comunicarse, plantear el uso de programas específicos, asesorar sobre apoyos externos y orientar en la intervención, aunque no todos estos aspectos se abordan siempre, más bien aparecen de manera aislada. En general se observa una falta de especificidad en las mismas, si bien para el ámbito educativo las medidas suelen estar muy desarrolladas, no sucede así con la propuesta para familias, aunque en algunos informes se complementa con un Anexo (no incluido). Esta realidad

vuelve a poner de manifiesto la necesidad por contar con un modelo categorizado donde se planteen las propuestas para las familias de manera unificada.

7.3. Limitaciones

Una vez presentados los resultados y conclusiones que se han derivado de este trabajo, a lo largo de este último apartado, se ha realizado una reflexión sobre las limitaciones del estudio y las propuestas de mejora. Estas han sido desarrolladas a partir de los dos objetivos generales sobre los que se ha vertebrado esta investigación.

Con el primer objetivo general se perseguía esbozar el perfil del alumnado tipo con TDAH en la Región de Murcia, concretamente en las etapas de infantil y primaria, en cuanto a su distribución demográfica y sus resultados académicos. De acuerdo con la información obtenida y analizada, podemos afirmar que contamos con un número representativo de casos, dado que se pudo obtener información de toda la población registrada en las bases de datos de la Consejería de Educación. Sin embargo, consideramos que esta información podría encontrarse más enriquecida si en un futuro se investigarían, además de los alumnos confirmados por salud mental, aquellos que se encuentran en proceso, dado que, como hemos podido observar, únicamente con el alumnado confirmado, la prevalencia Regional es inferior al 0,5%. Posiblemente, si también se tuvieran en cuenta los alumnos derivados, esta prevalencia variaría.

Por otra parte, en lo que respecta al estudio del rendimiento académico del alumnado con TDAH, en esta investigación hemos podido tener acceso a información no publicada hasta el momento, que pone de manifiesto la necesidad por seguir trabajando en una respuesta educativa que conduzca a este alumnado al éxito educativo. Más aún, este hecho se hace relevante cuando a mayor nivel educativo los resultados descienden significativamente. Como propuesta de mejora derivada de esta información, se ha detectado la necesidad por conocer los datos investigados en la población general para saber si realmente estas diferencias son tan importantes.

Al hilo del segundo objetivo general, que perseguía conocer cuáles son las tendencias educativas a la hora de ajustar la enseñanza individualizada del alumnado con TDAH y de acuerdo con la información analizada, podemos afirmar que, en función de la muestra obtenida, ha sido posible trazar un perfil muy específico y pormenorizado de las características del alumnado con TDAH y del tipo de respuesta educativa que se propone para ajustar la enseñanza

a sus necesidades, pasando por todo el proceso de evaluación que la concreción de estas medidas requiere.

Como aspectos de mejora, no podemos eludir la representatividad de nuestra muestra, si bien dentro del municipio de Molina, según los datos proporcionados por el Servicio de Estadística, contaríamos con aproximadamente el 18% de representatividad en la población con TDAH escolarizada en Infantil y Primaria. Teniendo en cuenta únicamente alumnado confirmado por salud mental, a nivel Regional la muestra es reducida. Este aspecto podría suscitar una propuesta de mejora de cara a futuras investigaciones en las que se ampliara la muestra de alumnado. Sin embargo, si consideramos el enfoque de esta investigación como estudio de casos y la dificultad para el acceso a los mismos (por la alta carga confidencial), su potencialidad reside en la riqueza de los datos y minuciosidad con la que han sido analizados.

7.4. Futuras líneas de actuación

Uno de los requisitos imprescindible en todo trabajo de investigación es asegurar la continuidad del mismo y que este genere nuevos interrogantes (Hernández-Pina y Maquilón, 2010). Con este propósito se ha elaborado el presente apartado donde se exponen las futuras líneas de investigación propuestas a raíz de los hallazgos de la tesis, sus resultados, la discusión de los mismos y las conclusiones. Para su desarrollo se plantean las mismas diferenciando entre el primer y segundo objetivo general.

En relación al primer objetivo general, atendiendo a la prevalencia y las diferencias encontradas a nivel geográfico (comarcas), podría ser relevante estudiar los protocolos internos que se están llevando a cabo en los distintos EOEP de la CARM a la hora de diagnosticar al alumnado con TDAH y en general a todo el alumnado. Igualmente, sería interesante conocer los tiempos de espera que existen en los distintos centros de salud mental a la hora de llevar a cabo la última fase del protocolo de detección del TDAH. Con respecto a las distribuciones encontradas en las calificaciones de las asignaturas Lengua y Matemáticas, podría ser relevante analizar los procedimientos empleados en aquellos lugares con mayor proporción de calificaciones altas y menor cantidad de suspensos, para estudiar si realmente se están empleando métodos distintos.

Por otro lado, en lo relativo al segundo objetivo general, sería muy recomendable realizar un estudio donde pudiéramos verificar el cumplimiento de las instrucciones que aparecen en el resuelvo duodécimo de la Resolución 1824 de 13 de marzo de 2018 que establece:

Las orientaciones para la mejora de la respuesta educativa del alumno, contempladas en el informe psicopedagógico, informe de audición y lenguaje y en el dictamen de escolarización, tendrán carácter prescriptivo para el equipo docente, debiendo ser contempladas y desarrolladas en el marco del Plan de Trabajo Individualizado (p. 7293).

Por tanto, se debería comprobar si realmente las orientaciones del informe psicopedagogo se plasman en el PTI como indica que debe hacerse dicha resolución. Esta información podría comprobarse mediante algún tipo de cuestionario que permitiese asegurar que las medidas estudiadas se llevan a cabo en los centros educativos. Solo de este modo podríamos asegurar que la respuesta descrita para el alumnado con TDAH es la misma que se lleva a la práctica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad-Mas, L., Ruiz-Andrés, R., Moreno-Madrid, F., Sirera-Conca, M.A., Cornesse M., Delgado-Mejía I. y Etchepareborda. M.C. (2011). Entrenamiento de funciones ejecutivas en el trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Revista de Neurología*, 52(1), 577-583.
- Abeledo, A. (2019). ¿Inatentos pero capaces de permanecer tres horas con un videojuego?: descifrando el trastorno por TDAH. *Cuadernos de Pedagogía*, 501, 54-58.
- Aguilar, M.M. (2014). *El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Aspectos jurídico-penales, psicológicos y criminológicos*. Madrid: Dykinson.
- Aguilar-Valera, J.A. y Moreno, C. (2019). Cálculo y vocabulario receptivo en el TDAH. *Cuadernos de Neurología*, 12(1), 168-177.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2004). El desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos ¿cuáles son las palancas de cambio? *Journal of Educational Change*, 5(4), 1-20.
- Ainscow, M. (2017). Haciendo que las escuelas sean inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Ainscow, M. y Echeita, G. (2011). La Educación Inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12(1), 26-46.
- Alcaraz, M.D., Cartagena, J.M., Hernández-Pallarés, L.A., Riquelme, C., Ruiz, M.J. y Sabater, V. (2013). *Intervención educativa en el alumnado con trastorno por déficit de atención e hiperactividad en la Educación Secundaria*. Murcia, España: Consejería de Educación, Formación y Empleo Secretaría General. Servicio de Publicaciones y Estadística.
- Alda, J.A., Boix, C., Colomé, R., Fernández-Anguiano, M., Gassió, R., Izaguirre, J., ...Torres, A. (2010). *Guía Práctica Clínica sobre el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) en Niños y Adolescentes*. Madrid: Ministerio Sanidad Política Social e Igualdad.

- Alda, J.A., Cardo, E., Díaz, P., García-Cabrero, A., Gurrea, A., Izaguirre, J., ...Martín-Sánchez, J.I. (2017). *Guía Práctica Clínica sobre el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) en Niños y Adolescentes*. Madrid, España: Ministerio Sanidad Política Social e Igualdad.
- Alsina, G., et al. (2014). *Déficits de atención y trastornos de conducta*. Barcelona: UOC.
- Álvarez, J.A. (2010). La evaluación psicopedagógica. *Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza*, 7, 20-27.
- Alvesson, M. y Sandberg, J. (2013). *Constructing research questions: Doing interesting research*. Londres: SAGE.
- American Psychiatric Association (APA). (2002). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos mentales. DSM-IV-TR*. Barcelona: Masson.
- American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5ª edición) DSM-V-TM*. Washington: American Psychiatric Publishing.
- Anstel K.M. y Remer R. (2010). Social Skills Training in Children With Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A Randomized-Controlled Clinical Trial. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 32(1), 153-165.
- Aragónés, E., Piñol, J.L., Ramos-Quiroga, J.A., López-Cortacans, G., Caballero, A. y Bosch, R. (2010). Prevalencia del déficit de atención e hiperactividad en personas adultas según el registro de las historias clínicas informatizadas de atención primaria. *Revista Española de Salud Pública*, 84(4), 415-420.
- Armstrong, T. (2012 a) First, discover their strengths. *Educational Leadership*, 70(2), 10-16.
- Armstrong, T. (2012 b). *El poder de la neurodiversidad. Las extraordinarias capacidades que se ocultan tras el autismo, la hiperactividad, la dislexia y otras diferencias cerebrales*. Barcelona: Espasa Libros.
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25-44.

- Arnaiz, P. (2019). *La Educación Inclusiva en el Siglo XXI. Avances y desafíos*. Murcia, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Arnaiz, P. y Parrilla, M.A. (2019). La inclusión educativa y social a debate. *Publicaciones*, 49(3), 7-17.
- Arnsten, A.F. (2006). Fundamentals of attention-deficit/hyperactivity disorder: circuits and pathways. *Journal Clinical of Psychiatry*. 67(8), 7-12.
- Arrondo, G., Murillo, J.I. y Bernacer, J. (2019). Hábitos positivos y negativos del TDAH. *Cuadernos de Pedagogía*, 501, 65-70.
- Artigas-Pallarés, J. (2013). Autismo y trastorno de déficit de atención/hiperactividad. *Revista Neurológica*, 57(1), 155-161.
- Azorín, C.M., Ainscow, M. y Arnaiz, P. (2019). A tool for teacher reflection on the response to diversity in schools. *Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado*, 23(1), 11-36.
- Balbuena, F. (17 de enero de 2017) ¿A qué puede deberse el incremento del TDAH?: posibles razones e implicaciones. *Infocop online*, recuperado de: http://www.infocop.es/view_article.asp?id=6546.
- Balbuena, F. (2016). La elevada prevalencia del TDAH: posibles causas y repercusiones socioeducativas. *Psicología Educativa*, 22(2), 81-85.
- Balbuena, F. et al. (2014). *Protocolo para la detección y evaluación del alumnado con trastorno por déficit de atención e hiperactividad en el ámbito educativo. Guía para orientadores*. Asturias: Consejería de Educación Cultura y Deporte.
- Ballesteros, S. (2015). *Habilidades Cognitivas Básicas: Formación y Deterioro*. Madrid, España: UNED.
- Barahona, L. y Alegre, A.A. (2016). Inteligencia emocional y TDAH: un análisis comparativo en estudiantes de Lima Metropolitana. *Propósitos y Representaciones*, 4(1), 62-87.

- Barca, A. (1999). *Escala CEPA: Manual del Cuestionario de Procesos y Estrategias de Aprendizaje para el Alumnado de Educación Secundaria*. La Coruña: Servicio de publicaciones de la Universidad de La Coruña.
- Barkley, R.A. (2011). *Niños hiperactivos: cómo comprender y atender sus necesidades especiales. Guía completa del trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH)*. Barcelona: Paidós.
- Barkley, R.A. (2015). *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder. A Handbook for Diagnosis & Treatment*. New York, Estados Unidos: The Guildford Press.
- Barkley, R.A. (2006). Etiologies. En R.A. Barkley (ed.), *Attention-deficit hyperactivity disorder*. (pp.219-247). New York: Guildford Press, 3ª Ed.
- Baron-Cohen, S. (2017). Editorial Perspective: Neurodiversity – a revolutionary concept for autism and psychiatry. US National library of medicine. *National Institutes of Health*, 58(6), 744-747.
- Bauermeister, J.J. (2014). *Hiperactivo, impulsivo distraído: ¿Me conoces?* New York: The Guildford Press.
- Bazzano, M. (2016). *Trastorno de Atención e Hiperactividad en la Escuela: Un Programa de Formación para el Profesorado y las Familias*. Madrid, España: Grin.
- Beauchamp, M. S., Lee, K. E., Argall, B. D. y Martín, A. (2004). Integration of auditory and visual information about objects in superior temporal sulcus. *Neuron*, 41(5), 809-823. doi: 10.1016/S0896-6273(04)00070-4.
- Bécquer, G.A. (1979) *Rimas y Leyendas*. Madrid: EDAF.
- Belmonte-García, L. (2013). *Ansiedad y rendimiento académico en alumnos de educación primaria con TDAH* (Tesis de Máster). Murcia: Universidad de Murcia.
- Biederman, J. y Faraone, S.V. (2005). Attention-deficit hyperactivity disorder. *The Lancet*, 9481, 237-248. doi:10.1016/S0140-6736(05)66915-2.

- Biederman, J., Monuteaux, M. C., Mick, E., Spencer, T., Wilens, T.E., Silva, J.M. y Faraone, S.V. (2006). Young adult outcome of attention deficit hyperactivity disorder: a controlled 10-year follow-up study. *Psychological Medicine*, 36(2), 167-179. doi: 10.1017/S0033291705006410.
- Bikic, A., Reichow, B., MacCauley, S., Ibrahim, K. y Sukhodolsky, D.G. (2016). Meta-analysis of organizational skills interventions for children and adolescents with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Clinical Psychology Review*. 52(1), 109-123. doi: 10.1016/j.cpr.2016.12.004.
- Burr, S.M. y Lefevre, J.A. (2020) Confidence is key: Unlocking the relations between ADHD symptoms and math performance. *Learning and Individual Differences*, 77(1), 125-156. doi: 10.1016/j.lindif.2019.101808.
- Bush, G., Spencer, T.J., Holmes, J., Shin, L.M., Valera, E.M., Seidman, L.J. y Makris, N. (2008). Functional magnetic resonance imaging of methylphenidate and placebo in attention-deficit/hyperactivity disorder during the multi-source interference task. *Archives of General Psychiatry*, 65(1). 14-102. doi: 10.1001/archgenpsychiatry.2007.16
- Bustillo, M. y Servera, M. (2015). Análisis del patrón de rendimiento de una muestra de niños con TDAH en el WISC-IV. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 2(2), 121-128. Recuperado de https://www.revistapcna.com/sites/default/files/04-2_bustillo_wisc_tdah.pdf.
- Caballero, A., Cárdenas, J., Gordillo, F. (2016). *La intervención en variables afectivas hacia las matemáticas y la resolución de problemas matemáticos. El MIRPM*. En A. Berciano, et al. (Eds.), *Investigación en Educación Matemática XX* (pp.75-91) Málaga: Universidad de Málaga.
- Caballero, C., Abello, R. y Palacio, J. (2007). Relación de burnout y rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25(2), 98-111. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79925207>.

- Caballo, V. (2005). *Manual de Evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. (6ª Edición). Madrid: Siglo XXI.
- Cabanyes, J. (2016). Manifestaciones clínicas del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. *Educación y Futuro*, 34(1), 17-32. Recuperado de https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/155249/EyF_2016_34p17.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- CADDRA (2018). *Canadian ADHD Practice Guidelines, Fourth Edition*. Toronto: CADDRA. 4th edition. Recuperado de https://www.caddra.ca/wp-content/uploads/CADDRA-Guidelines-4th-Edition_-Feb2018.pdf.
- Calleja-Pérez, B., Párraga, J.L., Albert, J., López-Martín, S., Jiménez, A., Fernández-Perrone, A., Fernández-Mayoralas, D.M., Tirado, P., Suárez, R., López-Arribas, S. y Fernández-Jaen, A. (2019). Trastorno por Déficit de Atención/Hiperactividad. Hábitos de estudio. *Medicina*, 79, 57-61. Recuperado de actaspsiquiatria.es/repositorio/21/120/ESP/21-120-ESP-158-64-996006.pdf.
- Capano, L., Minden, D., Chen, S.X., Schachar, R.J., y Ickowicz, A. (2008). Mathematical Learning Disorder in School-age Children with Attention- Deficit Hyperactivity Disorder. *Canadian Journal of Psychiatry*, 53(6), 392- 399. doi: 10.1177/070674370805300609.
- Cardona, M.C., Chiner, E., y Lattur, A. (2006). *Diagnóstico Psicopedagógico*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Carmona, M.J., Ascencio, J.L., Ochoa, J.F., Rueda, M.T., Donado, J.H. y Blazicevich, L. (2019). Resonancia magnética funcional de reposo en el trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *Radiología*, 62(2), 139-147. doi: doi.org/10.1016/j.rx.2019.07.001.
- Castejón, L. (2015). *Aprendizaje y rendimiento académico*. Alicante: Editorial Club Universitario .
- Castellanos, F.X., Lee P.P., Sharp, W., Jeffries, N.O., Greenstein, D.K., Clasen, L.S., Blumenthal y J.D. (2002). Developmental trajectories of Brain volume abnormalities in children and

adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder. *JAMA*, 288(14). 77-84. doi: 10.1001/jama.288.14.1740.

Catalá-López, F., Peiró, S., Ridaó, M., Sanfeliz-Gimeno, G., Génova-Maleras, R. y Catalá, M.A. (2012). Prevalence of attention deficit hyperactivity disorder among children and adolescents in Spain: a systematic review and meta-analysis of epidemiological studies. *BMC Psychiatry*, 12(1),168- 190. doi: 10.1186/1471-244X-12-168.

Cejudo, A. y Corchuelo, C. (2018). *Le evaluación psicopedagógica a debate. Reflexiones y experiencias de profesionales de titulaciones educativas*. Sevilla: AFOE.

Center for ADHD Awareness, Canada [Centro del TDAH de Canadá]. (Sf). Information and Resources for Educators. Recuperado el 29 de mayo de 2019 de: <https://caddac.ca/adhd/understanding-adhd/in-education/information-resources-for-educators/>

Center on developing child, Universidad de Harvard (2014). *Enhancing and Practicing Executive Function Skills with Children from Infancy to Adolescence*. Recuperado el 8 de mayo de 2018 de: <https://46y5eh11fhgw3ve3ytpwxt9r-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/2015/05/Enhancing-and-Practicing-Executive-Function-Skills-with-Children-from-Infancy-to-Adolescence-1.pdf>.

Cererols, R. (2011). *Descubrir el Asperger, una amplia visión de este trastorno aun poco conocido desde la experiencia personal*. Valencia: Promolibro.

Child Mind Institute (2016). *Teachers Guide to ADHD in the Classroom*. Recuperado de <https://childmind.org/guide/a-teachers-guide-to-adhd-in-the-classroom/> .

Chousa, C. Martínez-Figueira, M.E. y Raposo-Rivas, M. (2017). Las TIC para la intervención educativa en TDAH: un estudio bibliométrico. *Perspectiva Educativa*, 56(3), 142-161.

Clark, S. (2011). *Diagnosis and Treatment of ADHD in Europe*. Erlangen: ADHD-Europe AISBL, 2ª Ed.

Colomer, T., Masot, M.T. y Navarro, I. (2007). La evaluación psicopedagógica. En J.M. Bonals y M. Sánchez-Cano. *La evaluación psicopedagógica*. Barcelona: Grao

- Cristiano, B. (1 de junio de 2016). Nuevo documento Habilidades Específica para PT. *El blog de Super PT*. Recuperado de <http://www.superpt.es/nuevo-documento-habilidades-especifica/>.
- Cuervo, F.J., Andrés, C.J., Doming, E., Estrada, A.I., De la Fuente, C., Guardia, R., Laiglesia, M., Llorente, R.M., Pallás, M.J., y Villanueva, G. (2009). *Guía práctica déficit de atención: aspectos generales. Protocolo de intervención, diagnóstico y tratamiento*. Aragón: Gobierno de Aragón.
- Daley, D., Jacobsen, R.H., Lange, A.M., Sorensen, A. y Walldorf, J. (2015). *Costing adult attention deficit hyperactivity disorder: Impact on the individual and society*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- De Haro Rodríguez, R., Arnaiz-Sánchez, P. y Núñez, C.R. (2020). Competencias docentes en Educación Infantil e inclusión educativa: diseño y aplicación de un cuestionario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(1), 1-20.
- De Burgos, R. (9 de mayo de 2016). Las emociones en el TDAH. *TDAH y tú*. Recuperado de <http://www.tdahytu.es/las-emociones-en-el-tdah/>.
- De la Torre, B. (2012). Una mirada a la evaluación psicopedagógica desde la labor profesional en un equipo de orientación educativa y psicopedagógica. *Revista Comillas*, 347, 27-31.
- De Saint-Exupery, A. (1986). *El principito*. Toledo: Emecé Editores
- Decreto 198/2014, de 5 de septiembre de 2014, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Boletín Oficial de la Región de Murcia, 206, 6 de septiembre de 2014.
- Decreto 254/2008, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Boletín oficial de la Región de Murcia, 182, 6 de agosto de 2008.
- Decreto 359/2009, de 30 de octubre de 2009, de Atención a la Diversidad en la Región de Murcia. Boletín Oficial de la Región de Murcia, 254, 3 de noviembre de 2009.

Decreto 42/2003, de 9 mayo, regula la planificación, estructura y organización de la formación permanente del Profesorado de la Región de Murcia. Boletín oficial de la Región de Murcia, 114, 20 de mayo de 2003.

Delgado-Gómez, D., Sújar, A., Ardoy-Cuadros, J., Bejarano-Gómez, A., Aguado, D., Miguelez-Fernandez, C., Blasco-Fontecilla, H. y Peñuelas-Calvo, I. (2020). Objective Assessment of Attention-Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) Using an Infinite Runner-Based Computer Game: A Pilot Study. *Brain Sciences*, 10(1), 716-725.

Departamento de Educación de los EEUU (2008). *Teaching Children with Attention Déficit Hyperactivity Disorder: Instructional Strategies and Practices*. Washington, Estados Unidos: U.S. Dept. of Education, Office of Special Education and Rehabilitative Services, Office of Special Education Programs.

Departamento de Educación del Gobierno de Navarra (Servicio de Igualdad de Oportunidades, Participación educativa y Atención al Profesorado. CREENA) (2012). *Guía para el profesorado. Entender y atender al alumnado con déficit de atención e hiperactividad en las aulas*. Navarra, España: fondo de publicaciones del Gobierno de Navarra.

Dirección General de Educación Infantil y Primaria (2013). *El TDAH: detecció i actuació en l'àmbit educatiu*. Cataluña: Agpograf .

Domingo, J. Durán, J.L. y Martínez-García, H. (2016). Aprendizaje cooperativo y flipped Classroom. En R. Calvo y F.J. Cano (Coords.). *El aprendizaje cooperativo como práctica docente: experiencias aplicadas* (pp.73-80). Valencia: Neopátria.

Domínguez, R. El trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). La preocupación de las familias de afectados y la necesidad de ampliar conocimientos de los profesionales de la educación. *Cuestiones Pedagógicas*, 26, 97-110. Recuperado de <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/5355>.

Dort, M., Strelow, A.E., French, B., Groom, M., Luman, M., Thorell, L.B. y Christiansen, H. (2020). Bibliometric Review: Classroom Management in ADHD—Is There a Communication Gap Concerning Knowledge Between The Scientific Fields Psychiatry/Psychology and Education?. *Sustainability* , 12(17), 6826-6841.

- DuPaul, G. J. y Stoner, G. (2014). *ADHD in the schools: Assessment and intervention strategies*. New York: Guilford Press, 3ª Ed.
- Dupaul, G.J., Weyandt, L.L. y Januis, G.M. (2016). ADHD in the Classroom: Effective Intervention Strategies. *Theory Into Practice*, 50(1), 35-42.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. “voz y quebranto”. *REICE*, 2(6), 9-18.
- Ehmke, R. (29 de marzo de 2018). Helping kids Who Struggle with Executive Functions. *Child mind institute*. Recuperado de <https://childmind.org/article/helping-kids-who-struggle-with-executive-functions/>
- Escarbajal, A. y Orteso, P. (2017). Diseño de una app para la mejora de los intercambios comunicativos en el alumnado con TDAH. En J. Soto y P. Arnaiz (Coords.), *Tecnología accesible e inclusiva: logros, resistencias y desafíos* (pp.72-94). Murcia, España: Consejería de Educación, Juventud y Deportes. Dirección General de Atención a la Diversidad y Calidad.
- Escarbajal, A., Arnaiz, P. y Giménez, A. (2017). Evaluación de las fortalezas y debilidades del proceso educativo en centros de infantil, primaria y secundaria desde una perspectiva inclusiva. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 427-443.
- Escarbajal, A., Essomba, M.A. y Abenza, B. (2019). El rendimiento académico de alumnos de la ESO en un contexto vulnerable y multicultural. *Educar*, 55(1), 79-99.
- Escarbajal, A., Mirete, A.B., Maquilón, J.J., Izquierdo, T., López, J.I., Orcajada, N. y Sánchez, M. (2012) La atención a la diversidad: la Educación Inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 135-144.
- Escudero, J. M., y Martínez, B. (2011). Educación Inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(1), 85-105.
- Espinoza, R.A. (2017) La evaluación psicopedagógica mediada como estrategia de diagnóstico vinculante. *Pilquen*, 14(2), 61-68.

- Estévez, C.A., González, P.I., Hernández, A. y Valladares, A. (2017). TDAH a nivel de secundaria. *Debates en Educación y Currículum*, 2(2), 513-524.
- Europa Press. (19 de agosto de 2018). Casi 2.000 niños en la Región de Murcia padecen TDAH. *Europa press Murcia*. Recuperado de <https://www.europapress.es/murcia/noticia-casi-2000-ninos-region-murcia-padecen-tdah-20180819095958.html>
- Europa Press. (25 de agosto de 2019). Casi 1600 alumnos de la Región sufren Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. *Europa press Murcia*. Recuperado de: <https://www.europapress.es/murcia/noticia-casi-1600-alumnos-mayoria-primaria-secundaria-tienen-deficit-atencion-hiperactividad-region-20190825103008.html>
- Faraone, S.V., et al. (2015). Attention-deficit/ hyperactivity disorder. *Nature Review Disease Primers*, 1(15020), 30-84.
- Farré, A. y Narbona, J. (2013). *Escalas para la evaluación del trastorno por déficit de atención con hiperactividad EDAH*. Madrid: Tea
- FEAADAH (2012). TDAH el anteproyecto de Ley Orgánica Para la Mejora de la Calidad Educativa. Recuperado de <http://www.feaadah.org/es/difusion/winarcdoc.php?id=360>.
- Fenollar-Cortés, J. (2015) Una aproximación heurística a la heterogeneidad del TDAH: Entre la poiesis y la falacia de la reificación. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 2(2), 115-120.
- Fernández del Castillo, A. (2016). Algunos recursos para el trabajo del alumno con TDAH. *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, 34, 167-173.
- Fernández, M.L. y Fernández, M.E. (2016). *¿Cómo controlar el Déficit de Atención de mi hijo? El inquieto genio distraído*. Barcelona: Saludable.
- Fernández-Gacho, L., Arias, V., Rodríguez, H. y Manzano-Soto, N. (2020). Estudio e intervención en niños con Trastorno de Atención e Hiperactividad de Educación Primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 95(3), 247-274.

- Fiuza, M.J. y Fernández-Fernández, M.P. (2014) *Dificultades de aprendizaje y trastorno del desarrollo Manual didáctico*. Madrid: Pirámide.
- Flores, M.J., Sánchez-Hernández, Y. y Deocano, Y. (2020). La intervención psicopedagógica en las aulas con alumnos de TDAH una mirada inclusiva. En J.A. Lera (Coord.), *Desigualdad Social, Género y Precarización. Mujeres en acción* (pp.480-491). Tamaulipas: Servicios Académicos Intercontinentales.
- Franke, B., Faraone, S.V., Asherson, P., Buitelaar, J., Bau, C.H. y Ramos-Quiroga, J.A. (2012). The genetics of attention deficit/hyperactivity disorder in adults, a review. *Mol Psychiatry*, 17(10), 960–87.
- Frazier, T.W., Youngstrom, E.A., Glutting, J.J. y Watkins, M.W. (2007) ADHD and achievement: meta-analysis of the child, adolescent, and adult literatures and a concomitant study with college students. *Journal of Learning Disabilities*, 40(1), 49-65. doi: 10.1177/00222194070400010401.
- Froehlich, T. E., Anixt, J. S., Loe, I. M., Chirdkiatgumchai, V., Kuan, L., & Gilman, R. C. (2011). Update on environmental risk factors for attention-deficit/hyperactivity disorder. *Current Psychiatry Reports*, 13(5), 333–344. doi: 10.1007/s11920-011-0221-3.
- García, J.L., Santizano, J.A. y Alonso, C.M. (2009). Instrumentos de Medición de Estilos de Aprendizaje. *Estilos de Aprendizaje*, 4(4), 2-23.
- García, N., Calleja, M.A.I. y Arias, B. (2014). Programa ADHISO para la mejora de las funciones ejecutivas en niños de infantil con sintomatología TDAH. *INFAD Revista de Psicología*, 2(1), 155-162.
- García-Castellar, R., Presentación-Herrero, M.J., Sigenthaler-Hierro, R. y Miranda-Casas, A. (2006). Estado sociométrico de los niños con trastorno de atención con hiperactividad subtipo combinado, *Revista de Neurología*, 42(1), 13-17.
- García-López, M.R. y Leal-Abenza, M.M. (2020). “Grupos Educativos de Apoyo a la Familia” Una experiencia de trabajo con padres del Equipo de Orientación Educativa y

Psicopedagógica de Molina de Segura. *Revista de Educación, Innovación y Formación*, 2, 153-169.

García-Pérez, L., Molina-Sánchez, F.J. y Martínez-Domingo, J.A. (2021). Influence of physical activity in children with ADHD and the possibility of treatment from the área of physical education. *Education, Sport, Health and Physical Activity*, 5(1), 1-14.

García-Vallejo, R (2011). Mejora de la detección precoz del trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad (TDAH) en población infantil del distrito Latina de Madrid. *REDUCA*, 3(2), 738-771.

Gargallo, B. (1997). PIAAR. *Programa de intervención educativa para aumentar la atención y reflexividad*. Madrid: TEA.

Garrido, C.F. y Chumilla, M.A. (Coord.) (2012). *Protocolo de Coordinación y Actuaciones Educativas y Sanitarias en la Detección y Diagnóstico del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad*. Murcia: Región de Murcia Consejería de Educación, Formación y Empleo Consejería de Sanidad y Política Social.

Gil, J. y Megías, A. (2017). Conocimientos sobre el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) en futuros profesionales del ámbito escolar. *Sociedad Española de Pedagogía*, 69(3), 149-159.

Gioa, G.A., Espy, K.A. e Isquith, P.K. (2016). *Evaluación Conductual de la Función Ejecutiva*. Madrid: TEA Ediciones.

Glover, V. (2015). Prenatal stress and its effects on the fetus and the child: possible underlying biological mechanisms. *Advances in Neurobiology*, 10, 269–83.

González, C. (2017). *TDAH: nuevas estrategias de diagnóstico e intervención*. Sevilla: Punto Rojo.

González, P., Sanz, A., Artuch, R. y Aracama, I. (2012). *El TDAH Informe del Consejo Escolar de Navarra*. Recuperado de http://ntic.educacion.es/cee/TDAH_Informe_CEN.pdf.

- González-Castro, P., Rodríguez, C., Cueli, M., Cabeza, L. y Álvarez L. (2014). Competencias matemáticas y control ejecutivo en estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad y Dificultades de Aprendizaje de las Matemáticas. *Revista de Psicodidáctica* 19(1), 125-143.
- Guerrero, R. (2019). Tratamiento psicológico del TDAH. *Cuadernos de Pedagogía*, 501, 79-82.
- Guillén, J., Serrano, T., Vicente-Salar, J.R., Fenollar, R.N., García, M.R., Pertusa, J., Rodríguez, A. y Vicente-Martín, G. (2018). *Guía metodológica sobre dificultades específicas de aprendizaje*. Murcia: Consejería de Educación, Juventud y Deportes. Servicio de Publicaciones y Estadística.
- Gutierrez, B. y Prieto, M. (2002) Manual de Evaluación y Entrenamiento en Habilidades Sociales para Personas con Retraso Mental. León: Junta de Castilla y León Consejería de Sanidad y Bienestar Social.
- Haddad, A.H. et al. (2021). Personality Impairment in Children and Adolescents with ADHD. *PAIDÉIA* 31, 1-9. doi: e3105.doi:<https://doi.org/10.1590/1982-4327e3105>.
- Hallowell, E. y Ratey, J. (2021). *New Science and Essential Strategies for Thriving with Distraction from Childhood through Adulthood*. New York: Ballantine Books.
- Heath, C-L., Curtis, D.F., Fan, W. y MCPerson, R. (2015). The Association Between Parenting Stress, Parenting Self-Efficacy, and the Clinical Significance of Child ADHD Symptom Change Following Behavior Therapy. *Child Psychiatry and human Development*, 46(1), 118-129.
- Henao, G.C., Martínez-Zamora, M. y Tilano, L.M. (2007). La evaluación psicopedagógica: revisión de sus componentes. *Revista Ágora USB*, 7(1), 77-84.
- Heredia, Y. y Cannon, B.I. (2017). *Estudios sobre el desempeño académico*. Cayoacán: Editora Nómada.
- Herrera-Gutiérrez, E., Calvo-Llena, M.T. y Peyres-Egea, C. (2003). El trastorno por déficit de atención con hiperactividad de una perspectiva actual. Orientaciones a padres y madres. *Revista de psicología general y aplicada*, 56(1), 5-19.

- Herrera-Gutiérrez, E., Conesa, M.R. y López-Ortuño, J. (2021). Estudio de la comprensión lectora en alumnado con Trastorno por Déficit de Atención/Hiperactividad. *Investigaciones Sobre Lectura*, 15, 1-22.
- Hidalgo, A., Cantero, A. y Riesco, F.P. (2012). Comprensión y respuesta educativa al TDAH. *Cuadernos de Psiquiatría Comunitaria*, 11(2), 55-71.
- Hidalgo, M.I. (2015). Situación en España del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. 29 Congreso Nacional de la Sociedad Española de Pediatría Extrahospitalaria y Atención Primaria, SEPEAP, Zaragoza, 22 a 24 Octubre 2015. P. 595-597
- Hudson, D. (2017). *Dificultades Específicas de Aprendizaje y Otros Trastornos*. Madrid: Narcea.
- Hurt, E.A., Hoza, B. y Pelham, E. (2007) Parenting, Family Loneliness, and Peer Functioning in Boys With attention-deficit/hyperactivity Disorder. *National Library of Medicine*, 35(4), 543-555.
- Hyche, K. y Maertz, V. (2014). *Classroom Strategies for Children with ADHD, Autism and Sensory Processing Disorders: Solutions for Behavior, Attention, and Emotional Regulation*. Wisconsin: Eau Claire Pesi.
- Jacobson, S. (6 de septiembre de 2017). School Success Kit for Kids with ADHD. *Child Mind Institute*. Recuperado de <https://childmind.org/article/school-success-kit-for-kids-with-adhd/>
- Jiménez, J.E., Rodríguez, C., Camacho, J., Alfonso, M. y Artiles, C. (2012). Estimación de la prevalencia del trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad en la población escolar de la Comunidad Autónoma de Canarias. *European Journal of Education of Psychology*, 5(1), 13-26.
- Johnson, B. y Onwuegbuzie, A. Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.

- Keilow, M., Holm, A. y Fallesen, P. (2018). Medical treatment of Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) and children's academic performance. *Plos One*, 13(11), 73-85. doi: e0207905. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0207905>
- Keyes, W.N. (2007). *Bioethical and Evolutionary Approaches to Medicine and the Law*. Chicago: ABA Books.
- Labrador, F.J. (2014). *Técnicas de Modificación de Conducta*. Madrid: Pirámide.
- Labrador, V., Hernández-Vázquez, F.J. e Inglés, E. (2020). Intervención Educativa sobre el Comportamiento del Alumnado con TDAH en Educación Física. *Revista de Psicología del Deporte*, 29(2), 142-149.
- Lahey, B. B. y Willcutt, E. G. (2010). Predictive Validity of a Continuous Alternative to Nominal Subtypes of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder for DSM-V. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 39(6), 761-775.
- Lamas, H. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), 313-386.
- Lambeck, R., Tannock, R.M., Dalsgaard, S., Trillingdgaard, A., Damm, D. y Thomsen P.H. (2011). Executive Dysfunction in School-Age Children With ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 15(18), 646-655.
- Lara, R., Diéguez, A. y Ariza, A. (2020). Las relaciones interpersonales y el rendimiento académico de los estudiantes de turismo Espoch Sede-Orellana. *Opuntia Brava*, 12(1), 308-325.
- Lema, P. (2012). El papel del psicólogo clínico en el abordaje del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. *Cuadernos de Psiquiatría Comunitaria*, 11(2), 37-53.
- Lewis, S., Cuesta, M., Ghisays, Y. y Romero, L. (2004). La adaptación social y escolar en niños con y sin trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) de la ciudad de Barranquilla (Colombia). *Psicología Desde el Caribe*, 14, 125-149.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (Boletín Oficial del Estado), 106, 4 de mayo de 2006.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (Boletín Oficial del Estado), 340, 30 de Diciembre de 2020.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Escolar (Boletín Oficial del Estado), 295, 10 de Diciembre de 2013.

Linnet, K. M., Dalsgaard, S., Obel, C., Wisborg, K., Henriksen, T. B., Rodriguez, A. y Jarvelin, M.R. (2003). Maternal lifestyle factors in pregnancy risk of attention deficit hyperactivity disorder and associated behaviors: review of the current evidence. *The American Journal of Psychiatry*, 160(6), 1028–1040. doi: 10.1176/appi.ajp.160.6.1028

Loe, I.M. y Feldman, H.M. (2007) Academic and educational outcomes of children with ADHD: Literature review and proposal for future research. *Ambulatory Pediatrics*, 32(7), 82-90.

López, G., Lozano, S., González A.J., Vicente, P., Picazo, A.C., y Pulido, M.L. (2012). *Respuesta educativa para el alumnado con TDAH*. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. Recuperado el 20 de mayo de 2016 de http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/186/cd/m1/evolucin_histrica_del_concepto_tdah.html.

López-Astorga, M. (2010). Neurodiversidad y razonamiento lógico, la necesidad de una nueva perspectiva en las investigaciones sobre el autismo. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(2), 97-111.

López-Astorga, M. (2015). La extensión tripartita de la teoría del dual de razonamiento y sus repercusiones para las investigaciones sobre autismo. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 25(50), 246-261.

López-Secanell, I. y Pástor, S. (2019). Mindfulness y el Abordaje del TDAH en el Contexto Educativo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25(1),175-188.

López-Seco, F. (2016). *Factores de Riesgo Psicosocial del TDAH* (Tesis doctoral). Tarragona: Universitat Rovira I Virgili.

Lougy, R.A., DeRuvo, S.L. y Rosenthal, D. (2007). *Teaching Young children with ADHD Successful Strategies and Practical Interventions for Prek -3*. California: Corwing Press

- Lumos Labs (2020). Lumosity: la mejor app de entrenamiento cognitivo (2021.03.15.2110326) [software]. Recuperado de <https://www.lumosity.com/es/>.
- Luna, J.A. (2011). *Logoterapia: un enfoque humanista existencial*. Bogotá: San Pablo
- Lundy, S. M., Silva, G. E., Kaemingk, K. L., Goodwin, J. L., y Quan, S. F. (2010). Cognitive functioning and academic performance in elementary school children with anxious/depressed and withdraw symptoms. *Open Pediatric Medicine Journal*, 14(4), 1-9.
- Macías, J.A. (2020). *Análisis del Déficit de Atención e Hiperactividad en la Población Escolar de los Colegios Públicos de Badajoz* (Tesis doctoral). Extremadura: Universidad de Extremadura.
- Maluenda, A. (18 de marzo de 2012). Casi 12.000 niños padecen déficit de atención e hiperactividad. *Diario Heraldo*. Recuperado de https://www.heraldo.es/noticias/aragon/2012/03/17/casi_000_ninos_padecen_deficit_atencion_hiperactividad_180462_300.html.
- Martin G. y Pear, J. (2008). *Modificación de Conducta qué es y cómo aplicarla*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Martín, I. y González, R. (2012). *Practicando la Relajación*. Madrid: Mente Cuerpo y Espiritualidad.
- Martínez-Frutos, M.T. (2017). *La formación del profesorado en TDAH y sus implicaciones* (Tesis doctoral). Murcia: Universidad de Murcia.
- Martínez-Jaime, M.M. y Reyes Morales, H. (2020). Trayectoria de acceso al diagnóstico oportuno del trastorno por déficit de atención e hiperactividad: una perspectiva del cuidador primario. *Revista de Salud Pública*, 62(1), 80-86.
- Martínez-Otero, V. (2007). *Los adolescentes ante el estudio. Causas y consecuencias del rendimiento académico*. Madrid: Fundamentos.

- Martínez-Raga, J. (2019). El tratamiento farmacológico del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad en la infancia y la adolescencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 501,59-64.
- Mateo, F.V. (2006). Recursos para el diagnóstico psicopedagógico del TDAH y comorbilidades. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(3), 623-642
- McNamara, R. K., Vannest, J. J., & Valentine, C. J. (2015). Role of perinatal long-chain omega-3 fatty acids in cortical circuit maturation: Mechanisms and implications for psychopathology. *World J Psychiatry*, 5(1), 15–34.
- Melia de Alba, A. (2008). *Dificultades del aprendizaje de las matemáticas en niños con trastorno por déficit de atención e hiperactividad: Comparación de perfiles cognitivos y metacognitivos* (Tesis doctoral). Valencia: Universidad de Valencia.
- Mikami, A.Y., Smit, S. y Khalis, A. (2017). Social Skills Training and ADHD- What Works?. *Current Psychiatry Reports*, 1, 19-93.
- Miller, C. (16 de diciembre de 2016). Preschoolers and ADHD. *Child Mind Institute*. Recuperado de <https://childmind.org/article/preschoolers-and-adhd/>
- Miranda, A., Berenguer, C., Baixauli, I., Roselló, B. y Palomero B. (2016). Funciones ejecutivas y motivación de niños con Trastorno de Espectro Autista (TEA) y Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH). *Revista INFAD de Psicología*, 1 (1), 103-112.
- Miranda, A., Presentación, M.J., y Jarque, S. (1999). *El niño hiperactivo intervención en el aula un programa de formación para profesores*. Castellón: Universidad Jaume I.
- Molina, D.L. (2009). *Hacia una educación integral*. Barcelona: Erasmus Ediciones.
- Molinar, J. y Carvantes, A. (2020). Actitudes percibidas en el discurso narrativo docente hacia el alumnado con TDAH. Un estudio de observación indirecta. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(42), 87-100.
- Montoya-Sánchez, E. y Herrera-Gutiérrez, E. (2014). Manifestaciones del TDAH en la etapa de educación infantil y cómo afrontarlas. En: Á. Calvo (coord.). *Claves para una educación*

diversa (pp.1-11). Murcia: Consejería de Educación. Recuperado de <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/claves/indice.html>

Morais, M. (2014). *Instrumentos de Evaluación y Diagnóstico del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) en Adultos: Clínica y Estudio de la Comorbilidad con los Trastornos por uso de Sustancias* (Tesis doctoral). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Mota-Veloso, I., Celeste, R.K., Fonseca., Soares, M.E.C., Marques, L.S., Ramos, M.L. y Ramos-Quiroga, J. (2017) Effects of attention deficit hyperactivity disorder signs and socio-economic status on sleep bruxism and tooth wear among schoolchildren: structural equation modelling approach. *International Journal of Pediatric Dentistry*, 27(1), 523-531.

Mulas, F., Gandía, R., y Roca, P. (2012). Actualización farmacológica en el trastorno por déficit de atención/hiperactividad: modelos de intervención y nuevos fármacos. *Revista de Neurología*, 54(3), 41-53.

Murphy-Rayan, M. (2017). Helping Children with Attentional Challenges in a Montessori Classroom: The Role of the Physician. *NAMTA Journal*, (42)2, 355-423.

National Collaborating Centre for Mental Health NICE (14 de marzo de 2018). *Attention deficit hyperactivity disorder: Diagnosis and management. NICE guideline 87 (NG87)*. Recuperado de <https://www.nice.org.uk/guidance/ng87/resources/attention-deficit-hyperactivity-disorder-diagnosis-and-management-pdf-1837699732933>.

National Institute of Health and Clinical Excellence (NICE). (2009). *Attention deficit hyperactivity disorder. Diagnosis and management of ADHD in children, young people and adults*. Leicester: The British Psychological Society and the Royal College of Psychiatrist.

Navarro-Soria, I., Fenollar, J., Carbonell, J. y Real, M. (2020). Memoria de trabajo y velocidad de evaluado mediante WISC-IV como claves en la evaluación del TDAH. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 7(1), 23-29.

- Nieves-Fiel, M.I. (2015). Tratamiento cognitivo-conductual de un niño con TDAH no especificado. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 2(2), 163-168.
- Nigg, J. (2006). What causes ADHD?: Understanding what goes wrong and why. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry (APA)*, 46(11), 1501-1502.
- Novo, A. y Campelo, M. (2020). Juego cooperativo en el aula: inclusión del alumnado con TDAH. *Revista digital de Educación Física*, 12(67), 9-27.
- Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., García, M., González-Pumariega, S., Roces, C., Alvarez, L., y González, M.C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(1), 97- 109.
- Ocampo, A. (2015) De la neurodiversidad a la neurodidáctica: algunas evidencias para comprender como diversificar la enseñanza de forma más oportuna. *Revista de Psicopedagogía*, (139), 2-25.
- Olivares, J., Maciá, D., Rosa, A.I. y Olivares-Olivares, P. (2014). *Intervención psicológica: estrategias, técnicas y tratamientos*. Madrid: Pirámide.
- Orden 10896, de 4 de junio, por la que se regula el plan de atención a la diversidad en centros públicos y privados de la Región de Murcia. Boletín oficial de la Región de Murcia, 137, 17 de junio de 2010.
- Orden 12593, de 22 de septiembre de 2008, de la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación, por la que se regulan, para la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, la implantación, el desarrollo y la evaluación en el segundo ciclo de la Educación Infantil. Boletín oficial de la Región de Murcia, 238, 11 de octubre de 2008.
- Orden 12593, de 22 de septiembre de 2008, de la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación, por la que se regulan, para la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, la implantación, el desarrollo y la evaluación en el segundo ciclo de la Educación Infantil. Boletín Oficial de la Región de Murcia, 238, 11 de octubre de 208.
- Orden 14821, de 20 de Noviembre de 2014, de la Consejería de Educación, Cultura y Universidades por la que se regula la organización y la evaluación en la Educación

Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Boletín Oficial de la Región de Murcia, 270, 22 de noviembre de 2014.

Orden 16342, de 24 de noviembre de 2006, de la Consejería de Educación y Cultura por la que se dictan instrucciones sobre el funcionamiento de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica. Boletín Oficial de la Región de Murcia, 295, 23 de diciembre de 2006.

Orden 4293, de 24 de marzo 2015, de la Consejería de Educación, Cultura y Universidades por la que se crea el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específico de Dificultades Específicas del Aprendizaje y TDAH. Boletín Oficial de la Región de Murcia, 80, 9 de abril de 2015.

Orden 4902, de 24 de julio de 2019 de la Consejería de Educación, Juventud y Deportes por la que se modifica la Orden de 20 de noviembre de 2014, de la consejería de Educación, Cultura y Universidades por la que se regula la organización y la evaluación en la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Boletín Oficial de la Región de Murcia, 173, 29 de julio de 2019.

Orden 8709, de 20 de julio de 2015, de la Consejería de Educación y Universidades por la que se aprueba el Plan Trienal de Formación Permanente del Profesorado 2015-2018.

Orden Ministerial EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación en las ciudades de Ceuta y Melilla. Boletín Oficial del Estado, 83, 6 de abril de 2010.

Orellana-Ayala, C. (21 de diciembre de 2017) . CIE-11 vigente a partir de mayo de 2018. *Autismo Diario*. Recuperado de <https://autismodiario.com/2017/12/21/cie-11-vigente-a-partir-de-mayo-de-2018/>.

Oreyana-Ayala C.E. (2012). TDAH: Actuaciones en el aula. *Fundación CADAH*. Recuperado de <https://www.fundacioncadah.org/web/articulo/tdah-actuaciones-en-el-aula.html>.

- Organización Mundial de la Salud (2019). *International classification of diseases for mortality and morbidity statistics* (11th Revision). Recuperado de <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>.
- Organización Mundial de la Salud. (2019). (Versión : 04 /2019). CIE-11 para estadísticas de mortalidad y morbilidad. Recuperado de <https://www.who.int/classifications/icd/en/>.
- Orjales, I. (2006). *Practicar la lectura sin odiar la lectura. Guía práctica para padres con hijos que sienten rechazo a la lectura*. Madrid: CEPE.
- Orjales, I. (2007). El tratamiento cognitivo en niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH): revisión y nuevas aportaciones. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 3, 19-30.
- Orjales, I. (2012). Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH). En B.G. Bermejo y A. Brioso (Coords.). *Desarrollos diferentes* (pp.103-127). Madrid: Sanz y Torres, S.L.
- Orjales, I. (2019). Familia y TDAH: orientaciones para la intervención. *Cuadernos de Pedagogía*, 501, 83-88.
- Ortega, S. (2015) Potenciar la auto-gestión en el adolescente con TDAH. *Fundación CADAH*. Recuperado de <https://www.fundacioncadah.org/web/articulo/potenciar-la-auto-gestion-en-el-adolescente-con-tdah-.html>.
- Orteso, P. (2019). Respuesta Educativa a la neurodiversidad del TDAH. *Revista de Educación, Innovación y Formación*, 1, 72-94.
- Pardos, A. (2016) Evaluación Neuropsicológica del TDAH y los trastornos relacionados. En J.M. Ruiz, Ed. *Manual de Neuropsicología Pediátrica*. Madrid, España: Instituto superior de estudios psicológicos.
- Pardos, A., Fernández-Jaén, A. y Fernández-Mayoralas, D.N. (2009). Habilidades Sociales en el trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Revista Neurología*, 48(2), 107-111.

- Parra, J. (14 de agosto de 2017). El consumo de psicoestimulantes para tratar la hiperactividad en niños se duplica en la Región. *Diario la verdad, versión impresa*.
- Pascual, S. (2012). El papel del psicólogo clínico en el abordaje del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. *Cuadernos de Psiquiatría Comunitaria*, 11(2), 37-53.
- Pascual-Castroviejo, I. (2008). Trastornos por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). Protocolos de diagnóstico terapéuticos de la AEP: Neurología Pediátrica. *Asociación Española de Pediatría*. Recuperado de <http://psiquiatriainfantil.com.br/escalas/aep/20-tdah.pdf>.
- Peña, J.A. y Montiel, C. (2003). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad: ¿mito o realidad? *Revista de Neurología*, 36(2), 173-179.
- Phelan, T.W. (2017). *All about ADHD: a family resource for helping your child succeed with ADHD*. Illinois: Sourcebooks.
- Polanczyk G., Silva de Lima M, Lessa Horta B., Biederman J., Rohde L.A. (2007). The worldwide prevalence of ADHD: a systematic review and metaregression analysis. *Journal of Psychiatry*, 164, 942- 948.
- Pollak, D. (2009). *Neurodiversity in Higher Education: Positive Responses to Specific Learning Differences*. Oxford: Willey-Blackwell.
- Quintero, J. y Castaño, C. (2014) Introducción y etiopatogenia del trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). *Revista de Pediatría Integral*, 18(9), 600-608.
- Quintero, J., Loro, M, Jiménez, B. y García, N. (2011). Aspectos evolutivos del trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH): de los factores de riesgo al impacto socioacadémico y a la comorbilidad. *Vetex Revista Argentina de Psiquiatría*, 22, 101-108.
- Quintero, J., Navas, M., Fernández, A. y Ortiz, T. (2009). Avances en el trastorno por déficit de atención e hiperactividad. ¿Qué nos aporta la neuroimagen? *Actas Españolas de Psiquiatría*, 37(6). 8-32.

- Quintero-Olivas, D.K., Romero, E.M. y Hernández-Murúa, J.A. (2021). Calidad de vida familiar y TDAH en infantil. Perspectiva multidisciplinar desde la educación física y el trabajo social. *Ciencias de la Actividad Física UCM*, 22(1), 1-16.
- Rabadán-Rubio, J.A., Hernández-Pérez, E. y Parra-Martínez, J. (2017). Implementación y valoración de medidas educativas ordinarias adoptadas con el alumnado diagnosticado con trastorno por déficit de atención e hiperactividad en la comunidad autónoma de la Región de Murcia. *Educación S. XXI*, 7(20), 363-382.
- Raggi, M.B. (2012). *Evaluación de las Funciones Ejecutivas*. Manuscrito no publicado, Aidyné Centro de Asistencia, Docencia e Investigación Psicoeducativa. Buenos Aires: Aidné.
- Ramos-Quiroga, J.A., Ribasés-Haro, M., Bosch-Munsó, R., Cormand-Rifà, B. y Casas M. (2007). Avances genéticos en el trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *Revista de Neurología*, 44(3), 851-852.
- Ramos-Quiroga, J.A., Picado, M., Mallorquí-Bagué, N., Cilarroya, O., Palomar, G., ... Richarte, V. (2013). Neuroanatomía del trastorno por déficit de atención/hiperactividad en el adulto: hallazgos de neuroimagen estructural y funcional. *Revista de Neurología*, 56(1), 93-106.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, 52, 1 de marzo de 2014.
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. Boletín Oficial del Estado, 4, 4 de enero de 2007.
- Regan, F. (2015). *A guide for sencos and teachers*. Shire: Chineham.
- Rello, L., Pavón, C. (2019). Cuando la dislexia aparece con el TDAH-H. *Cuadernos de Pedagogía*, 501, 71-75.
- Resolución 1824, de 13 de marzo de 2018 de la Dirección General de Atención a la Diversidad y Calidad Educativa, por la que se dictan instrucciones sobre los modelos de informe psicopedagógico y dictamen de escolarización que son de aplicación por parte de los

servicios de orientación educativa. Boletín Oficial de la Región de Murcia, 64, 17 de marzo de 2018.

Resolución 1824, de 13 de marzo de 2018 de la Dirección General de Atención a la Diversidad y Calidad Educativa, por la que se dictan instrucciones sobre los modelos de informe psicopedagógico y dictamen de escolarización que son de aplicación por parte de los servicios de orientación educativa. Boletín Oficial de la Región de Murcia, 17 de marzo de 2018.

Resolución 18543, de 17 de diciembre de 2012, de la Dirección General de Planificación y Ordenación Educativa por la que dictan orientaciones para la atención educativa del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje. Boletín Oficial de la Región de Murcia, 295, 22 de diciembre de 2012.

Resolución 4249, de 27 de febrero de 2013, de la Dirección General de Planificación y Ordenación Educativa, por la que se dictan instrucciones para la realización de la evaluación psicopedagógica y su inclusión en el Módulo de Diversidad del Programa Plumier XXI. Boletín Oficial de la Región de Murcia, 66, 21 de marzo de 2013.

Resolución 5214, de 30 de julio de 2019 de la Dirección General de Atención a la Diversidad y Calidad Educativa por la que se dictan instrucciones para la identificación y la respuesta educativa a las necesidades del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje. Boletín Oficial de la Región de Murcia, 184, 10 de agosto de 2019.

Resolución 7456, de 15 de Junio de 2015, de la Dirección General de Calidad Educativa, Innovación y Atención a la Diversidad, por la que se establece el alumnado destinatario de los Planes de Trabajo Individualizado y orientaciones para su elaboración. Boletín Oficial de la Región de Murcia, 143, 24 de Junio de 2015.

Resolución, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, por la que se convocan ayudas para alumnado con necesidad específica de apoyo educativo para el curso académico 2018-2019. Boletín Oficial del Estado 199, 14 de agosto de 2018.

Reza, L., Solórzano, M., Oñate, F.J. y Lamingo, G. (2018). El TDAH y su repercusión en el rendimiento académico. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 11(1), 23-41.

- Rief, S. (2005). *How to Reach and Teach Children with ADD/ADHD: Practical Techniques, Strategies, and Interventions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rief, S. (2013). *ADHD & LD: Classroom strategies at your fingertips*. New York: Port Chester.
- Rief, S. (2016). *How to Reach and Teach Children and Teens with ADD/ADHD*. New York: Jossey Bass.
- Ripoll-Salceda, J.C. y Bonilla, L. (2018). Atención escolar al trastorno por déficit de atención/hiperactividad en las comunidades españolas. *Revista de Neurología*, 66(4), 104-112.
- Ripoll-Salceda, J.C., Lebrero, S. y Yoldi, M. (2016). Rendimiento del alumnado con TDAH ante preguntas de recuerdo global, de respuesta corta o de elección múltiple. *Revista de educación*, 39, 161-173. Recuperado de <https://hdl.handle.net/10171/42919>.
- Rodari, G. (1980). *Cuentos por teléfono*. Barcelona: Juventud.
- Rodríguez, C., Núñez, J.C., Rodríguez-Díaz, F. y Parrales, J. (2015). Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH): Prevalencia y Características Sociodemográficas en Población Reclusa. *Psicología Reflexão e Crítica*, 28(4), 698-707.
- Rodríguez, H. (2015). Marco de referencia internacional y modelos emergentes en Educación Inclusiva: análisis sobre el enfoque inclusivo en educación. En A. Escarbajal (Ed.), *Comunidades Interculturales y democráticas* (pp. 39-52). Madrid: Narcea.
- Rodríguez, L., López-Villalobos, J.A., Garrido, M., Sacristán, A.M., Martínez-Rivera, M.T. y Ruiz, F. (2009). Estudio psicométrico-clínico de prevalencia y comorbilidad del trastorno por déficit de atención con hiperactividad en Castilla y León (España). *Revista de Pediatría y Atención Primaria*, 11(42), 251-270.
- Rodríguez, M.F., Morrel, J.M. y Fresneda, J. (2017). *Cuida de mí, claves de la resiliencia familiar*. Madrid: UNED.

- Rodríguez-Salinas, E., Navas, M., González-Rodríguez, P., Fominaya, S. y Duelo, M. (2006). La escuela y el trastorno por déficit de atención con/sin hiperactividad. *Revista de Pediatría de Atención Primaria*, 8(4), 175-198.
- Romero, E. (28 de febrero de 2013). Panel de rutinas del aula UEECO. *Blog de Eugenia Martínez Romero, maestros de audición y lenguaje*. Recuperado de: <https://www.maestrosdeaudicionylenguaje.com/panel-rutinas-del-aula-ueeco/>.
- Roselló, B., Berenguer, C. y Baixauli, I. (2019). La inhibición, el autocontrol emocional, la memoria de trabajo y la supervisión ¿Predicen las manifestaciones típicas de adultos con TDAH? *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 181-192.
- Rubia K. (2018). Cognitive Neuroscience of Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) and Its Clinical Translation. *Frontiers in Human Neuroscience*, 12(10), 1-23.
- Ruiz, J.M. (2016) *Manual de Neuropsicología pediátrica*. Madrid: Instituto Superior de Estudios Psicológicos.
- Ruiz, M.A., Díaz, M.I. y Villalobos, A. (2012). *Manual de Técnicas de intervención cognitivo-conductual*. Bilbao: Descleé de Brouwer.
- Ruiz-Goikoetxea, M. et al. (2018). Risk of unintentional injuries in children and adolescents with ADHD and the impact of ADHD medications: A systematic review and meta-analysis. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 84, 63-71.
- Russo, D., Bakker, L., Rubiales, J.F. y Betina, A. (2019). Intervención en habilidades de solución de problemas interpersonales: resultados preliminares en niños con diagnóstico de TDAH. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 14(1), 1-5.
- Salgado, A., Gómez, M.A. y Yela, J.R. (2011). Detención del pensamiento e intención paradójica. En F.J. Labrador (Coord.). *Técnicas de Modificación de Conducta* (pp.549-572). Madrid: Pirámide.

- Salmerón, P.A. (2009). Childhood and adolescence attention-deficit hyperactivity disorder: diagnosis, clinical practice guidelines, and social implication. *Journal of the American academy of Nurses Practitioners*, 21(9), 488-497.
- Salvatierra, A., Gallarday, S., Ocaña-Fernández, Y., & Palacios, J. (2019). Caracterización de las habilidades del razonamiento matemático en niños con TDAH. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 165-184.
- San Sebastián, J. (2012). Evaluación y Diagnóstico del TDAH. En, A. Perote y R. Serrano (Coord.), *TDAH Origen y Desarrollo* (pp.15-30). Madrid: Instituto Tomás Pascual Sanz.
- San Sebastián, J., Soutullo, C. y Figueroa, A. (2009) Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). En C. Soutullo y M.J. Mardomingo (Coord.), *Manual de Psiquiatría del Niño y del Adolescente* (pp.55-78). Madrid: Médica Panamericana D.L.
- Sánchez-Fernández, L. (2018). Diseño de una propuesta de intervención para mejorar las habilidades sociales en alumnos con TDAH. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 1(1), 83-91.
- Sánchez-Huete (2016). Propuesta de resolución de problemas matemáticos para alumnos con TDAH. *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, 34(1), 77-108.
- Sánchez-Manzano, E. (1994). *Introducción a la educación especial*. Madrid: Editorial Complutense.
- Sánchez-Pérez, N. y González-Salinas, C. (2013). Ajuste Escolar del Alumnado con TDAH: Factores de Riesgo Cognitivos, Emocionales y Temperamentales. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 11(2), 527-550.
- Sans, A. (2010). *El aprendizaje en la infancia y la adolescencia: claves para evitar el fracaso escolar*. Llobregat: Cuadernos Faros.
- Saramago, J. (2011). *El año de la muerte de Ricardo Reis*. Madrid: Alfaguara.

- Sarver, D.E., Rapport, M.D., Kofler, M.J., Raiker, J.S. y Friedman, L.M. (2015). Hyperactivity in Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD): Impairing Deficit or Compensatory Behavior? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(7), 1219-1232.
- Schoenfelder, E. N. y Kollins, S. H. (2016). Topical Review: ADHD and Health-Risk Behaviors: Toward Prevention and Health Promotion. *Journal of Pediatric Psychology*, 41(7), 735-740.
- Sciutto, M. J., Terjesen, M. D., Kučerová, A., Michalová, Z., Schmiedeler, S., Antonopoulou, K., y Rossouw, J. (2016). Cross-national comparisons of teachers' knowledge and misconceptions of ADHD. *International Perspectives in Psychology: Research, Practice and Consultation*, 5(1), 34-50.
- Seidman, L.J., Valera E.M. y Makris, N. (2005). Structural brain imaging of attention-deficit/hyperactivity disorder. *Biology and Psychiatry*, 57(11), 63-72.
- Semelas, J.M. (2019). Trastorno por Déficit de Atención y Altas Capacidades: Capacidades emprendedoras y limitaciones. *Cuadernos de Pedagogía*, 501, 76-78.
- Sengupta, S.M., Fortier, M.E., Thakur, G.A., Bhat, V. y Grizenko, J. R. (2015). Parental psychopathology in families of children with attention-deficit hyperactivity disorder and exposed to maternal smoking during pregnancy. *Journal of Children Psychology and Psychiatry*, 56(2), 122– 129.
- Serrano-Barroso, A. et al. (2019). Un estudio sobre altas capacidades y el trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *Almoraima. Revista de Estudios Campogibraltareños*, 50, 181-186.
- Servera-Barceló, M. (2003). Modelo de autorregulación de Barkley aplicado al trastorno por déficit de atención con hiperactividad: una revisión. *Revista de Neurología*, 4(6), 358-368.
- Shaw, P., et al. (2007) Attention-deficit/hyperactivity disorder is characterized by a delay in cortical maturation. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 104(49), 19649-19654.

- Siegenthaler, R. y Marco, R. (2011). Conceptualización del TDAH. En A. Miranda (coord.), *Manual práctico de TDAH* (pp. 15-32). Madrid: Síntesis.
- Simón, C., Barrios, A., Gutiérrez, H. y Muñoz, Y. (2019). Equidad, Educación Inclusiva y Educación para la Justicia Social. ¿Llevan todos los caminos a la misma meta? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 17-32.
- Sonuga-Barke, E.J.S., Brandeis, D., Corteso, S., Daley, D., Ferrin, M. y Holtmann, M. (2013). Nonpharmacological intervention for ADHD: Systematic review and meta-analyses of randomized controlled trials of dietary and psychological treatments. *American Journal of Psychiatry*, 170, 275-289.
- Soutullo, C y Chiclana, C. (2008). *TDAH. Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. Guía informativa para padres y profesores*. Pamplona: Clínica Universitaria Universidad de Navarra Unidad de Psiquiatría Infantil y Adolescente.
- Soutullo, C. y Díez, A. (2007). *Manual de diagnóstico y tratamiento del TDAH*. Panamá: editorial médica panamericana.
- Spencer, T.J., Biederman, J. y Mick, E. (2007) Attention-deficit/hyperactivity disorder. *Ambulatory Pediatrics*, 7(1), 73-81.
- Stallard, P. (2007). *Pensar bien sentirse bien. Manual práctico de terapia cognitivo conductual para niños y adolescentes*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Strelow, A.E., Dort, M., Schwinger, M. y Christiansen H. (2021). Influences on Teachers' Intention to Apply Classroom Management Strategies for Students with ADHD: A Model Analysis. *Sustainability*, 13(5), 2558-2560. Recuperado de <https://doi.org/10.3390/su13052558>.
- Terrón, J., Jiménez, A., Salmerón, L., Martín de la Plaza, L., Aso, A., Del Olmo, A.I. y Olano, S. (2019). *TDAH estrategias para impulsar el Desarrollo integral*. Madrid: Ciencias de la Educación Especial y Preescolar.

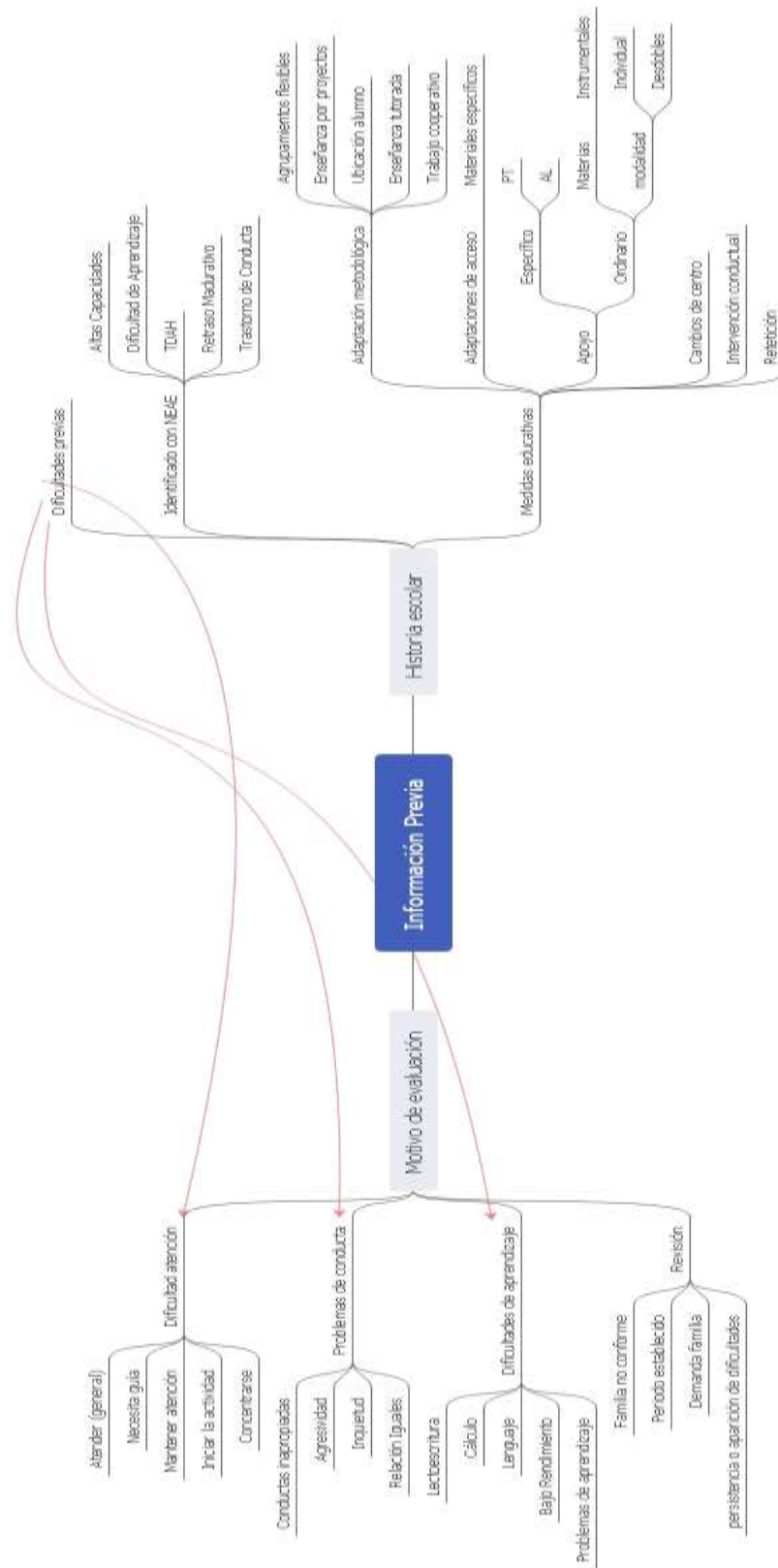
- Thaler, N. S., Bello, D. T. y Etcoff, L. M. (2012). WISC-IV Profiles Are Associated With Differences in Symptomatology and Outcome in Children With ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 17(4), 291-301. doi:10.1177/1087054711428806.
- Thapar A, Cooper M, Eyre O, L. K. (2013). What have we learnt about the causes of ADHD? *Journal of Child Psychology Psychiatry*, 54(1), 3–16.
- Tovar, R. (2012). *Técnicas de estudio para TDAH guía para padres y profesionales*. Madrid: CEP.
- UNESCO (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos*. Recuperado de <http://www.Oei.es/efa2000jomtien.htm>.
- UNESCO (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. Recuperado de http://www.unesco.org/education/SALAMA_S.PDF.
- UNESCO (2000). *Marco de acción Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. París: UNESCO.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>.
- UNESCO (2006) *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>.
- UNESCO (2015). *Informe de la Educación para Todos en el Mundo. Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos*. Paris: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Uvidia, M., Mora, A.J. y Torres, D. (2019). Influencia de las estrategias metodológicas informáticas en el rendimiento académico de los estudiantes. *Opuntia Brava*, 11(4), 3-4.
- Vaello, J. (2011). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Barcelona: Graó.
- Vaíllo, M. y Camuñas, N. (2016). Procesos y Programas para desarrollar las Funciones Ejecutivas. En P. Martín-Lobo (Coord.), *Procesos y programas de neuropsicología*

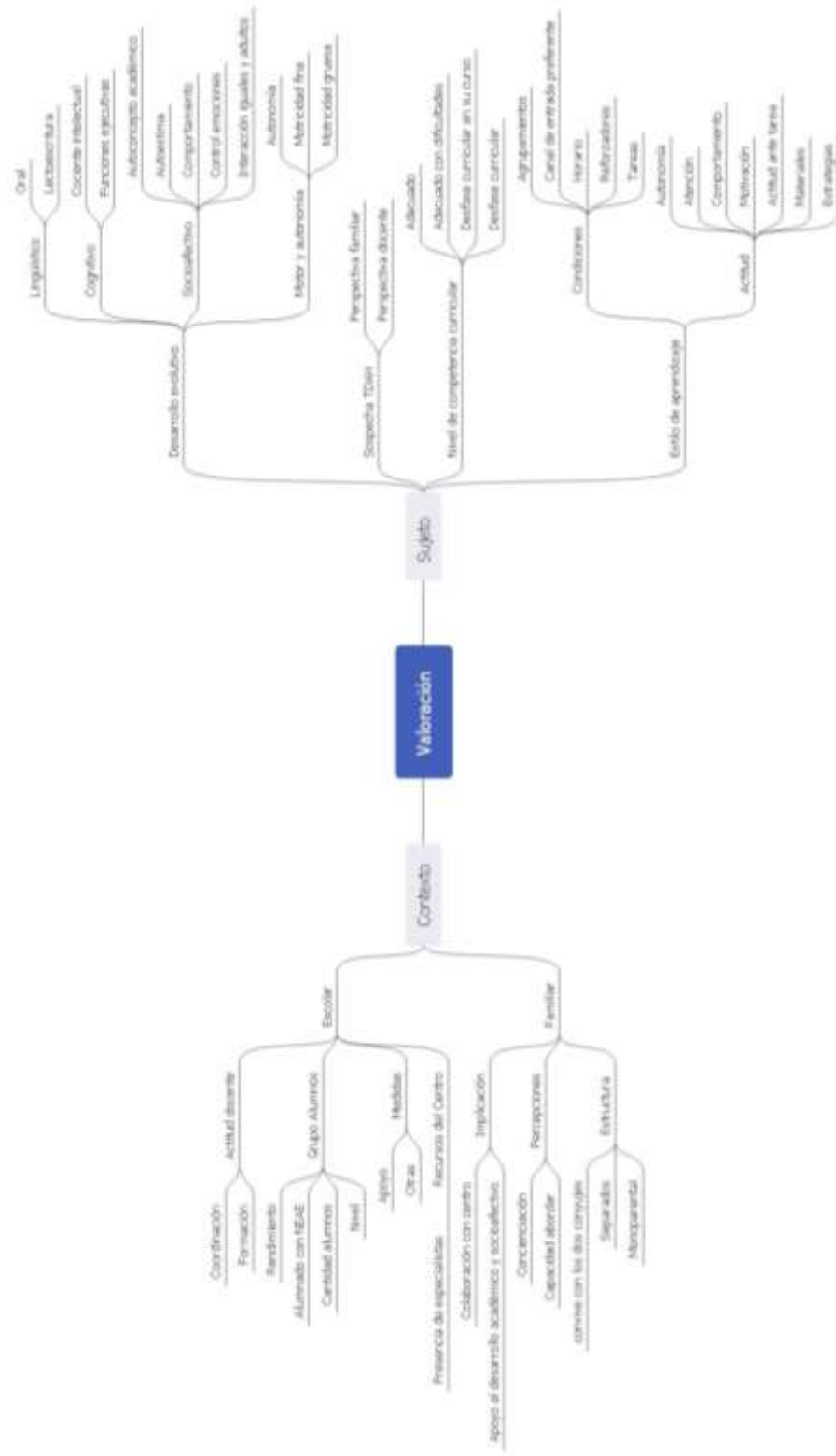
educativa (pp.139-149). Madrid: Catálogo general de publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

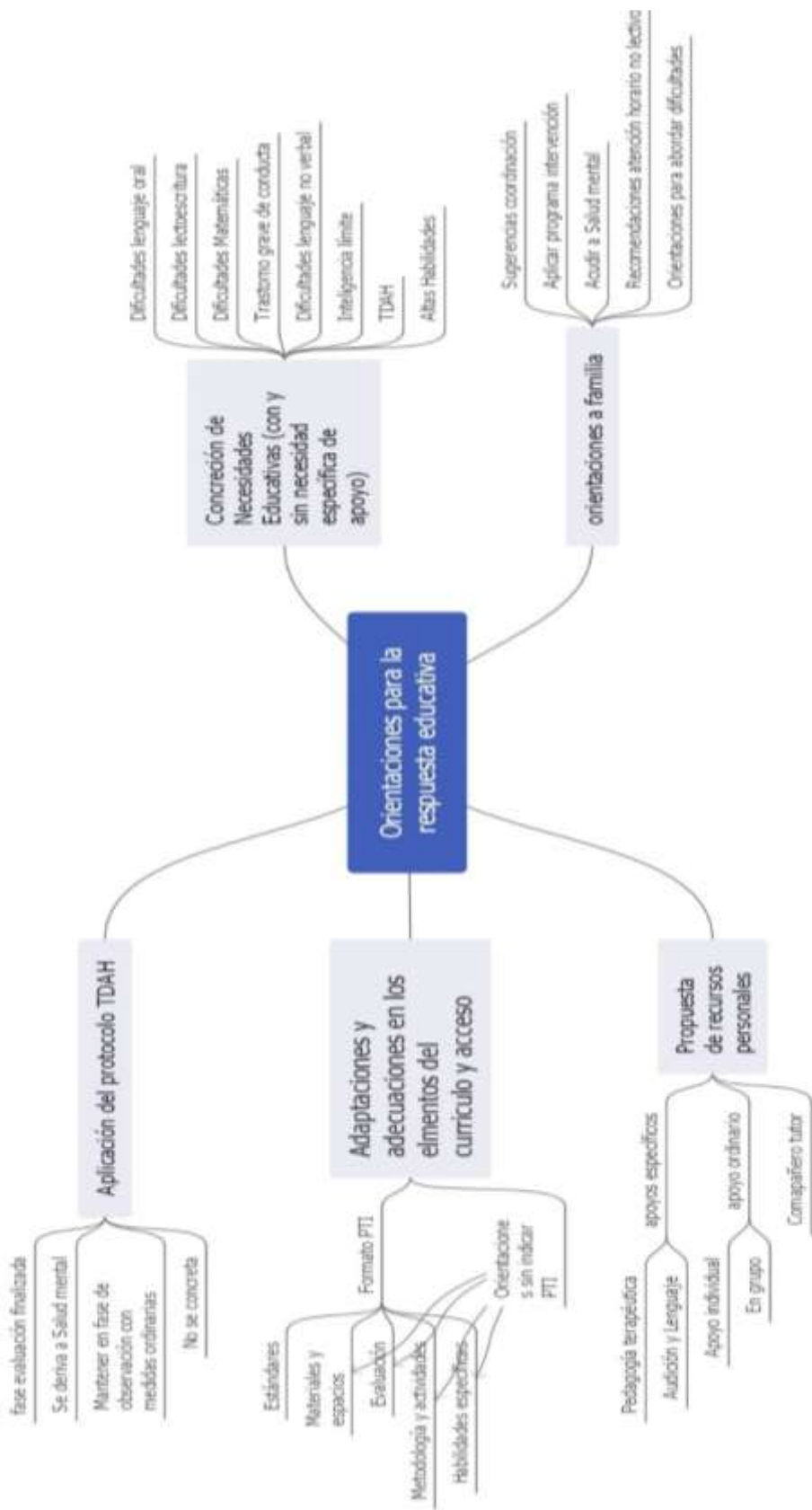
- Voltas, N., Hernández-Martínez, C., Aparicio, E., Arijá, M.V. y Canals, J. (2014). Psychopathological Factors that can Influence Academic Achievement in early Adolescence a three-years prospective study. *The Spanish Journal of Psychology*, 17, 1-9.
- Weis, R., Till, C.H. y Erickson, C. (2019). Assessing and Overcoming the Functional Impact of ADHD in College Students: Evidence-Based Disability Determination and Accommodation Decision-Making. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, (3)32, 279-295.
- Weschler, D. (2003). *WPPSI-III, Escala de Inteligencia de Wechsler para Preescolar y Primaria-III. Adaptación española realizada por Pearson Educación*. Madrid: Pearson.
- Weschler, D. (2005). *WISC-5, Escala de inteligencia de Wechsler para niños -IV. Adaptación española realizada por Pearson Educación*. Madrid: Pearson.
- Weschler, D. (2015). *WISC-4, Escala de inteligencia de Wechsler para niños -V. Adaptación española realizada por Pearson Educación*. Madrid: Pearson.
- Yáñez, M.G. (2016). *Neuropsicología de los trastornos del desarrollo. Diagnóstico, evaluación e intervención*. México: Manual Moderno.
- Young, S., Fitzgerald, M. y Postma, M.J. (2013). *TDAH: hacer visible lo invisible, el libro blanco sobre el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH): propuestas políticas para abordar el impacto social, el coste y los resultados a largo plazo en apoyo a los afectados*. Shire: Shire AG. Recuperado de <http://www.feadah.org/medimg83>
- Zentall, S. S. (2007). *Math performance of students with ADHD: Cognitive and behavioral contributors and interventions*. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry (APA)*, 46(11), 219-243.

ANEXOS

ANEXO I. Mapa conceptual de los nodos elaborados para el análisis cualitativo







ANEXO II. Extracciones del tercer objetivo específico

EXTRACCIONES DEL NODO MOTIVO DE EVALUACIÓN

DIFICULTADES AL APRENDER	Doc.	Fragmento
	1	La familia y docente están de acuerdo en que los problemas de lenguaje están interfiriendo en su autoestima y en su adaptación. Docente solicita la intervención de la orientadora debido a que el niño desde los 3 años, presenta un desarrollo del lenguaje por debajo de lo que se espera para su edad.
	10	Dificultades en el área del lenguaje oral. Tiene muchas dificultades para alcanzar los contenidos o estándares básicos, le cuesta expresar lo que sabe, es en general inmaduro, entre otras dificultades.
	11	Durante este año, la actual tutora confirma que la niña tiene dificultades en el área de lectoescritura y también de cálculo.
	12	Dificultades en el inicio de la lectoescritura
	13	Tiene muchas dificultades para iniciar el progresivo dominio de la lectoescritura
	14	Retraso curricular,
	15	Bajo rendimiento y esfuerzo y dificultades lectoescritoras en expresión escrita.
	18	Dificultades para comprender consignas sencillas, parece tener dificultades para memorizar incluso elementos que se le acaban de decir o explicar en varias ocasiones y que por su sencillez, no se explica que no hay retenido.
	19	Dificultades en el proceso de inicio del aprendizaje lectoescritor.
	2	No existía desfase pero la actual evolución académica nos está haciendo revisar la modalidad de apoyo y las estrategias educativas.
	21	Dificultades en el proceso de adquisición de la lectoescritura, con especial afectación en la comprensión lectora a pesar de que es un niño que se esfuerza y que tiene adecuado apoyo familiar. La evolución del niño a lo largo del curso es negativa. Parece haber interiorizado algo y al día siguiente, lo olvida. Esto hace que el niño se bloquee y, en cierto modo, sobre todo ya a final de curso, le ha hecho desanimarse, lo que le influye todavía más negativamente en su rendimiento.
	24	Dificultades para centrar la atención en las tareas, que requiere cierta guía individualizada y que presenta un nivel inferior a la media en el progresivo dominio de la lectoescritura.
	28	. El tutor señala que el niño tiene desconexiones que le impiden adquirir los estándares al ritmo previsible si tenemos en cuenta que se aprecia que el niño es muy inteligente. Estas desconexiones le afectan al progresivo dominio de la lectoescritura y el cálculo.
	30	Está en seguimiento por presentar dificultades específicas de la lectoescritura
	31	la actual tutora, que necesita nuevas estrategias para optimizar, en lo posible, su desarrollo, pues está teniendo muchas dificultades de aprendizaje.
	33	Se aprecian dificultades que habría que reconsiderar.
	34	Dificultades en el progresivo dominio de la lectoescritura y el cálculo.
	36	Identificar sus necesidades educativas y adecuar la respuesta, ya que presenta sintomatología compatible con TDAH. Esto afecta a su rendimiento escolar y a su conducta en clase.
	37	Bajo rendimiento, ha repetido 2º de primaria.
38	Desarrollo por debajo de lo normal en lenguaje.	
41	Dificultades de aprendizaje	
42	A petición de docente por presentar discente dificultades de aprendizajes, para ajustar la respuesta educativa a las necesidades educativas discente.	

	5	Le cuesta mucho retener los conceptos. Por debajo de la media en lectoescritura.
	6	Tiene síntomas de disgrafía
	7	Esta evaluación se produce para conocer la causa última de un bajo rendimiento escolar.
	8	Sus resultados están por debajo de su potencial, pues observa al niño inteligente.
	9	No evoluciona al ritmo propio de su edad.
	Leyenda de colores: Dificultades lectoescritura Dificultades cálculo Dificultades lenguaje Dificultades rendimiento Problemas de aprendizaje	
DIFICULTADES ATENCIÓN	Doc.	Fragmento
	1	También observa dificultades en el mantenimiento de la atención
	11	Dificultades para centrarse en las tareas.
	12	Le cuesta mucho iniciar las tareas, según ellos “da mil vueltas antes de comenzar”, esgrime continuas excusas para excusarse. Según docente, suspende exámenes porque no se centra en su realización. Tenía dificultades para centrarse en las tareas y tendía a obrar por impulso.
	13	Observa también en el niño muchas dificultades para permanecer concentrado en la tarea
	14	Problemas de atención
	15	Dificultades para concentrarse, mantener la atención, comprender conceptos, bajo rendimiento y esfuerzo y dificultades lectoescritoras en expresión escrita.
	16	Se conoce el hecho de que, en junio de 2014, el niño acude a la consulta en la Unidad de Paidopsiquiatría, del Hospital Virgen de la Arrixaca, debido a la presencia de problemas de atención, gran inquietud y actitudes inapropiadas, que se daban tanto en el contexto familiar como en el contexto escolar.
	17	Falta de atención en las tareas y explicaciones
	18	Su dificultad para atender y su gran inquietud motriz le han hecho solicitar la evaluación psicopedagógica, con el fin de descartar, en su caso, la presencia de TDAH.
	20	Docente observa rasgos compatibles con la presencia de un déficit de atención con hiperactividad, especialmente la atención muy dispersa.
	23	Dificultades para mantener la atención,
	24	Dificultades para centrar la atención en las tareas, que requiere cierta guía individualizada.
	28	El niño tiene desconexiones que le impiden adquirir los estándares. El tutor observa síntomas que podrían ser compatibles con la presencia de problemas de atención
	29	Dificultades para concentrarse en las tareas, se distrae fácilmente
	3	Ya en primero, este curso, empieza a tener dificultades para atender, concentrarse en las tareas
	33	Bajo nivel de atención
	34	El tutor observa síntomas que podrían ser compatibles con la presencia de problemas de atención
	35	el profesorado afirma que les llama la atención su pasividad, su manera atípica de relacionarse, con ciertas conductas adaptativas, como ir a la mesa de docente, quedarse parado, pero sin iniciar la conversación. Docente debe anticiparse a sus necesidades, preguntarle qué necesita, si no, si pasan unos minutos y docente no le dice nada, se va a su mesa sin decir nada.
	36	Dificultades de atención
38	Problemas para mantener la atención en la tarea, iniciar las tareas de forma autónoma, entre otras dificultades.	
39	Se realiza la Evaluación Psicopedagógica para identificar las necesidades específicas de apoyo educativo que pudiera presentar el alumno, por sospecha de TDAH.	
42	Dificultades para concentrarse, mostrándose distraído y necesitando de una motivación extra para la realización correcta de las tareas y por consiguiente que le ayude a mantener la atención sostenida, ya que	

		presenta un grado alto de fatigabilidad y bajo nivel de tolerancia a la frustración que lo lleva a bloquearse en muchas ocasiones.
	43	Problemas para mantener la atención y seguir explicaciones
	5	Le cuesta mucho concentrarse en las tareas, por lo que su motivación es baja y se frustra fácilmente. NO termina las tareas y constantemente demanda ayuda y atención.
	6	El alumno ha sido derivado por su tutora para ser evaluado ya que observa que trabaja de forma muy lenta, con elevada dispersión atencional
	8	Dificultades para permanecer atento en las tareas y consignas grupales, se distrae con mucha facilidad. Necesita a alguien constantemente a su lado para poder optimizar su tiempo y su nivel de ejecución.
	9	Parece estar ausente y fuera de lugar en algunos momentos durante las clases. Docente expresa que debe estar constantemente pendiente del trabajo de la misma, puesto que no cuenta con una buena organización espacial del papel y enseguida se pierde.
		Leyenda: problemas atención genérico demanda de guías dificultad mantener atención dificultad iniciar tareas dificultad concentrarse
DIFICULTADES CONDUCTA	Doc.	Fragmento
	1	Conductas que molestan al grupo (ruidos descontextualizados, busca juego cuando se hace algo que requiere atención, sobre todo en actividades de gran grupo).
	12	Tiene algunos conflictos entre iguales, con algunas conductas agresivas, según docente, porque no piensa lo que hace, no con mala intención. Tiene mucha impulsividad motriz, muchas dificultades para permanecer sentado y centrado en la tarea, habla de forma acelerada, le cuesta controlar la respiración, que es agitada, y le hace, a veces, hablar con atropello y tartamudez.
	13	Gran impulsividad motora y cognitiva.
	16	En junio de 2014, acude a la consulta en la Unidad de Paidopsiquiatría, del Hospital Virgen de la Arrixaca, debido a la presencia de problemas de atención, gran inquietud y actitudes inapropiadas, que se daban tanto en el contexto familiar como en el contexto escolar.
	17	Agresividad con los iguales. Conducta impulsiva que le hace estar inmerso en conflictos de diferente índole en muchas ocasiones. No puede controlar sus movimientos.
	18	Su dificultad para atender y su gran inquietud motriz le han hecho solicitar la evaluación psicopedagógica, con el fin de descartar, en su caso, la presencia de TDAH.
	19	Lo observa muy inquieto, no puede controlar los impulsos, tiene muchos problemas para permanecer sentado, para esperar su turno, instrucciones, etc.
	20	Docente observa rasgos compatibles con la presencia de un déficit de atención con hiperactividad, especialmente la atención muy dispersa.
	22	Gran inquietud motriz que le impide avanzar en sus aprendizajes y adaptación. Además, la madre y docente coinciden en señalar que su conducta está empeorando, mostrando una conducta agresiva e inadaptativa, tanto en clase como en casa.
	26	Docente señala que se le ve triste, que tiene conductas impulsivas que están empezando a provocar cierto recelo por parte de los compañeros, aunque sigue integrado. Cuesta encontrar estímulos tanto para animarle a trabajar más como para que disminuyan las conductas de molestar a los compañeros.
	29	Tiene impulsos que le llevan a estar involucrada en conflictos con iguales. Le cuesta permanecer en su asiento más allá de lo normal en niños de su edad.
	3	Dificultad para controlar impulsos y tiene una gran inquietud motora.
32	Grandes dificultades para contener su impulsividad,	
33	Problemas de comportamiento y adaptación	
36	Problemas de comportamiento y falta de motivación	

	39	Se realiza la Evaluación Psicopedagógica para identificar las necesidades específicas de apoyo educativo que pudiera presentar el alumno, por sospecha de TDAH.
	41	Continuas conductas disruptivas
	42	En muchos momentos se muestra hostil tanto verbal como físicamente. Suele tener conflictos con los compañeros
	43	La profesora manifiesta que es muy inquieto
	5	Dificultades para mantenerse sentado en clase o en la situación correcta según las consignas del profesorado, extremadamente inquieto, interrumpe, tiene mucha impulsividad que le hace estar implicado en conflictos, actúa antes de pensar, pero no tiene maldad.
	6	Comportamientos peculiares, especialmente con iguales y, en ocasiones, reacciones inesperadas con adultos.
	Leyenda: Conductas inapropiadas Comportamiento agresivo Inquietud motriz Problemas con iguales	
REVISIÓN	Doc.	Fragmento
	2	En este momento se actualiza el informe con los resultados de esta exploración y los nuevos acuerdos tomados con la familia y docente en relación a las medidas educativas de elección en estos momentos.
	4	En la actualidad, se hace la revisión a petición de la familia para llevarlo al IMAS.
	10	Se hace, pues, la revisión, para actualizar sus necesidades educativas y poder responder bien a éstas.
	13	Dado que la madre señala que está dispuesta a llevar a su hijo a algún servicio externo que le ayude a mejorar su desarrollo, complementariamente con los refuerzos ordinarios que está teniendo en el contexto escolar (sobre todo centrados en lectura y escritura), se hace una nueva evaluación del niño para poder diseñar mejor la respuesta educativa ajustada a las necesidades educativas actuales.
	14	Debido a este retraso curricular, a los problemas de atención que se observan y a que está teniendo una mala evolución a pesar del apoyo que recibe, se hace la revisión con el fin de conocer de forma más clara sus actuales necesidades educativas.
	24	Xxx fue derivada al EOEP debido a que presentaba retraso madurativo secundario a una hipoacusia (pérdida de un 80% de audición) que ha sido intervenida con éxito, en Infantil 4 años. Desde entonces, ha tenido apoyo de Audición y lenguaje. Desde la intervención, su lenguaje ha ido en aumento progresivamente, sin embargo, a docente le seguía preocupando que a veces se quedaba desconectada, como con la mirada perdida, más inmadura, etc. Por lo que se procede a la revisión y actualización de medidas.
	26	Se revisan las necesidades educativas del alumno debido a que en 3º es muy importante conocer su nivel de lectura y escritura, así como para intervenir ante las dificultades que está presentando a nivel conductual y emocional.
	30	La evaluación se produce a petición de la familia, tras solicitar por escrito a la dirección del EOEP, que la revisión no la efectúe el orientador que atiende al centro del alumno, por no estar de acuerdo con las orientaciones dadas previamente en el seguimiento de este.
	31	Se realiza la Evaluación Psicopedagógica de revisión a petición de la actual tutora, que necesita nuevas estrategias para optimizar, en lo posible, su desarrollo, pues está teniendo muchas dificultades de aprendizaje.
	33	INFORME PSICOPEDAGÓGICO REVISIÓN, por finalización de etapa.
	35	Cambia de centro por finalización de etapa, se hace una nueva revisión
	37	Así, se hace la revisión debido a que su primera evaluación tuvo lugar hace demasiados años y conviene conocer sus necesidades educativas actuales
43	Revisión	
	Leyenda de colores: revisiones dentro de lo previsto revisiones por persistencia o nuevas dificultades revisión demanda familiar	

EXTRACCIONES DEL NODO MEDIDAS APLICADAS

APOYOS	Doc.	Extracto
	4	Apoyo ordinario en matemáticas. Ha estado recibiendo apoyo de Al durante los dos primeros cursos de Infantil y Pt en los últimos cursos escolares. Xx recibe apoyo específico de PT para mejorar las funciones ejecutivas.
	5	Dos horas de apoyo en PT en el colegio.
	7	Recibe apoyo ordinario en lengua y matemáticas
	8	Recibe apoyo ordinario en lengua y matemáticas.
	9	Apoyos ordinarios
	10	Apoyo ordinario
	11	Apoyo ordinario en lengua y matemáticas
	15	Medidas ordinarias de refuerzo educativo (apoyo ordinario en materias instrumentales).
	19	A nivel escolar, recibe apoyo en lectura y escritura
	20	Recibe apoyo ordinario en lengua y matemáticas.
	24	Recibe algunas sesiones de apoyo
	26	Recibe apoyo ordinario en Lengua y Matemáticas
	31	Recibe apoyo del maestro de PT.
	35	A nivel escolar, recibe apoyo ordinario en lengua y matemáticas.
	36	Recibe apoyo ordinario.
	38	Apoyo ordinario en lengua y en los aspectos lógico-matemáticos
	39	Apoyo ordinario en lengua.
	42	El grupo recibe apoyos ordinarios mediante desdobles.
	Leyenda. Tipo apoyo: Ordinario Específico Ámbito: Lengua y Matemáticas Lengua Matemáticas Modalidad: Desdobles	
CAMBIOS DE CENTRO	Doc.	Extracto
	11	Los padres decidieron solicitar un cambio de centro.
	16	Se escolariza en el colegio XXXX
	30	Alumno escolarizado en sus primeros años en el CC xxxx. Tras un conflicto con unos compañeros, la familia decide cambiarlo de centro.
	33	A nivel escolar, Xxx es un alumno nuevo en el centro. No está plenamente integrado, pero se percibe mejor que en su anterior colegio. Acababa de empezar su escolarización aquí, proveniente de otro centro escolar de la localidad. Se cambió de centro debido a que allí tuvo muchos problemas de adaptación socioafectiva
	37	La familia se ha cambiado de domicilio en varias ocasiones, lo que hizo que el niño haya cambiado de colegio
	7	Xx se escolarizó en este centro escolar en 2º de Primaria, procedente del Colegio xxxx, con las áreas de lengua y matemáticas suspensas.
	Leyenda. Motivo cambio: conflictos con iguales cambio de domicilio Responsables del cambio: familia	

ANEXO III. Extracciones del cuarto objetivo específico

EXTRACCIONES DEL NODO DIFICULTADES EXPRESIÓN ORAL

Doc.	Fragmento
1	Quizá la percepción que hace el niño de sus dislalias hace que se inhiba en situaciones naturales de conversación, pero no tiene un problema objetivamente importante que le impida poder comunicarse y transmitir el mensaje que desee. En ocasiones cierto mutismo selectivo.
13	Dislalias, sobre todo en los sífonos. Sin embargo, tiene un nivel de vocabulario expresivo superior a la media. Lenguaje oral inmaduro.
16	Se observa una gran impulsividad, incluso parece que se ahoga, de lo rápido que habla. Dificultades en la entonación y expresión afectiva. Lenguaje gestual anómalo.
22	Tiene dislalias múltiples. En lo demás, desarrollo normalizado.
29	Nivel de vocabulario normal, aunque a veces no es capaz de usarlo plenamente por tener dificultades para atender y conductas impulsivas. Tiene algunas dislalias, sobre todo tiene dificultades en la pronunciación de sífonos.
31	Comunicación normal, aunque con algo de inmadurez. Dislalias múltiples lo que le hace parecer más pequeño de lo que es.
32	Capacidad de lenguaje superior a la media. Aparentemente, tiene cierta inmadurez articulatoria, pero creo que es debido a que cuando habla, a la vez no para de moverse de un lado a otro.
4	Nivel de vocabulario elevado a nivel potencial, sin embargo, su habla es muy rápida, lo que impide que se le pueda entender lo que dice con facilidad. A veces, tiene síntomas de disfemia.
5	Presenta ciertas dislalias, por ejemplo, sustitución de los fonemas /d/ y /l/. Nivel normal en vocabulario.
Leyenda de colores: dislalias mutismo selectivo habla rápida dificultades pragmáticas disfemia	

EXTRACCIONES DEL NODO DIFICULTADES LECTURA

Doc.	Fragmento
10	Lee de forma vacilante, con silabeo y tiene saltos de línea.
11	lee con mucha inseguridad, con miedo a hacerlo mal. Lectura algo robotizada, pero sin silabeo, sobre todo, en palabras más largas.
12	Lee con silabeo. Mientras lee, interrumpe la lectura continuamente, entreteniéndose y perdiendo la línea por la que iba. Tiene dos errores de sustitución e inversión de letras.
14	hace una lectura impulsiva, con abundantes errores por precipitación que después rectifica. No tiene una entonación adecuada, lo que le dificultará la comprensión. Mala lectura de puntos.
15	Presenta dificultades en la lectura a nivel de lectura mecánica y lectura comprensiva, comete errores por sustitución de palabras.
17	Alguna omisión y sustitución de letras. Mala entonación.
19	Lee con silabeo, es una lectura lenta, como “robotizada”. Lee con mala entonación y no lee los signos de puntuación.
20	Tiene rectificaciones de sustitución o adición. Lee previamente en voz baja para asegurarse.

21	bloqueos por inseguridad en algunas sílabas como “lla” o “dic”. Esto hace que su lectura sea lenta. Necesita guía visual para no hacer “saltos de línea”.
23	Nivel por debajo del que se espera para un niño de 2º, más aún con su elevado nivel cognitivo. Mala entonación y mala lectura de signos de puntuación. Repeticiones y vacilaciones.
26	Debe repetir varias veces para asegurarse de lo que lee. Es una lectura poco fluida, con constantes interrupciones, vacilaciones, repeticiones, rectificaciones y algún error de ortografía natural, como omisión y sustitución de letras. Alto nivel de fatiga
28	Es una lectura algo lenta para el momento el curso en el que estamos (1º), con algunos errores de vacilación (repeticiones por inseguridad, vacilaciones), con algún error de omisión y sustitución (dos en total). En general, podemos decir que es una lectura un poco inmadura para su edad, pero, sobre todo, baja en relación a su potencial cognitivo.
3	En lectura, no domina todas las letras, aun confunde algunas como la r
30	lectura vacilante, con dos saltos de línea (no se ayuda del dedo), por otra parte, a esta edad no es habitual seguir con el dedo la línea. Mala entonación. El oyente tiene dificultad para comprender lo que el niño lee. Tiene dos sustituciones de palabra y alguna omisión de sílaba.
31	silabeo grave. Le cuesta mucho leer. Adiciones, rotaciones, sustituciones de letras y sílabas. Constantes rectificaciones.
34	Lectura vacilante, presenta algunos errores por sustitución y adición. Bastante inmadura para su edad y especialmente si la comparamos con su capacidad cognitiva.
35	Lee con alguna vacilación y con mala entonación, pero sin errores importantes.
4	Lectura. Algo inmadura, bloqueos, cierta disfemia al leer.
42	Dificultades asociadas a la velocidad lectora
5	Lee con varios errores de ortografía natural, como sustituciones, adiciones, inversiones, omisiones. Lee mejor si le guías con el dedo. Silabeo. Muchas rectificaciones. Va empeorando conforme avanza la lectura.
8	Hace una decodificación lectora lenta. Tiene errores de adiciones, sustituciones de sílabas o nexos de frase. Salto de línea. Interrumpe la lectura con frecuencia para hablar de temas que no están relacionados con lo que se está haciendo.
9	tiene una lectura vacilante, repitiendo algunas palabras y haciendo paradas en ocasiones para leer de forma silábica. Realiza también errores de ortografía natural (sustitución de sílabas). Presenta dificultades ante algunos fonemas (-gr o -bl).
Legenda de colores: lectura silábica errores por sustitución o adición lectura vacilante o lenta dificultades entonación disfemia distracción o precipitación al leer problemas de decodificación por desconocimiento	

EXTRACCIONES DEL NODO ORIENTACIONES DIFICULTADES ESCRITURA

	Doc.	Fragmento
Ortografía natural	16	cierto retraso en conciencia fonológica.
	4	. Escribe b como h y d como cl; confunde o-e, s-n.
	14	Además, tiene errores de ortografía natural, como fragmentación de palabras, adición de letras y sustitución.

30	Adiciones de letras, fragmentación de palabras, repeticiones de sílaba, omisión de sílabas o letras, sustitución de letras
33	abundantes errores de omisiones de sílabas y nexos; fragmentaciones y uniones inadecuadas de palabras; sustitución o-a ó a-u muy frecuentes
12	Continuas uniones inadecuadas de palabras, omisiones y sustituciones de letras.
20	disortografía
11	El error más habitual en ella es la unión inadecuada de palabras, También tiene otros errores de ortografía natural
16	El niño escribe con uniones inadecuadas de palabras, inversiones. Cuando le digo “coma”, lo escribe a continuación de las otras palabras. Así: “setasemisecuela” como “Esta es mi escuela”. Escribe también “Beousnasmeascomouassillaiunapizarra”, en vez de “Veo unas mesas, unas sillas y una pizarra”.
20	errores de fragmentación y uniones de palabras.
31	escribe con continuas uniones incorrectas de palabras. También algunos errores de sustitución de letras, omisiones. Tiene una gran inmadurez en conciencia fonológica.
26	Escritura al dictado: el niño tiene abundantes errores de ortografía natural, como adiciones, sustituciones, inversiones y omisiones de letras o sílabas. Se detiene antes de ser finalizado por su gran lentitud y dificultad. Tiene un nivel de escritura de 1º aproximadamente.
23	errores de fragmentación y unión inadecuada de palabras, omisión y sustitución de letras.
17	Escritura. tiene cierta disortografía y un error de ortografía natural. Escribe “del abor”, en vez de “de labor”.
37	Hay varios errores de ortografía natural, como dos omisiones de letra y una sustitución.
19	la cantidad de errores de ortografía natural hacen desaconsejable, terminarlo. Los errores que suele cometer son: uniones y fragmentaciones inadecuadas de palabras, confusión c-z (añadido de vocales como /u/), omisión de letras. Además, se cansa muchísimo tras escribir unas tres frases.
6	errores de sustitución de sílabas, unión de palabras y sustitución de letras
9	Por otro lado, el alumno, a lo largo del dictado realiza inversiones de sílabas (“es” por “se” y viceversa); 2 sustituciones (“pero” por “pera”). y omisiones de letras en algunas palabras (“una” en lugar de “unas” o “pizara” en vez de “pizarra”).
7	También tiene errores disortográficos no propios de niños de su edad. Así, se puede concluir que tiene disortografía, tanto natural como arbitraria.
8	errores de omisión de letras y unión y fragmentación de palabras. Mientras hace la tarea, es incapaz de inhibir sus verbalizaciones, habla de sus cosas, o se entretiene con cualquier estímulo (el anillo de la que administra la prueba, etc).
21	Tiene tres errores de ortografía natural, concretamente tres fragmentaciones de palabra. Nivel de conciencia fonológica bajo.
10	tiene varios errores de ortografía natural, como omisiones, adiciones de letras y, por otra parte, uniones y fragmentaciones inadecuadas de palabras.

	26	Uniones inadecuadas de palabras, omisión de letras, inversiones, sustituciones, adiciones de letras... tiene una importante alteración. Tiene los mismos errores en el dictado que se corresponde con 1º.
	Leyenda de colores: Errores por omisión, adición, unión y fragmentación inadecuada inversion confusión de asociación grafema y fonema disortografía natural sustitución	
Ortografía arbitraria	Doc.	Fragmento
	14	clara disortografía, con errores en palabras que ya debe conocer (omisión de h en el verbo haber; mal uso de las mayúsculas-minúsculas, confusión b-v...).
	41	Ortografía arbitraria no adecuada
	37	También aparecen varios errores de ortografía arbitraria que ya deberían estar corregidos en esta edad: mal uso de las mayúsculas, confusión b-v y mal uso de la h.
	7	También tiene errores disortográficos no propios de niños de su edad. Así, se puede concluir que tiene disortografía, tanto natural como arbitraria.
	11	También tiene otros errores de ortografía natural y arbitraria, a pesar de trabajar estos aspectos de forma específica.
	Leyenda de colores: Omisión de h confunde B y V Mal uso de mayúsculas disortografía arbitraria	
Grafía	4	disgrafía.
	6	Es llamativo que se cansa mucho al escribir y aprieta muy fuerte el útil de escritura. Grafía inmadura, desde el punto de vista grafomotriz, para el momento del curso en el que estamos, ya finalizando 3º de Primaria
	8	Tiene una grafía inmadura, muy grande para su edad y nivel cognitivo.
	9	su caligrafía no es clara ni legible, como quedó reflejado en las subpruebas del WISC tiene dificultades en el aspecto visoespacial, por lo que no estructura bien el espacio donde debe escribir, baja y sube de línea al escribir continuamente, sin detenerse a revisar.
	11	Grafía aun algo inmadura para su edad.
	12	El niño escribe con letras demasiado grandes para su edad, escaso control motriz.
	19	su grafía es muy inmadura
	20	leve disgrafía. Tiene una grafía inmadura
	21	escribe con una grafía algo grande para su edad.
	25	Presenta disgrafía
	30	grafía inmadura para la edad.
	33	tiene una escritura que cuesta entender,
	37	Escribe con una letra algo difícil de entender.
	41	Grafía no adecuada
	Leyenda de colores: Grafía inmadura dificultades control motriz producción difícil de comprender	

EXTRACCIONES DEL NODO AUTOESTIMA Y AUTOCONCEPTO

	Doc.	Fragmento
Autoestima	1	Los problemas de lenguaje están interfiriendo en su autoestima
	10	Baja autoestima.
	17	Tiene baja autoestima y ya ha interiorizado el papel de “agresivo”, “conflictivo”.
	15	- En cuanto al grado de eficacia y autoestima, hace las tareas pero viéndolas como muy difíciles o casi imposibles y diciéndolo.
	21	Acompañada de una baja autoestima. Baja autoestima. Inseguridad ante los aprendizajes.
	23	Tiene baja autoestima
	39	Manifiesta sentimientos de baja autoestima. Se considera incapaz de realizar las tareas.
	6	Cree que tiene baja autoestima.
Autoconcepto	21	autoconcepto académico negativo.
	28	Bajo autoconcepto académico. Su autoconcepto académico es pobre
	34	bajo autoconcepto académico
Leyenda de colores: Baja autoestima bajo autoconcepto		

EXTRACCIONES DEL NODO PROBLEMAS DE COMPORTAMIENTO

Doc.	Fragmento
10	Por otra parte, cuando llega a casa, según señala la madre, puede tener explosiones de ira que dirige o canaliza hacia sus padres. Elevada fatigabilidad que le puede provocar sentimientos de frustración. Tiene una conducta inmadura para su edad, se le percibe como “más infantil”
12	Dificultades al seguir las normas. tiene dificultades para mantenerse tranquilo y centrado en los juegos, cambiándolos continuamente. Es muy impaciente y tiene pesadillas.
13	Gran discrepancia entre su nivel cognitivo y su comportamiento. Se comporta “como un bebé” en muchas ocasiones.
17	A veces insulta. Pero en todas estas conductas inadecuadas, muestra verdadero arrepentimiento, sin que sea muy efectivo en cumplir el intento de no volver a hacerlas.
2	La madre y docente del niño están de acuerdo en que su comportamiento ha empeorado desde la vuelta de las vacaciones de navidad. Siempre justifica su conducta, no reconoce sus errores, “tiene que tener la última palabra” Parece tener empatía por animales, pero no tanta por las personas. En casa, se han hecho contratos de conducta y no funcionan. Va a scouts desde noviembre de 2017, donde señalan que allí tiene un comportamiento adecuado, incluso responsable. Sin embargo, en la escuela de música también lo han tenido que expulsar en alguna ocasión. En el contexto escolar, conductas retadoras hacia el profesorado, sin embargo, no es así en casa, salvo en relación a su hermano, al que molesta a menudo.
22	Según la madre y docente es su principal problema. La madre señala que le preocupa el uso que hace de los objetos. Le ha llegado a tirar un servilletero a la cabeza. En clase, docente señala que pone la zancadilla a compañeros o les empuja, sin embargo, es muy cariñoso tanto con docente como en algunos momentos, con la madre.

36	Actúa por impulsos, no piensa en las consecuencias. Por ejemplo, sabe perfectamente las normas de clase y las incumple. XXX comenta que quiere hacerlo (portarse) bien, pero su cuerpo no le deja.
6	A veces tiene reacciones desproporcionadas, sale corriendo o se agarra a la barandilla, no acepta los intentos de modificar su conducta por parte de docente. Si se enfada, llora con mucha frecuencia. No suele reconocer lo que ha hecho mal, aunque sepa que un adulto lo ha visto. A veces da la sensación de que no comprende bien situaciones ambiguas a nivel social.
Leyenda de colores: explosiones de ira incumplimiento de normas problemas con dificultades para reconocer el error comportamientos retador inmaduro problemas pero reconoce el error	

EXTRACCIONES DEL NODO PROBLEMAS EMOCIONES

Doc.	Fragmento
1	Escasa tolerancia a la frustración, llanto, conducta de negación y gritos cuando tiene alguna situación de conflicto.
6	Bajo nivel de tolerancia a la frustración. Le cuesta mucho expresar lo que siente a nivel verbal.
11	Se rinde fácilmente ante las dificultades.
12	Inmaduro a nivel emocional.
14	Emocionalmente lábil. Escasa tolerancia a la frustración. Se rinde fácilmente.
23	Problemas para manejar sus emociones negativas ante la percepción que tiene de incapacidad para hacer las tareas.
28	Anticipa las dificultades que tienen las tareas escolares y le afectan a nivel emocional.
33	La madre también lo ve con ansiedad en la actualidad, a veces con manifestaciones fisiológicas como vómitos.
34	Anticipa las dificultades que tienen las tareas escolares y le afectan a nivel emocional.
Leyenda de colores: Percepción negativa de dificultades Mala gestión de frustración Ansiedad dificultades para expresar o manejar emociones inmadurez emocional	

EXTRACCIONES DEL NODO RELACION CON IFUALES Y AFULTOS

	Doc.	Fragmento
Adultos	32	A veces tiene cierto comportamiento de reto hacia los adultos.
	6	algunos comportamientos peculiares, especialmente con iguales y, en ocasiones, reacciones inesperadas con adultos.
	35	Lo que preocupa más es su inexpresividad facial, su forma de interactuar con adultos, su pasividad aparente. No parece gustarle o motivarle nada.
	9	Su problema a la hora de captar las bromas, ironías o gestos la puede llevar a tener problemas en la adaptación tanto de su grupo de iguales como con los adultos,
	Leyenda de colores:	
Iguales	6	Su nivel de integración en el grupo clase no es demasiado bueno. algunos comportamientos peculiares, especialmente con iguales

9	Su problema a la hora de captar las bromas, ironías o gestos la puede llevar a tener problemas en la adaptación tanto de su grupo de iguales como con los adultos,
16	a veces tenga dificultades para relacionarse con los demás y está muchas implicado en los conflictos.
26	a veces tiene problemas porque molesta a los compañeros
33	sigue percibiéndose que tiene dificultades para relacionarse con iguales, problemas para manejar situaciones de conflicto, para inhibir el impulso, interrumpe, etc
2	Es como si continuamente deseara llamar la atención. Como hemos mencionado, esto está empezando a provocar que sus compañeros expresen el malestar por sus comportamientos.
12	Es muy impulsivo, incluso en sus interacciones con iguales. A veces, tiene agresiones por impulso, de las que pronto se arrepiente
31	escasas habilidades sociales. Inmaduro. Tiene algunos conflictos con los iguales, pues ante cualquier pequeño enfrentamiento, responde de forma agresiva o amenazante. En cierto modo, está algo estigmatizado por el grupo.
22	Incapaz de controlar sus impulsos, tanto en los aprendizajes como en la relación con los iguales.
1	No está plenamente integrado. Su conducta a veces poco adaptativa (inhibición en algunos momentos, que a veces alterna con alguna rabieta, aunque éstas están en proceso de mejora) hace que sea percibido por los compañeros como que “a veces molesta”. Se observa poco autocontrol en sus movimientos que a veces rallan la escasez de habilidades sociales (dar la espalda a su interlocutor cuando se le está hablando, entre otras
29	Prefiere relacionarse con los niños más pasivos y dependientes. Varios niños se quejan de que molesta. Hay una evolución positiva (antes escupía en el patio, últimamente no lo ha hecho, por ejemplo) . Estas dificultades se iniciaron desde el curso pasado, que estaba con otra tutora.
15	Se muestra sociable. Se muestra pasiva en situaciones de grupo. Tiene dificultades para trabajar en grupo.
17	Su impulsividad le hace estar implicado en continuos conflictos que resuelve de forma, a veces, muy violenta.
35	Tiene algún amigo, pero tiende a no interactuar con los compañeros.
5	Tiene ciertas dificultades para estar plenamente integrado en su grupo debido a que es muy nervioso y molesta cuando están trabajando. Es muy vulnerable a cualquier tipo de burla de cualquier de sus compañeros. Su primera reacción a esto es pegar, aunque ha mejorado algo últimamente en este aspecto, por las medidas educativas que se han diseñado para evitar la estigmatización por parte de los demás.
32	tiene en general buena relación con sus compañeros, algunos de éstos se quejan de que los “agobia” y molesta. Le gusta imponer su criterio.
Leyenda de colores: no adecuadamente integrado conflictos con compañeros molesta a los compañeros se relaciona preferiblemente con compañeros pasivos escasas habilidades sociales dificultades al por control de impulsos pasividad en situaciones de grupo problemas para gestionar situaciones de conflicto	

EXTRACCIONES DEL NODO MOTRICIDAD

	Doc.	Fragmento
Motricidad gruesa	22	En la parte psicomotora, tiene cierto retraso .
	29	Se aprecia cierta torpeza motriz , pero nada relevante. Esta suele estar presente en algunos niños que son impulsivos.
	31	Torpe a nivel motor.
	39	Presenta cierta torpeza en actividades psicomotoras .
	9	El profesor de Educación Física la observa algo más torpe que la media , pero sobre todo lo que observa en ella es un comportamiento anómalo, idiosincrático.
Motricidad fina	12	algo de retraso en motricidad fina y grafomotricidad .
	15	Confunde los conceptos derecha-izquierda . En las operaciones matemáticas coloca el signo (+, -, X) a la derecha de la operación. Presenta dificultades grafomotoras : realiza letra irregular y a veces casi ilegible, trazo confuso en letras con grafía similar (a/o).
	22	En la parte psicomotora, tiene cierto retraso .
	28	En algunas tareas, se observa una grafomotricidad lábil, con poca fuerza en la mano, lo que podría deberse o a factores de inseguridad (emocionales) o a problemas grafomotoras reales . Es importante observar la evolución de estos aspectos. Sin embargo, por la observación de cómo emprende tareas como la escritura o el dibujo, tiendo más a pensar que es un problema emocional más que de fuerza motriz manual.
	31	Torpe en actividades de motricidad fina también . Odia colorear, recortar... Torpe a nivel motor.
	33	Según la madre, tiene muchas dificultades en tareas motrices finas de la vida cotidiana: atarse las cordoneras, etc. Ella señala que es "como si no tuviese fuerza"
	39	En la psicomotricidad fina, muestra ciertas dificultades en el trazo . Presenta cierta torpeza en actividades psicomotoras .
	9	Control grafomotor algo pobre para su edad.
		Leyenda de colores: dificultades grafomotoras retraso motricidad fina torpeza motricidad fina confunde izquierda y derecha

EXTRACCIONES DEL NODO NIVEL DE COMPETENCIA CURRICULAR

DESFASE CURRICULAR	Doc.	Curso	Fragmento
	14	3º EP	En el momento actual, según la evaluación inicial administrada en septiembre, tiene un nivel de competencia de inicios de 2º de Primaria , por lo que tiene ya un año de retraso escolar en todas las áreas .
15	5ºEP	Su nivel de competencia curricular a nivel global se sitúa en el 2º ciclo de Educación Primaria. En Lengua Castellana tiene un nivel de competencia curricular adquirido correspondiente a 4º curso de E. Primaria y en Matemáticas correspondiente a un nivel entre	

		2° y 3° curso de E. Primaria. Comienza a presentar en el momento actual desfase curricular significativo.
26	3° EP	Tiene un nivel de escritura de 1° aproximadamente.
20	2° EP	Lengua: finales de 1° por tener retraso lectoescritor.
22	2° EI	Retraso madurativo en todas las áreas.
31	2° EP	Según docente, XXXX tiene un nivel de inicio de 1° en todas las áreas.
36	3° EP	XXX aún está en proceso de adquisición de algunos objetivos y contenidos del 1° ciclo en las áreas instrumentales.
37	4° EP	Nivel aproximado en las áreas instrumentales más importantes es medio-bajo, siendo especialmente bajo en matemáticas donde no tiene adquiridos contenidos del curso anterior, como las tablas de multiplicar.
8	2° EP	Lengua: mediados de 1°. En la primera evaluación lleva la lengua suspenda, por su bajo nivel de comprensión lectora.
Legenda de colores: Desfase 2 o más cursos desfase curso inmediatamente inferior todas las áreas lengua matemáticas inglés retraso madurativo		
DESFASE DENTRO DEL CURSO	Doc	Extracción
	1	Según docente, presenta retraso madurativo, especialmente en el área del lenguaje. Le cuesta aprender conceptos nuevos. Sólo participa en algunas actividades muy conocidas o rutinarias. Le cuesta concentrarse. Tiene un nivel de adquisición de conceptos matemáticos básicos por debajo de la media de los niños de su edad, sin llegar a desfases curriculares muy significativos.
	12	Xxx tiene cierto retraso curricular en el dominio progresivo de la lectoescritura, aunque con una evolución positiva.
	13	nivel de lectoescritura habitual en un niño a principios de 1° de PRIMARIA. No podemos sacar conclusiones definitivas, sólo que presenta un retraso en la adquisición de estos aprendizajes de un medio año, aproximadamente. Lenguaje oral muy inmaduro (dislalias múltiples Trazos y grafías muy inmaduros para su edad. Sus dificultades más importantes, sin embargo, están en el progresivo dominio de la lectoescritura, muy inmadura para su edad y muy incoherente con su nivel cognitivo.
	16	El nivel de competencia curricular del niño es en Lengua, de 1° aunque tiene dificultades en las uniones de palabras. Tiene algunas dislalias. En el aprendizaje de la lectoescritura está con unos meses de desfase. Aun no tiene un desfase significativo. En matemáticas, el niño también tiene un nivel de 1°, con alguna dificultad en la asimilación del concepto de unidad y decena.
	21	Según docente, el niño no tiene un desfase significativo, aunque a lo largo de los meses ha ido notándose la diferencia entre sus adquisiciones respecto a las de la media del grupo, lo que no se puede justificar en absoluto si solo tenemos en cuenta su nivel cognitivo. En lengua, omite muchos fonemas en la copia incluso. En los dictados el rendimiento aun es peor. Matemáticas: Es incapaz de hacer bien los problemas matemáticos. En conocimiento del medio no sigue el ritmo normal.
	24	El alumno no tiene desfase significativo, solo un ritmo de aprendizaje algo más lento que la media del grupo en general.

	29	Por ahora, no presenta desfase curricular significativo, salvo algunas áreas con un rendimiento normal-bajo (articulación fonológica de los sífonos, autonomía, etc.).
	3	Tiene cierto desfase curricular (nivel de infantil) por sus problemas de atención e inmadurez. En el momento actual, tiene un ritmo más lento de adquisición de la lectoescritura.
	4	Se le aplican medidas de adaptación de acceso al currículo, con las cuales, consigue los contenidos mínimos de 5º en todas las áreas, menos en matemáticas, donde necesita más ayuda y tiene ya algo de desfase.
	5	LENGUA: va un poco por debajo de lo que se espera para su edad. MATEMÁTICAS: algunos estándares en proceso de adquisición
	Leyenda de colores: ritmo de aprendizaje más lento todas las áreas lengua matemáticas ciencias inglés retraso madurativo	
ADECUADO CON DIFICULTADES	Doc	Extracción
	10	Va consiguiendo los mínimos con dificultad, en todas las áreas a excepción del inglés. Sin embargo, son conscientes de que necesita muchas adaptaciones de acceso al currículo.
	7	Según el tutor, el niño no tiene un desfase significativo, aunque tiene dificultades en todas las áreas. Especialmente se aprecia que rinde por debajo de lo esperable dado su nivel cognitivo. El área donde más dificultades tiene es el inglés.
	5	Va consiguiendo los estándares básicos con cierta dificultad en ciencias e inglés
	8	Matemáticas: 2º, con cierta dificultad.
	9	El alumno presenta dificultades en la consecución de los estándares del curso en el que se encuentra escolarizada, especialmente en las áreas de Lengua Castellana y Matemáticas, según docente. La profesora comenta que su letra es totalmente ilegible.
	11	Presenta dificultades para conseguir los estándares del nivel en el que se encuentra, sin tener un desfase significativo. Las áreas en las que muestra más dificultades son matemáticas y aquellas tareas que requieren lectoescritura. Concretamente, en matemáticas tiende a tener estas dificultades: asociación cantidad-número (va avanzando, pero con necesidad de más ayuda que la media de los niños de su edad), dificultades para hacer cálculos sencillos o mucha lentitud en dar respuesta. En la segunda evaluación del curso actual, ha logrado los estándares mínimos, con mucha dificultad, sin llegar a tener áreas suspensas.
	19	Tiene las dificultades habituales en niños con retraso lectoescritor. Por otra parte, en cálculo a veces comete errores por no fijarse bien qué tipo de operación tiene que hacer (teniendo delante la operación con, por ejemplo "+" o "-"). Tiene también errores de cálculo básicos, por ejemplo 25 - 14, escribe 22.
		Dificultades en los conceptos básicos de matemáticas, cálculos básicos y aprendizaje de tablas.
	37	Nivel aproximado en las áreas instrumentales más importantes es medio-bajo, especialmente bajo en matemáticas donde no tiene adquiridos contenidos del curso anterior, como las tablas de multiplicar.(solo se marca lengua porque mates presenta desfase de un curso).
28	A nivel de matemáticas. El niño obtiene una puntuación de 10, normal, en resolución de problemas matemáticos y en conceptos matemáticos básicos cuando el procesamiento es verbal y auditivo. Sin embargo, en tareas escritas, su rendimiento oscila. Se ha observado, que cuando tiene que hacer operaciones de cálculo escritas, tiende a olvidar o a no considerar el signo de la operación, cometiendo	

		errores por ello. Es decir, si tiene dos restas arriba y dos sumas abajo, en la tercera operación, cuando ha de cambiar, sigue haciendo una resta.
	35	Va consiguiendo los mínimos con dificultad, mucho apoyo ordinario y guía lo más individualizada posible. Últimamente son más patentes sus dificultades y está en riesgo de permanencia en 6°.
	38	Según docente, el niño ha adquirido los objetivos mínimos para el alumnado de la etapa de Infantil y está aprendiendo con dificultad los contenidos del primer trimestre de 1°.
		Leyenda de colores: Requiere adaptaciones de acceso desfase curso inmediatamente inferior todas las áreas lengua matemáticas inglés retraso madurativo
ADECUADO	Doc	Extracción
	13	Es muy bueno en matemáticas, pero con un rendimiento por debajo de su potencial debido a sus problemas para focalizar la atención.
	17	El niño tiene un nivel superior al de la media. A pesar de ello, creemos que no rinde en función de su verdadero potencial.
	18	Su nivel de competencia en los contenidos manipulativos es normal. Sin embargo, en los aspectos más conceptuales, presenta dificultades. Docente cree que estas dificultades están relacionadas con su dificultad para mantener la atención.
	2	Según tutora rendimiento medio, con dificultades para acabar las tareas, lo que hace que lleve más para casa. Todos están coincidiendo en que su rendimiento está por debajo de su verdadero potencial.
	20	No tiene excesivas dificultades, aunque su dispersión atencional y nivel de escritura es un factor de riesgo.
	23	EL profesorado refiere que en la competencia lógico-matemática es buena. Le gusta realizar cálculos, pero cuando se enfrenta a la resolución de problemas matemáticos, se niega a hacerlos si ha de leerlos ella.
	28	A nivel plástico, el niño tiene una gran riqueza plástica, haciendo dibujos muy expresivos y con detalles que implican que XX tiene una gran madurez en la inteligencia plástica. Esto es muy importante para que las medidas educativas tengan en cuenta sus puntos fuertes y se trabaje a partir de estos. En general, creemos que XX tiene un rendimiento lectoescritor prácticamente en la media de su grupo de edad (superior en comprensión lectora), pero con cierta inmadurez que no se corresponde con su verdadero potencial intelectual No se detecta desfase curricular, pero observa riesgo de que vaya teniéndolo en el futuro.
	30	Según tutora, el niño está dentro del nivel adecuado para su edad. Aplica las compensaciones adecuadas a los niños con dificultades de aprendizaje (uso de ordenador en clase, libros digitales, exámenes orales, anticipo de los contenidos a estudiar, uso de tablas de multiplicar en exámenes de matemáticas, etc.)
	32	Según tutora, la niña presenta un nivel curricular de Infantil 3 años en todas las áreas, es decir, normal para su edad. Sin embargo, presenta riesgo de ir acumulando desfase escolar debido a su estilo de aprendizaje desfavorable.
33	El niño consigue los contenidos de la etapa. Necesita cierta guía, sobre todo en la estructuración del espacio, pero tiene un elemento bueno: su gran memoria verbal.	
34	Según el tutor, el niño no presenta desfase curricular significativo. Simplemente observa riesgo de que vaya teniéndolo en el futuro.	

	39	Nivel de competencia curricular situado en 1º de primaria
	42	El alumno sigue el ritmo de sus compañeros. Se ha notado una mejoría muy notable desde que toma tratamiento farmacológico. Su proceso de aprendizaje ha mejorado considerablemente. Se encuentra en un ncc de 6º ep en todas las áreas.
	43	El nivel de competencia curricular del alumno se puede situar en su ciclo correspondiente
	4	Se le aplican medidas de adaptación de acceso al currículo, con las cuales, consigue los contenidos mínimos de 5º en todas las áreas, menos en matemáticas, donde necesita más ayuda y tiene ya algo de desfase.
	6	Según docente, el niño no presenta desfase curricular significativo, aunque obtiene los mínimos en los estándares en los que hay que escribir. Su rendimiento es mejor en matemáticas.
	8	En Sociales, Naturales consigue los contenidos mínimos. Su principal problema es que nunca acaba las pruebas escritas.
Leyenda de colores: riesgo de presentar desfase con apoyos rendimiento inferior a sus posibilidades estilo de aprendizaje desfavorable dificultad aislada todas las áreas lengua matemáticas		

EXTRACCIONES DEL NODO CONDICIONES PARA EL APRENDIZAJE

	Doc	Extracción
Agrupamientos	1	Peor atención en situaciones de gran grupo.
	10	Trabaja mejor en pequeño grupo o a nivel individual.
	15	Muestra síntomas de desatención en gran grupo, sería conveniente observar con cautela este aspecto. Trabaja mejor en agrupamiento en pequeño grupo.
	18	pero le cuesta mantenerse centrado sobre todo cuando se dan consignas grupales o cuando participan los compañeros, no por falta de interés de Xxx por escuchar a éstos, sino porque le cuesta mucho permanecer atento cuando él no está activo.
	26	Dificultades para atender, sobre todo en gran grupo.
	39	Responde mejor ante explicaciones individualizadas. Trabaja mejor solo que en grupo, donde su atención se dispersa con más facilidad.
	Leyenda de colores: Mejor en pequeño grupo Mejor solo Peor gran grupo	
Canal de entrada o de intercambio de información	1	Prefiere las tareas que requieran procesamiento visual y manipulativo.
	3	Canal de entrada preferente: visual y manipulativo.
	6	Preferencia de procesamiento auditivo y visual.
	7	También se ha observado en el contexto escolar que cuando hace exámenes orales, el rendimiento es significativamente superior que en pruebas escritas.
	15	La entrada sensorial de información preferente es de tipo visual: prefiere observar y leer, le gustan más los dibujos, mapas y figuras. No le cuesta trabajo imaginarse las cosas.
	39	Responde ante estímulos sonoros (chasquidos, decir su nombre), que le vuelven a conectar en la tarea. Según la entrada sensorial de información, prefiere la visual.

	42	Entrega los exámenes en blanco, él lo explica diciendo que no sabe por qué lo hace, que se bloquea, pero si se le pregunta de forma oral los hace correctamente.
	Leyenda de colores: Visual Auditivo/oral Manipulativo	
Reforzadores	15	Los reforzadores que mejoran su aprendizaje son de tipo social (elogios, notas, etc.).
	26	Cuesta encontrar reforzadores para hacer un programa de modificación de conducta. No parece motivarle ni los premios materiales, ni los de actividad ni los reforzadores afectivos o sociales.
	38	Prefiere los refuerzos sociales.
	39	Los reforzadores que mejor funcionan son los sociales.
	41	Reforzadores que mejoran su aprendizaje: X Sociales (elogios, notas,)
	Leyenda de colores: Reforzadores sociales Ninguno	
Tipo de tareas	1	Por otro lado, es voluntarioso en tareas como ayudar a la profesora en ordenar, limpiar, hacer recados. Sólo participa en algunas actividades muy conocidas o rutinarias.
	9	alto nivel de motivación hacia las nuevas tareas que se presentan en el aula
	10	baja autonomía para realizar las tareas más tradicionales del currículo, gran lentitud que requiere ayuda individualizada continua, a pesar de que toma medicación para poder centrar mejor la atención,
	22	Mejor actitud en situaciones novedosas.
	31	Algunas tareas se niega a hacerlas directamente, como por ejemplo, los dictados, la lectura.
	32	salvo en juegos y actividades de elección libre
	39	Prefiere trabajar con las TIC. Le motiva mucho.
	Leyenda de colores: Responsabilidad en el aula Implican uso de TIC Tradicionales Novedosas Rutinarias muy conocidas elección libre	
Horarios	1	Tras el recreo está muy disperso y molesta más.
	22	En las primeras horas tiene mayor capacidad de atención, pero sus niveles son muy bajos si lo comparamos con sus iguales.
	37	Su atención va disminuyendo a lo largo de la mañana especialmente después del recreo.
	Leyenda de colores: Mejor primeras horas Peor últimas horas	

EXTRACCIONES DEL NODO ACTITUDES HACIA EL APRENDIZAJE

	Doc	Extracción
Autonomía	1	Necesita guía del adulto para optimizar la realización de las tareas.
	10	Baja autonomía para realizar las tareas más tradicionales del currículo, gran lentitud que requiere ayuda individualizada continua,

		Dependiente en relación a la realización de las tareas escolares.
11		Necesita guía individualizada por parte del adulto para rentabilizar más el tiempo, pero ella no lo demanda.
14		Ha mejorado desde que está en apoyo.
15		- En la interacción con el profesor es autónoma. No toma la iniciativa en la interacción con el profesor - Trabaja mejor con el apoyo de adultos en tareas adaptadas a su nivel de competencia. En la dinámica del aula el tutor observa que XXX permanece pasiva a la espera de ayuda del profesor, participa escasamente y tiene dificultad en la mayor parte de las tareas. Para mejorar su aprendizaje precisa ayuda de un adulto.
20		Necesita guía externa para optimizar su rendimiento. No suele pedir aclaraciones.
22		También mejora considerablemente con la guía individualizada de un adulto.
23		Le cuesta iniciar la actividad si no tiene ayuda de un adulto.
24		Requiere atención individualizada para un mejor aprovechamiento del tiempo.
28		Necesita ayuda individualizada para optimizar tiempo y esfuerzo.
3		Necesita guía individualizada. No pide ayuda espontáneamente.
36		Respecto a los deberes, conocimiento del medio y lengua los hace sola, pero las matemáticas le cuestan mucho y tienen que ponerse con ella. No sabe estudiar, tienen que estudiar los exámenes con ella, también para que no se le pase el tiempo sin hacer nada (se entretiene con cualquier cosa). En casa se sabe las lecciones para sacar muy buena nota, pero luego saca notas bajas o incluso suspende.
38		No es autónomo para hacer las tareas, necesita ayuda individualizada.
39		Hay que estar continuamente dándole toques para que no se despiste. Se le supervisa frecuentemente el trabajo y se le pide que repita las instrucciones dadas. Se secuencian las actividades en varios pasos. Se utiliza el aprendizaje tutorado como medida ordinaria. No suele reclamar ayuda del profesor. Prefiere ser ayudado por un compañero. Responde mejor ante explicaciones individualizadas.
5		Muchas dificultades para iniciar la actividad y desarrollarla sin ayuda. Mucha dependencia del adulto.
6		En clase, necesita mucha guía individualizada ya que su ritmo de trabajo es excesivamente lento y con dificultades
7		Rinde mucho mejor cuando el adulto regula la actividad.
8		Necesita guía continua, tanto en casa como en clase.
9		El alumno no suele demandar ayuda, se deja llevar por la dinámica establecida en clase y por el grupo en general. Comienza a trabajar de forma autónoma, sin pensar si lo que está haciendo está bien o mal, y en ocasiones, al finalizar la tarea, debe borrarlo todo y comenzar de nuevo

Leyenda de colores: Necesita guía del adulto Prefiere ayuda de compañeros Pide ayuda No pide ayuda pero la necesita Actúa de modo autónomo		
Motivación	1	Tiene adecuada motivación por aprender, aunque tiene muestras de aburrimiento.
	2	Aparente falta de motivación por todo.
	3	Su motivación por las tareas de aprendizaje es baja.
	6	Motivación por aprender oscilante, pero en general, media. Prefiere áreas como matemáticas.
	7	En el contexto escolar, según algunos profesores, parece tener baja motivación por aprender, sin embargo, el tutor señala que sí tiene interés por aprender. La madre, por otra parte, considera que sí tiene interés por aprender, pero a veces tiene bloqueos y tiende a despidarse con facilidad, lo que puede parecer que es por falta de interés.
	8	Su motivación por aprender parece baja. Prefiere jugar.
	9	El alumno cuenta con un alto nivel de motivación hacia las nuevas tareas que se presentan en el aula
	11	Su nivel de motivación es medio.
	15	El alumno muestra interés por aprender,
	16	Motivación por aprender oscilante.
	18	Según docente, el niño tiene mucho interés por aprender.
	20	Su motivación por aprender no parece muy elevada.
	21	Motivado por aprender, pero con oscilaciones ante las tareas,
	22	No da muestra de tener interés por aprender.
	24	No se muestra entusiasmada por el aprendizaje escolar, pero colabora.
	26	Tenía adecuada motivación por aprender, pero ahora está disminuyendo, afectada por altos niveles de frustración ante las dificultades percibidas.
	28	Es un niño con elevada motivación por determinados temas: castillos, viajes, deportes... le gusta conocer y compartir lo que sabe Sin embargo, cuando se trata de tareas escolares, su nivel de motivación baja tanto, que incluso hace verbalizaciones en relación a que le duelen los ojos, etc.
	31	Motivación por el aprendizaje escolar escasa, por sus dificultades escolares.
	32	No se muestra motivada por ningún tipo de contenido escolar
	35	No parece gustarle o motivarle nada.
38	Motivación por aprender: Baja. Lo único que parece motivarle es jugar.	
41	Manifiesta desinterés por aprender	
42	Es un niño con mucha curiosidad intelectual, hace preguntas muy inteligentes, lee libros de cultura general que saca de la biblioteca del colegio, en las charlas de expertos que visitan el centro hace preguntas muy coherentes y elaboradas.	

	Leyenda de colores: Motivación Alta Motivación Adecuada Motivación Irregular Baja Motivación No Motivado	
Cuidado material	13	Pierde material escolar constantemente.
	15	Usa material específico de apoyo. Trae los materiales escolares. Con respecto al material es cuidadosa.
	30	Olvida tareas en casa, tiene que estar más atenta a que haga las tareas, etc.
	39	Es cuidadoso con su material.
	33	Desorganización espacial en las tareas, cuadernos.
	41	Mochila desordenada sucia o rota. Pierde u olvida el material de trabajo Cuadernos (u otros útiles) desordenados y mal cuidados. Tiene dificultades para organizar el trabajo y material
	42	Las libretas de clase son bastante desorganizadas. Su mochila está muy desordenada. No organiza las hojas de ejercicios
	Leyenda de colores: Pierde materiales Olvida material Cuida material adecuadamente Desorganizado con el material trae el material	
Actitud ante la tarea	2	Bloqueos ante las tareas.
	5	Muchas dificultades para iniciar la actividad y desarrollarla sin ayuda. Mucha resistencia al esfuerzo, alta fatigabilidad
	6	Alta fatigabilidad
	7	Se cansa con facilidad. A veces, tiene bloqueos.
	9	empieza con ilusión pero no las acaba. Nunca se resiste al iniciar una tarea, Xx busca el éxito de alcanzar la tarea y cuando lo consigue reacciona de forma expresiva y hablando en voz muy alta, mientras que, cuando no lo consigue, no se muestra nada expresiva. casi siempre persiste en la ejecución de la misma, aunque de forma muy lenta. En ocasiones, es demasiado impulsiva al realizar las tareas. Suele estar relajada durante la realización de las tareas, sin mostrar prisa
	10	actitudes derrotistas y de intentos de abandono de la tarea y desconexiones, lo que, por otra parte, pueden ser una vía de escape para aliviar la tensión. se bloquea fácilmente
	11	Se rinde fácilmente ante las dificultades. Le cuesta iniciar las tareas y las abandona con facilidad.
	12	Se frustra muy fácilmente, se enfada ante cualquier error. Cuando tratas de explicarle la consigna, te interrumpe y no permite que le termines de explicar. le cuesta mucho iniciar las tareas, aceptar que hay que rectificar y mantenerse el tiempo adecuado en la tarea para hacerla bien. Se cansa muy rápido.
	14	Se frustra con facilidad. Alta fatigabilidad.
	15	- Ante la tarea la inicia pero la abandona pronto. No valora su propio esfuerzo. Se implica poco en la tarea. - En sus hábitos de trabajo no suele terminar las tareas en clase.

		- Su nivel de fatigabilidad ante las tareas que requieran esfuerzo mental sostenido es alto.
	20	Inicia la actividad, pero se dispersa mucho para hacerla
	21	Los padres añaden que a la hora de hacer los deberes “es una pesadilla”, su frase favorita es “no sé”, le cuesta muchísimo concentrarse. Inseguridad ante los aprendizajes. percibe sus dificultades y se bloquea, es decir, influido negativamente por las implicaciones emocionales que tiene la percepción de sus dificultades.
	23	A veces se niega a empezar las tareas. Ansiedad cuando se le presentan tareas de lectura.
	28	Problemas para iniciar la tarea y para permanecer en ella.
	34	Anticipa las dificultades que tienen las tareas escolares y le afectan a nivel emocional.
	37	se ha observado que el alumno trabaja de forma irregular debido supuestamente a que se le ha modificado la medicación y hasta que se le regule es normal
	39	Le cuesta iniciar la actividad. No suele terminar las tareas. No termina las tareas que empieza.
	41	Termina las tareas que empieza. Le cuesta iniciar la actividad. Se levanta constantemente con cualquier excusa
	42	En muchas ocasiones ni siquiera inicia la actividad, y la deja en blanco. Entrega los exámenes en blanco, Piensa tan rápido que no es capaz de decir lo que quiere, llegando a una emoción tal que se pone nervioso y se bloquea.
		Leyenda de colores: Problemas para iniciar la tarea Inicio de tarea sin dificultad No termina tarea Termina tarea trabaja irregularmente dificultades para esforzarse y persistir bloqueos
Estrategias	3	Estrategias de imitar (copiar) la tarea de los compañeros. No pide ayuda espontáneamente.
	38	Las tareas las hace por tanteo o imitando a los demás.
	39	Sus estrategias de resolución suelen ser por ensayo-error
	41	Trabaja por ensayo-error
	9	se deja llevar por la dinámica establecida en clase y por el grupo en general. No utiliza estrategias de planificación, a veces, se copia de otros compañeros. Y docente la ve dispersa, perdida y observa aparente desinterés por parte de el alumno en clase.

EXTRACCIONES DEL NODO CONTEXTO FAMILIAR

	Doc	
colaboración	15	La coordinación con la familia es fluida. Los padres se interesan por la educación de su hija, asisten a las reuniones de coordinación con el profesorado del centro y se muestran colaboradores con el centro escolar. Hacen todo lo que se les recomienda y está en su mano para ayudar a sus hijos
	21	Asisten a las reuniones y se preocupan por su evolución. Según docente
	1	Familia colaboradora según docente.
	12	Familia colaboradora.
	17	Familia colaboradora con el centro escolar
	18	Familia colaboradora
	19	Los padres se preocupan por su evolución y colaboran en todo lo que pueden con el centro escolar. Ofrecen un ambiente favorecedor
	28	Familia colaboradora con el centro educativo.
	34	Familia colaboradora con el centro educativo.
	36	La familia está muy implicada en el proceso educativo de la niña.
	37	están deseosos de aprender y colaboran en lo que se les pide.
	38	La familia colabora con lo que se orienta y solicita en el centro escolar y no hay ningún elemento asociado a este contexto perjudicial para el desarrollo adecuado del niño.
	4	Familia colaboradora.
	6	Familia muy colaboradora.
	8	Familia colaboradora.
	10	Se esfuerzan por conseguir el mejor desarrollo posible de las potencialidades
	11	Le ofrecen oportunidades de mejora.
	14	Familia colaboradora con el centro escolar. Hacen todo lo que se les recomienda y está en su mano para ayudar a sus hijos.
	24	Padres muy preocupados que le ofrecen la ayuda que requiere.
	3	La familia ofrece al niño una vida enriquecedora, con posibilidad de realizar actividades extraescolares, viajes, etc.
	30	La familia procura ofrecer al niño los elementos que favorezcan su mejor desarrollo.
	33	Los padres le ofrecen todo lo que está en su mano para ayudarle a progresar.
	6	Gracias a su esfuerzo el niño tiene un nivel de aprendizajes medio, aunque por debajo de lo esperado para su edad en lectoescritura.
		Leyenda de colores: familia colaboradora coordinación fluida interesados en la educación siguen las recomendaciones asisten a las reuniones proporcionan un ambiente positivo

Desarrollo ámbito académico y socioafectivo en contexto familiar	2	Va a scouts señalan que allí tiene un comportamiento adecuado, incluso responsable.
	5	Recibe apoyo externo, de estimulación en general
	6	Los padres invierten mucho esfuerzo en ayudarlo con las tareas de casa y los exámenes, por eso el niño va alcanzando los mínimos de cada curso escolar
	7	La madre estudia con él y ha observado que cuando ella regula el tiempo de las tareas, el niño mejora su rendimiento. También observa que su comprensión de las tareas es mejor si ella es la que lee las consignas.
	10	A nivel extraescolar, acude a Adixmur y al contexto clínico, donde se le hace seguimiento por déficit de atención, con medicación.
	11	la niña acude semanalmente a la Asociación Adixmur, donde están trabajando los procesos básicos alterados en la niña y que provocan las dificultades de aprendizaje.
	14	ha llevado a la niña a un gabinete privado en el que ha estado trabajando sus puntos más débiles y le han dado guía a la familia
	15	nNOrealiza actividades extraescolares. La realización de los deberes escolares le ocupan la mayor parte de la tarde.
	19	Recibe también apoyo extraescolar.
	21	los padres trabajan muchísimo con el niño para reforzar los contenidos escolares
	26	Según ha podido comprobar docente, en sucesivas entrevistas con la abuela, ésta es la que hace los deberes con XXX y observa alguna dificultad en la lectura y escritura
	33	La madre señala que la terapia con caballos le relaja. El niño va a una psicóloga clínica privada
	36	Existen horarios, normas y límites claros. XXX tiene establecidos hábitos de trabajo y estudio, aunque le cuesta cumplirlos (por su falta de atención y excesivo movimiento). Necesita supervisión para ello.
	38	Docente informa de que el niño recibe una hora semanal de apoyo en logopedia en el centro de atención temprana de Fortuna, que cesará en breve, por cumplir 6 años.
	41	Acude a clases de artes marciales (aconsejado por el tutor para que asimile ciertas normas, como respetar los turnos, los tiempos, etc.)
42	Recibe apoyo extraescolar de CEPAIN dos días a la semana, y va a una academia otros dos días. En CEPAIN recibe también apoyo psicológico. Los padres comentan que la que suele ayudar a XXXXX con las tareas es la madre.	
Leyenda de colores: actividades lúdicas atención psicoeducativa de agente externo apoyo directo de los familiares para reforzar contenidos escolares		
ctitud familiar	Doc	Extracciones
	1	Consideran que su dificultad de articulación o madurez fonológica le están afectando a su inhibición y autoestima. Solicitan que reciba apoyo de audición y lenguaje.
	12	Al principio no creían que Xxx pudiera tener algo diferente a un proceso madurativo normal, pero en una segunda entrevista, concluyeron que tenían muchas dificultades para que se centre en las tareas y que se estaba quedando atrás en el progresivo dominio de la lectoescritura.

16	La madre reconoce que los problemas del niño le superan y que tiene muchas dificultades para manejarse con él.
17	No es del todo consciente de las dificultades del niño para controlar su gran impulsividad. Esperamos que colaboren en las recomendaciones que les hemos hecho.
2	Los padres manifiestan que no saben muy bien qué hacer para mejorar su conducta.
22	Por último, la madre informa que el niño tiene actitud desafiante, y a veces, una conducta agresiva y manipuladora. Ejemplo de conductas que le preocupan: quemó unas cañas en el campo, tiró un servilletero a la cabeza de la madre, esta siente que trata de manipularla para conseguir sus fines. Tiene que tener mucho cuidado con lo que cae en sus manos, porque sabe que puede ser peligroso.
31	Sobreprotección familiar
35	sobreprotección familiar (según madre). Le desespera su gran lentitud y lo percibe inmaduro para su edad. Le preocupa el paso al instituto.
36	Son conscientes de las dificultades y consideran que debería haber sido valorada antes a fin de poder haberle dado una mejor respuesta educativa.
37	Reconocen que son sobreprotectores con el niño, sobre todo la madre, pero es evidente que están deseosos de aprender y colaboran en lo que se les pide.
6	Reconocen que el niño es muy despistado. NO creen que tenga dificultades en lo social ni para adaptarse a los cambios. No observan dificultades en el área motriz.
7	La madre señala que ella ha observado dificultades en el niño desde 2°.
Leyenda de colores: padres conscientes de las dificultades padres no conscientes de las dificultades conductas de sobreprotección dificultades para abordar situación	

EXTRACCIONES DEL NODO CONTEXTO ESCOLAR

	Doc	
Características del grupo	1	Escolarizado en un grupo donde hay alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.
	12	El niño está en un grupo clase donde hay más niños con dificultades similares.
	14	XXXestá en un grupo clase en el que hay más niños con dificultades de aprendizaje y un niño con necesidades educativas especiales. Es un grupo muy numeroso
	16	El niño está en un grupo clase con varios compañeros con dificultades específicas de aprendizaje no asociadas a discapacidad. Hay varios compañeros que también presentan conductas impulsivas y con síntomas de hiperactividad.
	17	El niño está en un grupo clase donde hay varios compañeros también muy impulsivos y con otras dificultades de aprendizaje.
	22	El niño está en un grupo de 24 alumnos, estando tres con dificultades en el desarrollo o aprendizaje.
	28	El niño se encuentra en un grupo de compañeros con un nivel medio-alto de rendimiento.
	34	Escolarizado en grupo con rendimiento medio alto

	38	Xxxx está en un grupo clase mixto en una escuela unitaria.
	41	Aula con 21 alumnos, 11 niños y 10 niñas, de ellos 1 alumno con NEE y 2 ACNEAE.
	6	Está escolarizado en 3º de Primaria en un grupo con elevado número de alumnos con necesidad específica de apoyo educativo
	9	Este curso el alumno se encuentra en un aula con un total de 24 alumnos, entre los que se encuentran: 2 ACNEE 3 ACNEAE 1 alumno repetido. Por lo general.
		Leyenda de colores: compañeros con dificultades similares o dificultades aprendizaje e impulsividad compañeros con NEAE rendimiento general del grupo cantidad alumnos
Medidas apoyo	1	El curso pasado tuvo alguna sesión de apoyo de audición y lenguaje por presentar inmadurez articulatoria, pero al no ser preferente según la normativa educativa y no tener suficientes horas para apoyar a todo el alumnado, no se pudo proseguir este tratamiento. Se dieron a la familia indicaciones de cómo contribuir a su progresiva madurez.
	10	el niño ha recibido apoyo ordinario
	11	La niña está recibiendo apoyo ordinario en lengua y matemáticas
	13	refuerzos ordinarios que está teniendo en el contexto escolar
	15	Ha recibido apoyo de la maestra especialista en Pedagogía Terapéutica.
	19	A nivel escolar, recibe apoyo en lectura y escritura.
	2	A nivel escolar, en el momento escolar no tiene refuerzo de ningún tipo, pues no tiene desfase y parecía que lo más importante eran sus problemas de comportamiento, pero la evolución nos está haciendo revisar la modalidad de apoyo y las estrategias educativas.
	20	El niño recibe apoyo ordinario en lengua y matemáticas.
	22	El niño no recibe apoyo de ningún tipo, salvo guía de docente.
	24	A nivel escolar, recibe algunas sesiones de apoyo
	29	no recibe ningún tipo de apoyo específico.
	30	Por ahora, xx no necesita apoyos debido a que tiene el nivel de competencia adecuado
	31	Recibe apoyo del maestro de PT
	34	No recibe, por ahora, apoyos específicos en el contexto escolar.
	35	A nivel escolar, recibe apoyo ordinario en lengua y matemáticas.
	38	Xxxx recibe apoyo ordinario en lengua y en los aspectos lógico-matemáticos.
	4	Xx recibe apoyo específico de PT para mejorar las funciones ejecutivas y apoyo ordinario en matemáticas.
	42	El grupo recibe apoyos ordinarios mediante desdobles.
	6	El alumno no recibía apoyo de ningún tipo
	7	A nivel escolar, recibe apoyo ordinario en lengua y matemáticas.
8	El niño recibe apoyo ordinario en lengua y matemáticas.	

	9	apoyos ordinarios en las áreas ya citadas, Lengua y Matemáticas.
	Leyenda de colores: no recibe apoyo apoyo ordinario apoyo específico	
Otras medidas	10	se le realizan adaptaciones de acceso con el fin de que pueda compensar sus dificultades.
	11	docente hace meses que aplica las medidas educativas recomendadas para alumnado con dificultades específicas de aprendizaje
	2	sabe que XX tiene intereses por la historia y los animales, por ejemplo, pero sus intentos de motivarle con estas estrategias no sirven, ni para que termine las tareas ni para que disminuya su comportamiento inadecuado, incluso en visitas a lugares que docente sabe que le gustan (museos, etc.). Es como si continuamente deseara llamar la atención.
	29	Estuvo en seguimiento por parte de docente del curso pasado, con la ayuda de la madre, con el fin de mejorar su adaptación y comportamiento.
	31	Docente ha trabajado para mejorar su nivel de integración en el grupo clase. Y controlar su conducta
	36	El aula está organizada de forma que se puedan atender a las necesidades de los alumnos. XXX se sienta cerca de su tutora y junto a compañeros que le ayudan en su aprendizaje.
	38	Docente señala que además, se le han hecho adaptaciones metodológicas, asesoramiento a la familia y agrupamientos flexibles
	39	Se secuencian las actividades en varios pasos. Se utiliza el aprendizaje tutorado como medida ordinaria.
	41	Los alumnos se organizan en pequeño grupo.
	8	Tiene una compañera-tutora que le recuerda las consignas más importantes, le ayuda a organizar la agenda, etc
9	Además, se le pone preferentemente siempre cerca de la pizarra, para evitar que pierda la atención por lo que se explica.	
	Leyenda: Adaptaciones de acceso adaptaciones metodológicas actuaciones para mejorar situación socioafectiva asesoramiento a la familia medidas para dificultades de aprendizaje	
Recursos	1	El centro cuenta con apoyos específicos.
	12	El centro cuenta con los recursos especializados, aunque con horas insuficientes para atender todas las necesidades del centro de la forma más conveniente.
	14	El centro cuenta con los recursos específicos de apoyo, aunque con escasa disponibilidad horaria para atender bien todas las necesidades de todo el centro.
	32	Xxxxx está en un centro de una línea que cuenta con recursos de apoyo especializado de PT y AI.
	41	Colegio bilingüe, que cuenta con especialista en Audición y Lenguaje y Pedagogía Terapéutica. El centro recibe atención semanal y quincenal por parte de la Orientadora.
	Leyenda: apoyos específicos escasa disponibilidad	
Docentes	12	Docente tiene una vasta experiencia en el trabajo con alumnos con dificultades específicas de aprendizaje

14	Docente tiene gran experiencia en el trabajo con niños con necesidades específicas de apoyo educativo.
15	- La coordinación entre todos los profesionales que intervienen con el alumno se realiza de forma periódica.
2	ha analizado la metodología docente, y se puede concluir que docente desarrolla metodologías que estimulan el aprendizaje, promoviendo retos intelectuales y tareas con diferente grado de complejidad y amplitud.
31	Docente ha trabajado para mejorar su nivel de integración en el grupo clase. Y controlar su conducta.
39	Se favorece la coordinación a nivel de todo el profesorado que incide en el alumno, con el fin de adoptar las mismas medidas metodológicas.
41	El Plan de Atención del Centro dispone de las medidas adecuadas para dar respuesta a las necesidades específicas de apoyo educativo de los alumnos, de conformidad con la legislación vigente.
Leyenda: Profesorado con experiencia adecuada que interviene ante las necesidades entre docentes PAD con medidas adecuadas para el ACNEAE Coordinación	

ANEXO IV. Extracciones de los objetivos específicos cinco, seis y siete.

EXTRACCIONES DEL NODO “NECESIDADES DE APOYO EDUCATIVO”

Doc. Fragmento		
TDAH	1	Se observan ciertas conductas que podrían ser compatibles con hiperactividad, pero, sin embargo, su velocidad de procesamiento es bastante buena, de hecho, es su punto fuerte en las pruebas cognitivas. Hay que observar evolución y según ésta, considerar la posibilidad de iniciar protocolo tdah con salud mental.
	10	Déficit de atención confirmado por el contexto clínico y con medicación.
	11	funciones ejecutivas por debajo de la media y dificultades para mantener la atención, estilo de aprendizaje compatible con la presencia probable de un déficit de atención con hiperactividad. Debido a ello, ruego al servicio de Pediatría que XXXX sea derivada al Servicio de Salud mental infanto-juvenil dentro del protocolo de TDAH. Quedo a su disposición para cualquier otra información que pudieran necesitar.
	12	*síntomas compatibles con la presencia de déficit de atención con hiperactividad, que le impide centrarse en las tareas y comprender instrucciones y tareas, así como controlar impulsos. 1º se deriva al alumno a salud mental de molina de segura, con fecha de 19 de febrero de 2015, con el fin de confirmar, en su caso, la presencia de síndrome de déficit de atención con más o menos hiperactividad como causa fundamental de sus dificultades.
	13	Sin embargo, creo conveniente que se considere el riesgo de la presencia de tdah, si tenemos en cuenta la alta comorbilidad que suele haber dentro de las dificultades de aprendizaje específicas no asociadas a discapacidad. Se deriva al servicio de Salud mental con el fin de tener un diagnóstico clínico. Síntomas compatibles con la presencia de déficit de atención con hiperactividad, que le impide centrarse en las tareas, perder material necesario, darse golpes, gran inquietud motora, impulsividad también cognitiva, a veces.

14	Recibimos el informe de salud mental, en el que se confirma que xxx tiene déficit de atención. Tiene alto riesgo de que sus problemas de atención puedan deberse a la presencia del síndrome tdah, subtipo inatento.
15	Además, observamos en el alumno que presenta indicadores de tener un posible trastorno de déficit de atención (tda) asociado, presentando indicadores de riesgo de déficit de atención tanto en el ámbito escolar como en el contexto familiar. Si persisten las dificultades en los controles atencionales, aconsejamos derivación de la alumna a los servicios de salud (pediatría y salud mental) y que se continúe en el centro
16	La existencia de la sintomatología tdah, sobre todo en hiperactividad, lo que confirma el servicio de salud mental infanto juvenil, por lo que el niño está en tratamiento farmacológico, con buena tolerancia al mismo y buena evolución.
17	Se deriva al servicio de salud mental con el fin de tener un diagnóstico clínico. Sintomatología compatible con el síndrome tdah.
18	Importantes dificultades para atender (dentro de lo normal para su edad), las consignas, en la memoria de trabajo, en las pruebas relacionadas con la velocidad de procesamiento, observándose también gran inquietud motriz. Presenta necesidades específicas de apoyo educativo asociadas a la presencia de sintomatología compatible con un déficit de atención con hiperactividad.
19	Síntomas que podrían ser compatibles con la presencia de déficit de atención con hiperactividad. Se recomienda que se haga en Salud mental un diagnóstico diferencial y considerar si los síntomas de XXX están relacionados con la presencia de TDAH.
2	Problemas atencionales tiene necesidades específicas de apoyo educativo por la presencia de un trastorno de la actividad y la atención (según informe clínico), con problemas de conducta secundarios. Además, hemos recibido el informe clínico, con fecha de 16 de mayo de 2017, en el que el psicólogo clínico concluye que el niño tiene un trastorno de la actividad y de la atención primario, sobredotación intelectual y trastorno de conducta asociado.
20	Rasgos compatibles con la presencia de déficit de atención con hiperactividad. Se recomienda que se haga en Salud mental un diagnóstico diferencial y considerar si los síntomas de XXX están relacionados con la presencia de TDAH.
21	Compatibles con la presencia de un déficit de atención sin hiperactividad, es decir, tdah, subtipo desatento. Por ello, será derivado al servicio de salud mental infantojuvenil y, mientras tanto, se harán adaptaciones de acceso habituales en estos casos Problemas de atención-concentración. Desconecta con mucha facilidad y a veces da respuestas que no tienen nada que ver con lo que se está tratando en ese momento. Tiene un procesamiento lento de la información, es decir, razona bien, pero necesita más tiempo para dar las respuestas. Al ser un niño inteligente, se percata de esta dificultad, lo que le puede hacer sentir inferior y bloquearse, lo que puede llevar a pensar a los demás que tiene dificultades para razonar.
22	presentar síntomas compatibles con la presencia de déficit de atención con hiperactividad y de trastorno de conducta. Por ello, será derivado al servicio de salud mental infanto juvenil de molina de segura para tener un diagnóstico clínico.
23	Sintomatología compatible con un trastorno por déficit de atención con más o menos hiperactividad. Se deriva al servicio de Salud mental con el fin de tener un diagnóstico clínico que nos permita descartar, en su caso, la presencia de TDAH.

24	Síntomas que podrían ser compatibles con la presencia de TDAH. Se recomienda que se haga en Salud mental un diagnóstico diferencial y considerar si es posible que confluya un TDAH.
26	Es necesario derivar al contexto clínico con el fin de tener información sobre la naturaleza última de sus problemas de atención-concentración, impulsividad, etc. Síntomas compatibles con la presencia de un tdah. También lo observan más nervioso e intranquilo, al menos en el contexto escolar. La madre dice que a pesar de que tiene momentos en los que es impulsivo y, sobre todo, renuente a iniciar las tareas, ve una evolución positiva desde el curso pasado.
28	Podrían ser compatibles con un déficit de atención. Se recomienda que se haga en Salud mental un diagnóstico diferencial y considerar si es posible que confluya un TDAH.
29	Dificultades para permanecer en las tareas, dispersión atencional, dificultades para controlar el comportamiento, que le influyen tanto en la realización de tareas como en la relación con iguales. Síntomas compatibles con la presencia de un trastorno por déficit de atención Por ello, se recomienda a la familia contar con la evaluación clínica del servicio de Salud mental infanto-juvenil de Molina de segura y se le solicita que pida cita en su pediatra.
3	Se deriva al servicio de salud mental con el fin de tener un diagnóstico clínico. Síntomas compatibles con la presencia de déficit de atención con hiperactividad, que le impide centrarse en las tareas, gran inquietud motora e impulsividad.
30	Está más despistado, olvida tareas en casa, tiene que estar más atenta a que haga las tareas, etc. Por ello, sería conveniente que el niño fuese a salud mental con el fin de hacer un diagnóstico diferencial que nos permita establecer si los problemas de atención que tiene pueden estar asociados a la presencia de un trastorno por déficit de atención con más o menos hiperactividad o son asociados a la presencia de las otras dificultades que presentar.
31	Inatención e impulsividad, cognitiva y conductual, lo que provoca la presencia de conflictos con iguales mal resueltos por su parte. Fue derivado a Salud mental debido a que tenía síntomas compatibles con TDAH y este término ha sido confirmado en este servicio.
32	Atención muy dispersa. Aunque comprende las instrucciones, hay que darlas de nuevo de forma individualizada y reiterada, pidiéndole de forma contundente que preste atención, para que inicie la tarea. Necesita, además, constante guía y supervisión para que siga las pautas y normas, tanto en el juego como en las tareas. Rasgos encuadrables dentro del trastorno por déficit de atención con hiperactividad (tdah) Es importante revisar este informe cuando se tenga el diagnóstico clínico de Salud mental, así como al final de la etapa de Infantil
33	Ciertas dificultades de atención y de impulsividad. Conviene analizar en el contexto clínico la naturaleza última de sus dificultades en velocidad de procesamiento, atención e impulsividad, por si hubiese comórbido, o secundario a lo anterior, trastorno por déficit de atención con hiperactividad.
34	Podrían ser compatibles con un déficit de atención. Problemas de atención

35	<p>Conducta inadaptable por su pasividad extrema (al menos aparente), lentitud, inexpresividad. Se desconecta. No sigue las consignas. No corrige. El profesorado señala que es como si no tuviera fuerza en la mano.</p> <p>Se recomienda que se haga en salud mental un diagnóstico diferencial y considerar si los síntomas de xxxxx están relacionados con la presencia de tda o cualquier otro trastorno que justifique su retraso madurativo, su lentitud, inexpresividad, escasas habilidades sociales, por inhibición y aparente falta de interés por la interacción, salvo con algún amigo, entre otros problemas.</p>
36	<p>Sintomatología compatible con tdah (tipo combinado), que debe ser confirmado en salud mental.</p>
37	<p>el alumno trabaja de forma irregular debido supuestamente a que se le ha modificado la medicación y hasta que se le regule es normal. Su atención va disminuyendo a lo largo de la mañana especialmente después del recreo.</p> <p>Trastorno por déficit de atención con hiperactividad por el que está en seguimiento en salud mental, con medicación.</p>
38	<p>Atención: tiene grandes dificultades. Es muy dispersa, pasando muy rápidamente de una cosa a otra sin terminar lo anterior. Eso le hace muy lento en la realización de las tareas.</p> <p>Baja motivación por aprender, que deberá ser objeto de intervención con el diseño de un programa de refuerzo diferencial de conductas. No obstante, este bajo nivel de motivación y la observación de otras conductas, podrían estar relacionados con síntomas compatibles con la presencia de un trastorno por déficit de atención con hiperactividad. Hay que derivar al contexto clínico (Centro de Salud mental infanto-juvenil) con el fin de descartar, en su caso, este trastorno.</p>
39	<p>posible trastorno por déficit de atención.</p> <p>Se distrae con facilidad. Tiene un bajo nivel de atención y concentración.</p>
4	<p>Su principal característica es que tiende a hacer todo con demasiada rapidez, lo que hace que tenga una lenta difícil de entender y comenta, con más probabilidad, errores.</p> <p>Trastorno por déficit de atención con hiperactividad, confirmado en salud mental, y por el cual, está recibiendo seguimiento y tratamiento farmacológico.</p>
41	<p>Alumno con necesidad específica de apoyo educativo asociado a trastorno por déficit de atención e hiperactividad (presentación tipo hiperactivo/impulsivo).</p> <p>No constan informes previos. xxxxx tiene cita en salud mental el 24 de noviembre para valoración de tdah,</p>
42	<p>Xxxxx es un alumno con necesidades específicas de apoyo educativo asociadas a tdah. La madre aporta informe clínico del servicio de salud mental infanto-juvenil con fecha 19-10-2017 en el que se concluye trastorno hiperactivo. Recibe tratamiento farmacológico.</p>
43	<p>La profesora manifiesta que es muy inquieto, presenta problemas para mantener la atención y seguir las explicaciones.</p> <p>Alumno con necesidades de apoyo educativo asociadas a tdah tipo combinado.</p> <p>En el informe clínico psiquiátrico del csm de molina de segura realizado por la dra xxxx presenta un diagnóstico de tdah tipo combinado con tratamiento farmacológico con metilfenidato en pauta ascendente.</p>

	5	<p>Cuando tengamos el informe de salud mental, se revisarán estas medidas. Es necesario que el niño acuda a salud mental con el fin de que le realicen una evaluación clínica para descartar, en su caso, la presencia de tdah. Rasgos compatibles con la presencia de déficit de atención con hiperactividad.</p>
	6	<p>Baja tolerancia a la frustración. Procesamiento muy lento de la información. Dispersión atencional. Síntomas compatibles con la presencia de un déficit de atención. Su velocidad de procesamiento justificaría su forma de trabajar, muy lenta, así como lo que señala la madre, que es muy despistado, con una gran dispersión atencional, este es claramente su punto más débil y motivo por el cual será derivado a Salud mental.</p>
	7	<p>Dificultades para atender a los estímulos relevantes. A veces, tiene bloqueos. Se cansa con facilidad. Rinde mucho mejor cuando el adulto regula la actividad.</p> <p>Síntomas compatibles con la presencia de un trastorno por déficit de atención con más o menos hiperactividad. Se recomienda que se haga en Salud mental un diagnóstico diferencial y considerar si los síntomas de Están relacionados con la presencia de TDAH, además de las demás dificultades. Procesamiento lento de la información.</p>
	8	<p>Para los síntomas compatibles con tdah, hay que tener en cuenta que el niño tiene que ser evaluado por el contexto clínico para, en su caso, descartar o no, la presencia del síndrome. Mientras tanto, la normativa establece que mientras se den los síntomas, hay que diseñar las medidas educativas que permiten el mejor desarrollo del alumno.</p>
	9	<p>Dificultades en atención sostenida y selectiva. No estamos seguros de si estas dificultades son secundarias a las dificultades de aprendizaje no verbal o es una dificultad comórbida. Por ello, es importante derivar a salud mental infanto- juvenil, con el fin de hacer una evaluación clínica que nos permita establecer la causa última de sus dificultades.</p>
	<p>Leyenda de colores:</p> <p>trastorno por déficit de atención e hiper actividad déficit de atención derivar a salud mental síntomas compatibles confirmado en salud mental</p>	
Doc. Fragmento		
Lectoescritura	10	<p>Dificultades en el dominio de la lectoescritura compatibles con la presencia de disortografía (natural y arbitraria) y dislexia (con un nivel de comprensión lectora inferiores a 4° de primaria).</p>
	11	<p>Dificultades en el área de la lectura y escritura, por ahora, sin que esté afectada la comprensión lectora. Estas dificultades son compatibles con dislexia.</p>
	12	<p>Cierto retraso en conciencia fonológica, que ha de ser motivo de entrenamiento, aunque presenta evolución positiva en sólo unas semanas. Presenta dificultades en el inicio del aprendizaje lectoescritor</p>
	13	<p>Ciertas dificultades en motricidad fina o grafomotricidad que debe ser entrenada.</p> <p>Retraso en conciencia fonológica,</p>
	14	<p>Dificultades específicas en escritura, con disgrafía y disortografía.</p>
	15	<p>Proceso de aprendizaje de los procesos lectores y escritores son deficitarios con respecto al nivel escolar que cursa. Tiene dificultades significativas y persistentes en lectoescritura, presentando alteraciones tanto en la lectura como en la escritura. Rasgos compatibles con trastorno lectoescritor: dislexia del desarrollo que están dificultando su proceso de aprendizaje.</p>

16	Cierto retraso en conciencia fonológica , que ha de ser motivo de entrenamiento, lo que hace que el niño tenga necesidades de apoyo educativo asociadas a dificultades en el inicio del aprendizaje de la lectoescritura .
17	Ciertas dificultades en la escritura que pueden deberse a su impulsividad. Habrá que observar evolución.
19	Retraso en el progresivo dominio de la lectoescritura, que ya en 2º trimestre de 2º de primaria, podríamos casi con seguridad afirmar que suponen síntomas compatibles con dislexia .
20	Dificultades en el progresivo dominio de la escritura. Disgrafía y disortografía leves, que deben ser objeto de trabajo (conciencia fonológica). Durante el próximo curso, se establecerá si estamos ante un retraso lectoescritor o un trastorno compatible con dislexia. Dificultades leves en decodificación lectora sin problemas en comprensión lectora.
21	Por otra parte, el niño tiene cierto retraso lectoescritor , sobre todo, en lectura y escritura. Los problemas que refiere docente en comprensión lectora parecen más bien un problema de atención que de comprensión. Sin embargo, conviene seguir haciéndole un seguimiento en este aspecto para tener un punto de vista más definitivo. En el momento actual conviene que se trabaje la conciencia fonológica para que, sea definitivo este problema (dislexia) o un retraso relacionado con sus problemas de atención e inmadurez, vayan mejorando los procesos básicos deficitarios.
23	Sintomatología compatible con un trastorno por déficit de atención con más o menos hiperactividad y con dislexia del desarrollo .
24	Dificultades en el inicio del aprendizaje lectoescritor
26	Dificultades específicas en lectoescritura o dislexia del desarrollo , con afectación en decodificación lectora y en escritura. Por ahora, no hay afectación en comprensión lectora, si la actividad se hace con atención individualizada. En el contexto del aula, por la intervención de otros aspectos, como dificultades para atender y concentrarse o para controlar sus impulsos, su rendimiento es más bajo.
30	Dificultades específicas en lectoescritura
31	Dificultades específicas en el aprendizaje de la lectura y la escritura que podrían ser compatibles con la presencia de dislexia , aunque debido a la edad del alumno, habría que descartar primero que se trate de un retraso en conciencia fonológica .
33	Dificultades en el aprendizaje de la escritura. Disgrafía . Mala organización del espacio, lo que le lleva a cometer errores importantes en las tareas.
35	Dificultades específicas en lectoescritura compatibles con la presencia de dislexia .
37	Aunque tiene una decodificación lectora con un nivel inferior a la media de los niños de su edad, comprende bien. Cierta disgrafía, muy leve , con algunos errores de ortografía natural en escritura y mala grafía. Estas dificultades aparecen en muchas ocasiones de forma secundaria al tdah.
4	Dificultades en el dominio de la lectoescritura compatibles con dislexia y disgrafía ,
41	Y a dificultades específicas de aprendizaje, con afectación la escritura (disortografía y disgrafía)
6	Nivel lectoescritor por debajo de lo que se espera para su edad, por lo que se concluye que tiene dificultades específicas en el área del lenguaje escrito, compatibles con disgrafía, disortografía y dislexia (esto último de carácter muy leve).
7	Dificultades específicas en lectoescritura compatibles con la presencia de dislexia y disortografía .
9	Dificultades en el inicio del aprendizaje lectoescritor secundarios.
Legenda de colores: Disortografía Dislexia Disgrafía Retraso en conciencia fonológica Dificultades en el inicio del aprendizaje lectoescritor retraso lectoescritor dificultades en motricidad fina o grafomotricidad	
Doc. Fragmento	

Lenguaje no verbal		Dificultades de aprendizaje no verbal,
	9	Dificultades en el aprendizaje no verbal que podrían ser compatibles con la presencia de un trastorno de aprendizaje no verbal.
Doc. Fragmento		
Lenguaje oral	1	Dificultades en el lenguaje oral, se confirma la presencia de dislalias múltiples, sobre todo en las consonantes iniciales y en los sínfonos, sin embargo, se trata de una dificultad leve. El niño tiene un lenguaje inteligible, abundante vocabulario, tiene un nivel de información elevado y lo expresa de forma correcta cuando la situación es dirigida. Tiene dificultades en situaciones más espontáneas. Cierta mutismo electivo que habría que observar y tratar introduciendo estrategias de mejora de los elementos emocionales, pero también de mayores exigencias de madurez.
	10	Dificultades en el lenguaje oral, compatibles con un trastorno específico del lenguaje mixto expresivo-comprensivo.
	13	Dificultades en lenguaje oral: dislalias.
	26	Dificultades leves en lenguaje oral debido a una alteración en el paladar. Disglosia.
	31	Falta de entendimiento de los mensajes orales, conflictos con iguales por no entender bien los comentarios, bromas, reglas de juegos. Trastorno específico del lenguaje,
	38	Dificultades específicas en el lenguaje oral, especialmente en los aspectos fonológicos y sintácticos.
Doc. Fragmento		
Matemáticas	10	Riesgo de presencia de dificultades específicas en el aprendizaje de las matemáticas
	11	Dificultades en el área de las matemáticas, compatibles con discalculia.
	19	Hay también síntomas de la presencia de dificultades específicas en el área de las matemáticas,
	26	Alto riesgo de la presencia de dificultades específicas para el aprendizaje de las matemáticas o discalculia.
	30	(dificultades específicas en el área de las matemáticas)
	37	Dificultades en el área de las matemáticas asociadas a este síndrome también.
	4	, dificultades en el aprendizaje de las matemáticas, compatibles con discalculia.
	7	Dificultades específicas en el aprendizaje de las matemáticas compatibles con discalculia.
	9	Dificultades en el inicio del aprendizaje de las matemáticas secundarios.
Doc. Fragmento		
Trastorno de conducta	32	presencia de síntomas compatibles con la presencia de un Trastorno negativista desafiante.
	22	presentar síntomas compatibles con la presencia de déficit de atención con hiperactividad y de trastorno de conducta. Por ello, será derivado al servicio de salud mental infanto juvenil de Molina de Segura para tener un diagnóstico clínico.

	2	Además, hemos recibido el informe clínico, con fecha de 16 de mayo de 2017, en el que el psicólogo clínico concluye que el niño tiene un trastorno de la actividad y de la atención primario, sobredotación intelectual y trastorno de conducta asociado

EXTRACCIONES DEL NODO “MATERIALES Y ESPACIOS”

Doc. Fragmento			
Materiales	Principios (11)	10-19-24-34-37-39-5-7	Utilizar múltiples medios, tanto para la representación y acceso a la información, como para que el alumno pueda hacer las tareas y mostrar los resultados de su aprendizaje (audiovisuales, mapas, etc)
		36	Utilizar material didáctico adecuado a su nivel de competencia curricular actual.
		4	Utilizar múltiples medios, tanto para la representación y acceso a la información como para que el alumno pueda hacer las tareas y mostrar los resultados de su aprendizaje (diversificar métodos de enseñanza y de evaluación). Utilizando materiales visuales, auditivos o manipulativos y combinando las actividades de mayor interés con aquellas de menor interés. El estudiante retiene mucha más información cuando lee, oye, ve, dice y hace que cuando sólo escucha.
		42	Utilizar preferentemente materiales manipulativos, por los que muestre preferencia
		Leyenda: Idea general Aspecto en que basarse Canal de entrada	
	Adaptar (6)	10-7-	Darle los contenidos de aprendizaje, en la medida de lo posible, con letra más grande. Está demostrado que la comprensión en estos casos es mejor con letra más grande.
		11	Darle textos con letra grande.
		4	Para las dificultades de dislexia y disgrafía: +darle los textos escritos fotocopiados con letra más grande de lo habitual. Está demostrado que su rendimiento mejoraría con esta medida;
		6	Los textos impresos hay que intentar que sean con letra más grande.
		9	Usar material impreso con letra grande, bien espaciados y con apoyos visuales.
		Leyenda Hacer la letra más grade Apoyos visuales	

Complementar aprendizajes o contenidos (10)	10- 19- 24- 35-7	<p>-El uso de DVD, vídeos, diapositivas, murales, etc. le sirven como complemento de la explicación oral. En su caso es imprescindible.</p> <p>-Utilizar ayudas visuales, dibujos de apoyo, esquemas, cuadros-resumen... como material complementario al texto escrito.</p> <p>Potenciar en el aula el uso de las nuevas tecnologías para apoyar y compensar sus dificultades de aprendizaje:</p> <p>-Grabadora: Se puede usar para que el alumno grabe las intervenciones orales del profesorado y pueda luego repasarlas en casa; también puede grabarse a sí mismo, respondiendo a preguntas en tareas que otros compañeros hacen por escrito (en tareas para casa largas).</p> <p>-DVD: Uso de materiales didácticos audiovisuales relativos a contenidos curriculares diversos para trabajar en pizarra digital.</p> <p>-Ordenador: presentación de trabajos en formato word, uso de autocorrector ortográfico; Aplicaciones especiales que facilitan la conversión del texto escrito en audio; Uso de audiolibros...</p> <p>-Tener preparado material complementario a nivel visual (láminas, esquemas, mapas conceptuales), o manipulativo (material contable para tareas de matemáticas, ábaco, objetos que refuercen la comprensión de alguna explicación), que permitan al alumno acceder al contenido o realizar la tarea sin las trabas ocasionadas por sus dificultades específicas de aprendizaje.</p> <p>-El material complementario que se prepare, debe estar encaminado a compensar las dificultades en lectoescritura y de uso del lenguaje. No para simplificar contenidos curriculares, sino la forma de acceder a ellos.</p>
	18	- Usar materiales visuales que le den pistas adicionales para mejorar su comprensión.
	2	-Diversificar los materiales curriculares, permitiendo al alumnado la propuesta de materiales complementarios y motivantes, relacionados con los estándares que se vayan a trabajar (por ejemplo, proponerles “a ver quién trae el texto o la frase, o la foto, etc. más original sobre el contenido ...”)
	28	Estrategias visuales y aprovechamiento de otros recursos alternativos al lenguaje escrito, de entrada de información (audiovisuales, mapas, esquemas,...), sobre todo para el aumento de la motivación y captar con mayor probabilidad su atención.
	36	Utilizar materiales complementarios y de refuerzo que le ayuden a alcanzar los objetivos y contenidos de su nivel y Ciclo, sobre todo para seguir avanzando en los aprendizajes instrumentales. Si no existe disponibilidad horaria para trabajar ese material en clase o en los apoyos, se puede implicar a la familia para que lo trabajen en casa. Llevar a cabo seguimiento con la familia de este trabajo.
	9	-Apoyarse en dibujos, esquemas o cuadros para complementar la información por escrito pero con guía verbal, pues su procesamiento verbal será mejor que el visual.
	Leyenda: material visual material digital material manipulativo principios	

Apoyar realización (14)	10-19-24-7	-Permitir el uso de apoyos materiales: se debe permitir el uso de recursos didácticos tales como calculadora (una vez que tienen adquiridas operaciones), sobre todo para que pueda confirmar si las operaciones las ha hecho bien. Ordenador: presentación de trabajos en formato word, uso de autocorrector ortográfico; Aplicaciones especiales que facilitan la conversión del texto escrito en audio; Uso de audiolibros... ver recursos en la web www.helpdeskinld.com
	11-6	Permitirle que haga trabajos con ordenador, con el fin de poder usar de forma sencilla, un procesador que corrija la ortografía.
	26	Según evolución, sobre todo en los últimos cursos de Primaria, considerar la posibilidad de dejarle una calculadora para hacer los exámenes y en el caso de las tareas, para comprobar resultados
	28	También sería interesante contar con una carpeta o caja de actividades de enriquecimiento, que supongan un reto para el niño, y cambiar aquellas que son más repetitivas (que otros niños pueden necesitar como práctica, pero que para él pueden convertirse en algo tedioso que le predispone a tener problemas emocionales, de desmotivación, o incluso, llamadas de atención).
	30	Se le pueden dejar o las tablas de multiplicar o una calculadora para poder ser más rápido en los cálculos y que pueda usar sus recursos cognitivos en la resolución de la tarea. En casos leves, la calculadora se puede usar más como forma de asegurarse el alumno que ha hecho bien el cálculo o como guía, que como instrumento de cálculo. Siempre hay que ir de menor ayuda a más, por lo que conviene probar el uso de la calculadora al final de la tarea y si son muchos los errores que comete, ya usarla desde el principio
	37-5-4	En la medida de lo posible, permitirle usar una calculadora y las tablas de multiplicar, utilizar materiales informáticos de aprendizaje. Debido a la dificultad que tienen para abstraer conceptos matemáticos, dar la posibilidad de manipular material para la resolución de los problemas (un ábaco, lápices de colores, subrayar en diferentes colores los enunciados, poder hacer dibujos gráficos, etc.). En cursos más avanzados se les puede permitir tener un esquema, en algún sitio visible (por ejemplo, pegado en el pupitre), de los pasos generales de las autoinstrucciones (planificar, corregir, repasar.
	39	En la medida que sea posible o en determinados momentos, utilizar materiales informáticos de aprendizaje.
	9	-Usar software para afianzar conceptos y realizar ejercicios de manera multimedia, a través de Jclíc, Hot Potatoes o Smartick (ver www.helpdeskinld.com) - Utilizar guías que le ayuden a mejorar la estructuración del espacio (por ejemplo: pautas para introducir las cifras o palabras sin dar lugar a errores). - Probar diferentes tipos de cuadernos para comprobar en cuales se organiza mejor el espacio. Darle pistas visuales acompañadas de guía verbal para que estructure mejor el espacio en la realización de tareas sobre todo en matemáticas, donde el espacio es fundamental para operar bien. -Permitirle el uso de otros soportes como el ordenador, para que ella se fije en las correcciones de ortografía que éste le hace y las automatice
		Leyenda materiales informáticos pistas visuales calculadora manipular material

Organización y coordinación (15)	10-19-24-34	Acordar el uso de agendas , en formato papel o de tipo digital, para favorecer la organización de las tareas. Ayudarle a que no olvide apuntar cosas importantes
	11	Ayudarle a gestionar la agenda .
	28	Acordar el uso de agendas , en formato papel o de tipo digital, para favorecer la organización de las tareas. Ayudarle a supervisar que tiene todo lo relevante apuntado, o bien con una revisión del adulto o bien usando un compañero-tutor.
	29	Acordar con la familia el uso de una tabla que va y viene del colegio a la casa en la que se le reconoce con una cara sonriente cuando cada período de la mañana hay ido bien o con una cara triste si ha habido algún incidente . En casa reforzar si casi todo viene con caras sonrientes y acordar premios o costes según esto. Si hay coordinación entre ambos contextos, estos pequeños problemas irán cada vez a menos. Aunque estas conductas se deban a impulsividad, este juego da a la niña herramientas para ir gestionándolos mejor en el futuro.
	30	Supervisión por parte del profesorado de la agenda , con el fin de que no olvide nada importante.
	31	Es importante el uso y control de la agenda , revisando a diario que se ha apuntado todo y que se lleva el material necesario para el estudio y realizar las tareas.
	36	Procurar que XXX lleve una agenda casa-escuela. Donde apunte qué debe hacer, supervisado por el maestro, y la familia firme para constatar que lo ha supervisado en casa. También se puede emplear grabadora para recoger las instrucciones
	37-39-4-5	Utilizar elementos visuales: Horarios, esquemas, listas, dibujos... como material facilitador del aprendizaje, ayudándole, o bien desde el profesorado o bien con un compañero-a tutor-a a centrarse en estos estímulos como facilitadores y no distractores del aprendizaje. Es importante el uso y control de la agenda por parte del profesor y los padres, revisando a diario que se ha apuntado todo y que se lleva el material necesario para el estudio y realizar las tareas. para optimizar su rendimiento
	9	-Usar la agenda escolar a modo de recordatorio y de organizador de las actividades que se van a realizar en clase y las tareas para casa.
	Leyenda: Agenda Elementos visuales Panel	
Programas específicos	1	Usar programas de desarrollo de la inteligencia emocional que tiene el centro. Cuentos para educar en valores, para ayudarle a mejorar su autoestima
	36	Materiales específicos para emplear: -Programa " Fíjate y concéntrate más. para que atiendas mejor " (atención selectiva y sostenida). Ed CEPE. Existen diferentes niveles en función edad, adecuar el mismo. -Programa de entrenamiento en planificación. De 9-14 años. Isabel Orjales Villar. Editorial CEPE. -Programa de entrenamiento para descifrar instrucciones escritas . A partir de 6 años. Indicado para niños/as impulsivos y con Déficit de Atención con Hiperactividad. Isabel Orjales Villar. Editorial CEPE. -Programa de mantenimiento para descifrar instrucciones con contenido matemático . Isabel Orjales Villar. Editorial CEPE.
	Leyenda inteligencia emocional atención TDAH matemáticas	

Doc.		Fragmento
Estructuración espacial	Agrupamientos (6)	31- Agrupamientos flexibles y trabajo en pequeño grupo que permita un proceso de enseñanza aprendizaje más individualizado
		36- Mantener la estructura de pequeño grupo , sin incluir amigos . Ir rotando la distribución para que todos trabajen con todos. El maestro debe especificar los roles y funciones de los miembros del grupo, así como establecer de forma explícita las reglas de funcionamiento del mismo.
		37-4- Agrupamientos flexibles y trabajo en pequeño grupo que permita un proceso de enseñanza aprendizaje más individualizado.
		5 Evitar juntar a todos los niños con dificultades y separarlos del resto de alumnos pues seguramente potenciará sus dificultades y no ayudará a solucionar el problema.
		42 Propiciar los grupos heterogéneos y, en general, agrupamientos flexibles para favorecer la participación e integración en las actividades del aula .
	Leyenda: Agrupamientos flexibles Grupos heterogéneos Trabajo en pequeño grupo	
	Disposición del aula (10)	18 Estructurar el espacio físico, mediante una disposición por filas que permita la discusión sin entorpecer el trabajo independiente . Se debe evitar agrupar las mesas para la realización de trabajos en grupo ya que se incrementan las distracciones . Si deben trabajar en grupo, las colocaremos en forma de U . La colocación de las mesas debe facilitar la movilidad del profesor por el aula. Cuidar que en las aulas sólo estén los materiales indispensables para el trabajo a realizar. Evitar tener a la vista objetos interesantes que inviten al niño a manipularlos en lugar de centrarse en su trabajo . Disminuir los estímulos irrelevantes presentes en la clase, colocándolos fuera de su campo visual, también se puede crear un rincón sin estimulación . Estructurar el ambiente con señales visuales acerca de lo que se espera de él .
		2 Tener un rincón de enriquecimiento donde el alumnado pueda acceder a materiales asociados a sus intereses y puedan completar el tiempo de clase con tareas de libre elección.
		28 Por ejemplo, sería bueno tener un “rincón de enriquecimiento” disponible para toda la clase, e invitar a ir a este . En él, deberían haber actividades de creatividad plástica, verbal, de razonamiento lógico, adivinanzas, etc. Sería importante preguntar por sus centros de interés, incluso los padres podrían proponer algunas actividades que saben que motivarían al niño. Hacer un uso completo de lo que se haga en este rincón por parte de los alumnos: que expresen qué han hecho, por qué, etc. Esto desarrolla también la aptitud verbal oral, que destaca en XX.
		31 Se recomienda tener el horario semanal en algún lugar visible del aula.
37-4- Ambiente muy estructurado, predecible y fijo, evitando los contextos poco definidos y caóticos . Procurar informar siempre de las reglas o normas de la clase: es conveniente que estén siempre a la vista del alumno . 5 Reservar un espacio en la pizarra, en un lugar visible, para anotar fechas de controles, entrega de trabajos y tareas diarias que deben anotarse en la agenda. Dejar tiempo para que copien lo que se ha anotado. Asegurarse con un compañero tutor de que el alumno ha registrado lo importante. Se recomienda tener el horario semanal en algún lugar visible del aula . Estructurar el aula mediante una organización clara que le permita entender qué se espera de él en cada momento y en cada área (Utilizar muebles, letreros o dibujos para señalar el espacio) Se recomienda tener el horario semanal en algún lugar visible del aula .		
36 Reservar un espacio en la pizarra, en un lugar visible, para anotar fechas de controles, entrega de trabajos y tareas diarias que deben anotarse en la agenda. Dejar tiempo para que copien lo que se ha anotado.		

Ubicación del alumno TDAH (11)	41	MANTENER un orden, una rutina y una previsión. Procurar un entorno educativo estructurado, previsible y ordenado. Estructuración espacio-temporal del aula: panel, agenda... que sepa por adelantado lo que tiene que hacer, anticipándole la sistemática de las clases y las tareas-actividades en todo momento.
	Leyenda: disposición U disposición por filas evitar tener objetos innecesarios a la vista ambiente predecible rincón sin estimulación rincón enriquecimiento panel agenda espacio en pizarra panel normas horario a la vista	
	18	Situar al alumno cerca del profesor. En el lugar adecuado, lejos de estímulos, enfrente de él, entre niños tranquilos y a ser posible cerca del profesor. Debemos evitar que los alumnos con TDA-H se sitúen cerca de ventanas o de la puerta para minimizar las distracciones visuales y/o auditivas. Para los alumnos con déficit de atención es conveniente NO cambiar de lugar (pupitre) durante un período largo.
	28	Sentarle cerca del profesor y ayudarle a que se centre en la tarea a través de mensajes positivos
	31-42-9	Ubicar al alumno cerca del profesor para facilitar la supervisión de las tareas, así como el control de los distractores Sentarle junto a un compañero tranquilo que pueda servir de modelo positivo
	36	Sentar al alumno cerca del profesor, en primera fila a ser posible, lejos de puertas ventanas u objetos que puedan ser motivo de distracción. Así como junto a compañeros tranquilos y centrados, que puedan ayudarle en sus dificultades.
	37-39-45	El lugar donde sentarlos: Ubicar al alumno con TDAH cerca del profesor para facilitar el permanente contacto visual y la supervisión de las tareas, así como el control de los distractores. De esta manera podrá ayudarle a reconducir la atención con alguna señal no verbal cuando se distrae (sería bueno negociar con él este tipo de señales, pues ayuda a que no se le estigmatice con las habituales frases de “venga, atiende... “ Sentarla junto a un compañero tranquilo que pueda servir de modelo positivo. Cuando el alumno TDAH se pierda, podrá mirar o consultar a su compañero y ubicarse otra vez en el tema, además puede colaborar como guía de el alumno, especialmente en el aspecto agenda. Leyenda Cerca del profesor Junto a un compañero tranquilo Primera fila Lejos de distractores NO cambiar de lugar

EXTRACCIONES DEL NODO MATERIALES Y ESPACIOS EN DOCUMENTOS NO PTI

		Doc	Fragmento
Materiales	Principios (1)	15	b.13. Elección de materiales y actividades (más acordes a su nivel de competencia curricular). Utilizar múltiples medios, tanto para la representación y acceso a la información como para que el alumno pueda hacer las tareas y mostrar los resultados de su aprendizaje Materiales didácticos adaptados a su nivel de competencia curricular. Tener en cuenta los intereses y motivaciones de el alumno en la elección de material.
	Complementar	15	Utilizar material manipulativo para iniciar y afianzar los aprendizajes, como regletas para cálculo, mapas en relieve, maquetas, cuerpos geométricos, etc.

		<p>Potenciar en el aula el uso de las nuevas tecnologías para apoyar y complementar sus dificultades de aprendizaje.</p> <p>Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación: Grabadora, ordenador con software especial tipo conversores de texto escrito a oral y viceversa, tablet, DVD (materiales didácticos audiovisuales relativos a contenidos curriculares), pizarra digital, acceso a Internet (acceso a webs de editoriales, portales educativos, etc.), correctores de texto ortográficos, scanner, impresora, agenda electrónica,...</p> <p>b) Materiales didácticos manipulativos, visuales y otros (gráficos, mapas, esquemas, fotos que faciliten la comprensión de conceptos, documentales, películas, CD-Rom de diferentes contenidos curriculares (para aprendizaje de idiomas...)).</p> <p>c) Enciclopedias digitales, atlas</p>	
		Leyenda: material manipulativo material digital	
	Apoyar realización (3)	15	<p>Potenciar en el aula el uso de las nuevas tecnologías para apoyar y complementar sus dificultades de aprendizaje.</p> <p>Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación: Grabadora, ordenador con software especial tipo conversores de texto escrito a oral y viceversa, tablet, DVD (materiales didácticos audiovisuales relativos a contenidos curriculares), pizarra digital, acceso a Internet (acceso a webs de editoriales, portales educativos, etc.), correctores de texto ortográficos, scanner, impresora, agenda electrónica,...</p> <p>b) Materiales didácticos manipulativos, visuales y otros (gráficos, mapas, esquemas, fotos que faciliten la comprensión de conceptos, documentales, películas, CD-Rom de diferentes contenidos curriculares (para aprendizaje de idiomas...)).</p> <p>c) Enciclopedias digitales, atlas multimedia,...</p> <p>d) Calculadora.</p>
		22	Elegir cuadernos de actividades con formato sencillo evitando dibujos que no estén relacionados con la actividad a realizar.
8		<p>En el futuro, cuando la tarea escrita sea larga, de mantenerse las dificultades, hay que tener en cuenta la posibilidad de que use dispositivos que le permitan hacer una corrección adecuada y que sea más eficiente con su tiempo, como por ejemplo, tablets, etc.</p> <p>Permitirle la presentación de trabajos escritos en el ordenador.</p>	
Leyenda materiales informáticos			
Organización y coordinación (15)	22-33	<p>El tiempo hay que convertirlo en algo real, con relojes, temporizadores, cronómetros, relojes de arena, etc.</p> <p>Utilice la agenda para anotar los deberes para que los padres puedan supervisar su trabajo en casa. La agenda puede servir de medio de comunicación donde se anoten las conductas positivas y aspectos a mejorar. No abusar de las críticas sobre la conducta y el rendimiento, puede ser muy negativo.</p>	
	Leyenda: Agenda Elementos control tiempo		
Programas específicos	15	Materiales propios para el desarrollo de la lectoescritura (programa específico de recuperación de las alteraciones de la lectoescritura).	
	22-33	Emplear programas basados en sistemas de puntos, fichas y otros privilegios para controlar el comportamiento desadaptado. Alabar al propio niño por sus logros diarios y elogiar a otro alumno como modelo de conducta a seguir.	
	Leyenda inteligencia emocional atención TDAH matemáticas		

		Doc	Fragmento	
8Estructuración espacial	Agrupamientos (3)	15	Contemplar (..)qué agrupamientos favorecen su participación efectiva en los procesos de enseñanza y aprendizaje.	
		22-33	Estructurar el espacio físico, mediante una disposición por filas que permita la discusión sin entorpecer el trabajo independiente. Se debe evitar agrupar las mesas para la realización de trabajos en grupo ya que se incrementan las distracciones. Si deben trabajar en grupo, las colocaremos en forma de U. La colocación de las mesas debe facilitar la movilidad del profesor por el aula. Cuidar que en las aulas sólo estén los materiales indispensables para el trabajo a realizar.	
		Leyenda: Agrupamientos flexibles Trabajo en pequeño grupo: disposición U disposición por filas		
	Disposición del aula (4)	15	Disposición flexible	
		22-33	<ul style="list-style-type: none"> Cuidar que en las aulas sólo estén los materiales indispensables para el trabajo a realizar. Evitar tener a la vista objetos interesantes que inviten al niño a manipularlos en lugar de centrarse en su trabajo. Disminuir los estímulos irrelevantes presentes en la clase, colocándolos fuera de su campo visual, también se puede crear un rincón sin estimulación. Estructurar el ambiente con señales visuales acerca de lo que se espera de él. Poner la información de manera explícita, utilizando todo lo que pueda servir, como pistas, recordatorios, señales: post-it, fichas, listas, dibujos, etc. Evitar tener a la vista objetos interesantes que inviten al niño a manipularlos en lugar de centrarse en su trabajo. Disminuir los estímulos irrelevantes presentes en la clase, colocándolos fuera de su campo visual, también se puede crear un rincón sin estimulación. Estructurar el ambiente con señales visuales acerca de lo que se espera de él.	
		23	Establecer una organización y estructuración de la clase clara, coherente, con normas establecidas que se cumplen de forma estable... todo esto da sensación de seguridad y ayuda a regular su conducta, lo que a su vez, mejora el aprendizaje.	
			Leyenda evitar tener objetos innecesarios a la vista ambiente predecible rincón sin estimulación utilizar señales visuales	
	Ubicación del alumno TDAH (6)	15	Contemplar qué ubicación en el aula es más adecuada para el alumno y qué agrupamientos favorecen su participación efectiva en los procesos de enseñanza y aprendizaje.	
		16	Sentarlo cerca del profesor o con un compañero de clase tranquilo.	
		20	<ul style="list-style-type: none"> Sentar al alumno en un lugar donde hay los menos distractores posibles, cerca del profesor, donde se le pueda guiar de forma individualizada todo lo que sea posible. Sentarlo en el lugar adecuado, lejos de estímulos, enfrente de él, entre niños tranquilos y a ser posible cerca del profesor 	
22-33		<ul style="list-style-type: none"> Para los alumnos con déficit de atención es conveniente NO cambiar de lugar (pupitre) durante un período largo. Debemos evitar que los alumnos con TDA-H se sitúen cerca de ventanas o de la puerta para minimizar las distracciones visuales y/o auditivas. Colocar junto al estudiante compañeros que sean modelos apropiados 		
8		Sentar al alumno en un lugar donde hay los menos distractores posibles, cerca del profesor, donde se le pueda guiar de forma individualizada todo lo que sea posible.		
		Leyenda Cerca del profesor Junto a un compañero tranquilo Lejos de distractores NO cambiar de lugar		

EXTRACCIONES DEL NODO METODOLOGÍA Y ACTIVIDADES CON PTI

		Doc. Fragmento
ACTIVIDADES	Diseño (22)	<p>10-19-24-5-7</p> <p>Permitir la presentación de trabajos de clase en formatos alternativos al texto escrito, como las presentaciones de ordenador, en audio, filmaciones, etc.</p> <p>La elección de actividades para el alumno, debe ir encaminada a compensar las dificultades en lectoescritura y problemas para conectarse al aquí y ahora, así como para su gran lentitud y problemas de lenguaje.</p> <p>Las actividades se deben modificar con el objetivo de adaptarlas a las capacidades del alumno. Minimizando la carga lectoescritora o verbal en función del nivel del niño y teniendo siempre presente que su falta de habilidad en estos procesos no debe interferir en la adquisición del contenido curricular. Es decir, no debemos privar al alumno de aprender cosas por el hecho de que esas cosas se transmitan por una vía a la cual él no accede bien.</p> <p>Contribuir al desarrollo de las competencias básicas, el desarrollo del currículo y las características personales de los alumnos. Para ello debe existir un consenso a nivel de centro que será plasmado en las programaciones docentes y didácticas, especificando el material y las actividades que se van a desarrollar. En el caso de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, deberá hacerse constar el tipo de materiales o actividades específicas que se llevarán a cabo con ellos, plasmándolo además en la adaptación curricular que corresponda.</p> <p>- Incorporar actividades que se salgan un poco de los deberes con lápiz y papel. Es decir, para aplicar los contenidos aprendidos, no sólo se deben realizar los clásicos ejercicios que vienen en el libro, sino que, incorporando otro tipo de trabajos, además de dar la oportunidad al alumno de demostrar lo que ha aprendido, ejercitamos otras habilidades. Por ejemplo, hacer exposiciones orales, collage, postres, presentaciones, etc., es una forma de trabajar los contenidos de múltiples formas, al tiempo que potenciamos aspectos tales como la creatividad, funciones ejecutivas de organización y planificación, trabajo en equipo, compañerismo, utilización de las nuevas tecnologías, etc.</p> <p>Aligerar la carga de deberes para casa, ya que el alumno con dificultades de aprendizaje necesita más tiempo y más esfuerzo para realizar los mismos deberes que otro alumno sin esta alteración. Negociar con él, en función de su evolución en las diferentes áreas, el dar prioridad a unas tareas sobre otras, centrándose en las más relevantes para conseguir determinado estándar.</p>
		<p>11</p> <p>Dar prioridad al uso del lenguaje oral, tanto en la presentación de información como en la realización de tareas. Permitirle que use más lo que parece que es de su predilección y que se le da bien: dibujar. El lenguaje plástico también constituye una inteligencia importante a desarrollar.</p> <p>Disminuir la carga de tareas para casa con el fin de que pueda trabajar habilidades básicas relacionadas con sus dificultades específicas: tablas, operaciones básicas, conciencia fonológica, decodificación lectora, escritura, memoria de trabajo y razonamiento.</p>
		<p>18</p> <p>Graduar las actividades en orden de importancia en relación a las competencias básicas del currículo, de tal forma que el niño no tenga demasiadas tareas que hacer y pueda desarrollar de forma armónica los diferentes aspectos del desarrollo, y tener tiempo para mejorar en los aspectos más pobres (funciones ejecutivas). Esto es más relevante tras su paso a Primaria.</p>

	<p>En el paso a Primaria, hay que diseñar con sumo cuidado las tareas para casa, haciéndolo gradualmente, de tal forma que se mejore la adaptación a otra etapa, y también, para garantizar que pueda haber un equilibrio entre tareas, aprendizaje de habilidades específicas en su caso, ocio, descanso, juego, socialización.</p>
2	<p>Permitirles la propuesta de actividades originales, creativas, como refuerzo a una mejora del comportamiento, mejor a nivel de grupo, para que se viva como algo de todos y no se asocie con sus dificultades personales.</p>
26	<p>Partirle las tareas grandes en pequeños pasos y reforzar de forma afectiva sus progresos y momentos de trabajo.</p> <p>Cuidar bastante la cantidad de tareas que se mandan para casa. Es mejor que sean tareas importantes en sí mismas, que la cantidad.</p>
28	<p>-Aligerar la carga de deberes para casa, ya que el alumno con dislexia necesita más tiempo y más esfuerzo para realizar los mismos deberes que otro alumno sin esta alteración. Esta recomendación es útil para todo el grupo clase. Los deberes deben ir aumentando progresivamente a lo largo de la etapa, siendo muy cortos en 1º. Un buen ejemplo sería: cada día leer un poquito (procurando hacerlo por placer) y como mucho, hacer dos sumas y dos restas</p>
30	<p>Disminuir el número de tareas para casa con el fin de que no esté toda la tarde trabajando. Con dos horas de trabajo extra por la tarde es suficiente (entre todas las áreas). No se ha podido establecer científicamente que los niños con dificultades de aprendizaje aprendan mejor por practicar la división haciendo 20 divisiones. Es mejor la práctica diaria a pequeñas dosis y con guía, aprendiendo autoinstrucciones de eficacia y automatizando los pasos</p> <p>(por ejemplo, hacer cada día dos restas, dos sumas, dos multiplicaciones y dos divisiones, en caso graves, sólo una operación de cada tipo)</p>
34	<p>-Aligerar la carga de deberes para casa, ya que el alumno con dislexia necesita más tiempo y más esfuerzo para realizar los mismos deberes que otro alumno sin esta alteración</p>
3	<p>Cuidar con esmero la cantidad de tareas para casa. Actualmente, lo ideal es que sólo tenga que leer y hacer entrenamiento en conciencia fonológica.</p> <p>Diseñar actividades cortas y guiar su realización lo más posible.</p>
31	<p>Realizar tareas específicas motivadoras y relacionadas con el ambiente habitual del alumno.</p> <p>Experiencias directas para aumentar su capacidad de observación con el fin de descubrir relaciones causa-efecto, secuencias temporales, autocorrección de errores...</p> <p>Mejorar la comprensión de conceptos y relaciones entre ellos usando un lenguaje sencillo, de frases cortas, usando claves visuales, diferentes canales de comunicación o lenguajes.</p>
36	<ul style="list-style-type: none"> • Introducir actividades individuales para el desarrollo de objetivos y contenidos específicos para el alumno (mejorar la atención, estrategias de planificación, autoinstrucciones...). • Reducir (seleccionando las más importantes) y fragmentar las actividades que se exige al resto de la clase. De igual manera, seleccionar las tareas que debe realizar en casa, de forma que se prime la calidad en su realización, más que la cantidad. • Incluir tareas (individuales y colectivas) donde pueda obtener éxito. • Segmentar por fases las tareas más difíciles, negociando un tiempo para terminar cada fase. • Seguir fomentando actividades que potencien el contacto y la interacción con sus compañeros, supervisadas y dirigidas por el maestro y en las que XXX pueda contribuir, sentirse útil y construir un autoconcepto positivo. • Segmentar los trabajos o tareas largas.

		<ul style="list-style-type: none"> • Procurar la suficiente coordinación entre todos los profesionales que entran al aula, para que las actitudes y la metodología sea la misma. • Seleccionar de cada unidad didáctica que es lo más importante, a fin de priorizar su consecución por parte de XXX. La motivación empieza cuando vamos obteniendo éxitos.
	37-39-4-5	<ul style="list-style-type: none"> • Puede ayudarle mucho el hecho de fraccionar las tareas escolares en pequeñas partes (paso a paso). De esta forma podremos reforzarle inmediatamente e invitarle a seguir trabajando. Probablemente, cuando el alumno esté cansado, difícilmente conseguiremos que siga trabajando y quizás sea necesaria la introducción de otro tipo de actividades. • Es conveniente darles la oportunidad de realizar actividades que impliquen movimiento (estiramientos, cruzar piernas, etc.). En la medida de lo posible, proporcionar pequeños descansos, frecuentes y regulares. • Secuenciar las tareas. • Es recomendable dividir las tareas en etapas breves. Determinar el tiempo de trabajo/atención y ajustar su trabajo a ese tiempo, que poco a poco deberá aumentarse, a medida que el niño progresa. • Disminuir la duración de la tarea, organizando su ejecución por etapas, e incluso valorar la posibilidad de que puedan ser completadas en diferentes horarios. • Permitir, en ocasiones, que el alumno pueda elegir entre diferentes tareas. • Asignar menos cantidad de ejercicios, es mejor que realice menos cantidad y bien hechos, que mucho y mal. • Regular los deberes para casa. Es preferible, en inicio, que hagan pocos pero bien acabados. No COPIAR LOS ENUNCIADOS, SOBRE TODO SI TIENE MUCHAS TAREAS O TIENE EXÁMENES. ES MEJOR USAR LOS RECURSOS COGNITIVOS EN HACER BIEN LA TAREA QUE EN COPIAR ALGO RUTINARIO.
	41	<ul style="list-style-type: none"> • Dividirle en pasos las tareas y marcarle tiempos para cada uno de los pasos. • Secuenciarle las actividades, esto es, que las realice una a una y las enseñe cada vez que termine una actividad. Si se le deja todo el tiempo es posible que no lo aproveche. • Minimizar la cantidad de información visual en una página. • Usar herramientas visuales, como destacar, subrayar o usar un código de colores, para enfocar la atención en información visual importante (p. ej., símbolos operacionales, instrucciones de las pruebas, palabras clave). • Para las tareas de escritura, es recomendable poner una estructura visual como oscurecer las líneas, usar hojas rayadas (para proporcionar retroalimentación kinestética) o doblar el papel para crear secciones visuales grandes y distintas.
	42	<ul style="list-style-type: none"> • Presentar las tareas adecuadas a su nivel de competencia, asegurándonos de que va a tener éxito en su realización. • Fragmentación de la tarea (tiempos cortos) • Alternar el trabajo de pupitre con otras actividades que le permitan levantarse y moverse un poco. <p>-Disminuir la carga de tareas para casa, con el fin de que pueda trabajar las habilidades más afectadas como la lectoescritura o las operaciones de cálculo básicas</p>
	6	Limitar el número de las actividades para casa con el fin de que pueda rentabilizar esfuerzos, prevenir bloqueos y permitirle trabajar las funciones alteradas y estudiar en un tiempo razonable.
	Leyenda: Cantidad de tareas Elaboración Presentación Principios Tipos	
Durante la realización de	Doc	Fragmento
	11	<ul style="list-style-type: none"> • Asegurarse de que entiende las consignas y que sabe cómo hacer las tareas, ofreciéndole guía individualizada, sobre todo en matemáticas y en tareas complejas o nuevas. • Permitirle que no copie todos los enunciados de las tareas, pero enseñarle buenos hábitos para que en cada cuaderno, tenga bien organizadas las tareas de cada unidad, etc. • Cuando se le presente información por escrito larga o compleja, ayudarle a organizar la información con pistas, esquemas, apoyo de imágenes, audiovisuales, etc. • Ayudarle a estructurar las tareas.

13	<ul style="list-style-type: none"> • Todas las áreas. Asegurarse de que entiende las consignas escritas. • Ayudarle a permanecer centrado en la tarea a través de guía individualizada.
18	<ul style="list-style-type: none"> • Asegurarnos de que entiende la información relevante para hacer tareas, rutinas...haciéndole preguntas individualizadas o dándole información extra. • Darle tiempo para que responda, darle pistas, no hacerle preguntas que requieran respuestas demasiado amplias, sino más concretas, que se puedan responder de forma sencilla. • Reforzar sus logros de forma constante • Darle órdenes simples y breves.
26	<ul style="list-style-type: none"> • Darle más ayuda individualizada, en la medida de lo posible. • Dejarle las tablas de multiplicar si, trascurrido un tiempo, y con la seguridad de que ha intentado memorizarlas, no ha logrado el objetivo, o no las tiene totalmente interiorizadas. • Darle toda la ayuda posible a nivel individualizado. Si cuando hace matemáticas lo hace con apoyo, tendrá menos errores.
3	<ul style="list-style-type: none"> • guiar su realización
30	<ul style="list-style-type: none"> • No obligarle a copiar los enunciados. • No hacerle estudiar "copiando" el libro. • Estudiar dando mayor importancia al procesamiento oral, es decir oyendo, más que leyendo, sin abandonar del todo la lectura. • Ofrecerle resúmenes de los materiales que tienen más datos verbales concentrados. • Ayudarle a hacer mapas conceptuales, esquemas, etc.
33	<ul style="list-style-type: none"> • Darle órdenes simples y breves.
36	<ul style="list-style-type: none"> • Supervisar los ejercicios a medida que los acaba, estando un poco más encima de la actuación del alumno. • Asegurarse que ha hecho los deberes y conoce las tareas a desarrollar (supervisar que lo apunta en la agenda, libreta y que sus padres lo supervisan, firmándolos). • Permitir que cuando acabe una parte de la tarea, pueda ir a mostrársela al profesor. • En lo posible, espaciar las instrucciones de trabajo de forma que demos una nueva consigna cuando XXX haya realizado la anterior. • Pedirle que nos repita verbalmente qué debe hacer (de esta manera podemos constatar que ha prestado atención y entiende qué debe hacer). • Ante los cambios de actividad, advertir individualmente (de gran grupo a pequeño grupo, si hay que copiar algo de la pizarra...). • Dialogar con él para asegurarse que ha comprendido el trabajo que debe hacer. • Antes de hacer cualquier actividad debemos anticiparle qué vamos a hacer y cómo queremos que lo haga (prestando atención, preguntando dudas, repasando...)
37-39-4-5	<ul style="list-style-type: none"> • Instrucciones claras y precisas, si puede ser, asegurándose de que él personalmente las ha recibido (mirándola a la cara, dirigiéndonos de vez en cuando particularmente a él...). • Es importante que el profesor se asegure de que el alumno ha recibido las instrucciones completas. Para ello se recomienda que le pida que repita lo que ha dicho, que lo escriba y se lo enseñe, o bien, que lo lea en voz alta. • Muchas veces escriben en cualquier folio sin ningún orden. Si es el caso, explicar cómo debe ser el orden de sus cuadernos, sin castigos, pero insistiendo para que lo haga y lo aprenda. Es conveniente revisar sus cuadernos con cierta frecuencia. Necesitan más modelado, más oportunidades para interiorizar este tipo de cosas • Al inicio de las actividades, asegurarse que el alumno está prestando atención y que comprende las instrucciones. Es necesario repetir las instrucciones todas las veces que sea necesario. Hacerles preguntas frecuentes y secuenciadas con marcadores temporales. Ej: ¿Por dónde empezamos? ¿Y después de esto, qué viene?, etc.
41	<ul style="list-style-type: none"> • ASEGURARSE de que ha entendido las instrucciones escritas, preguntándole y que el alumno responda verbalmente. • FOMENTAR su autonomía personal en el desarrollo de las tareas.
42	<ul style="list-style-type: none"> • No permitir que se fatigue en exceso realizando una tarea, para lo que se debe variar el tipo de tarea antes de que la misma suscite su aversión o rechazo. • Supervisión frecuente, por parte de sus maestros/as, acompañada de instigación verbal, y refuerzo positivo asociado a la realización de las diferentes tareas.

		<ul style="list-style-type: none"> • Reforzar todos los logros alcanzados, cualquiera que sea el tipo de tarea. • Seguimiento de las tareas. • Refuerzo al esfuerzo
	6	<ul style="list-style-type: none"> • Dar ayuda individualizada y entrenar la planificación de las tareas. • Permitirle que no copie los enunciados ni textos largos si no es estrictamente necesario. • Estudiar usando preferentemente la vía oral, lo ideal es que lo haga con un adulto que repase la información con esquemas, mapas conceptuales... y explicaciones/revisiones orales.
	9	<ul style="list-style-type: none"> • -Asegurarse de que entiende las consignas y sabe cómo hacer las tareas, ofreciéndole guía individualizada, sobre todo en Lengua y Matemáticas. • Leerle los problemas matemáticos y todas las tareas importantes, sobre todo cuando se prevé que puede estar más cansada, para asegurarnos de que entiende lo que ha de hacer. • Ofrecerle más tiempo para la realización de las tareas • -Minimizar la carga de tareas escritas, por ejemplo, decirle que no copie los enunciados de todas las actividades.
		<p>Leyenda Asegurar que comprende Apoyo individual Dar refuerzo Evitar copias Realizar aclaraciones Ofrecer más tiempo Dirigirse con órdenes claras Priorizar oralidad</p>
	Doc.	Fragmento
Al corregir (10)	10-19-24-35-7	<p>De forma general, se tendrá en cuenta no pedir al alumno que lea en público, puesto que, en la mayoría de los casos, sus dificultades en la lectura le ocasionan sentimientos negativos y burlas por parte de sus compañeros. Esto no significa que siempre sea así. En ocasiones, es el propio niño el que quiere leer y además no hay rechazo por parte del grupo, con lo cual, se trata con total normalidad y se aceptan los puntos fuertes y débiles de cada uno. Pero es importante tener en cuenta que hay que evitar hacer pasar “un mal rato” al niño por el hecho de verse expuesto ante una situación que no realiza bien.</p> <p>- Preguntar oralmente las respuestas a los ejercicios. Con ello conseguimos varias cosas: por un lado, evitamos que lea con dificultad sus respuestas (dando la sensación de no haber hecho bien su trabajo) y por otro, trabajamos la habilidad de oratoria, permitiendo al alumno entrenar otro tipo de habilidades relacionadas con la estructuración de ideas, expresión oral y organización del discurso, que le van a ser muy útiles en su andadura académica y profesional. Es adecuado señalar, que estas medidas ordinarias, no sólo favorecen al niño disléxico, sino que incorporan nuevos parámetros metodológicos que son buenos para todos los alumnos, ya que permiten desarrollar capacidades que no se trabajan en exceso en nuestras aulas.</p> <p>- NO hacer hincapié en la mala letra o en las faltas de ortografía. Valorar el contenido y el esfuerzo, no tanto la forma, ya que ese aspecto es un déficit que viene dado por sus dificultades.</p> <p>- Permitirle que use la calculadora para realizar o revisar los cálculos y prevenga la alta probabilidad de cometer errores.</p>
	26	<p>Dar más importancia al proceso seguido para hacer una tarea que al resultado, pues con su nivel de memoria de trabajo, lo más habitual es que cometa errores en las operaciones de cálculo, olvide el proceso a seguir, especialmente en las restas con llevadas y en la división, que olvide las llevadas, que coloque mal los números, que olvide datos fundamentales del problema matemático a resolver....</p>
	24	<p>No se le puede exigir todo a la vez, se debe desmenuzar la conducta a modificar en pequeños pasos y reforzar cada uno de ellos: si comienza por acabar las tareas, se le felicita para conseguirlo, luego que lo intente con buena letra y se valorará, más tarde que el contenido sea también correcto. Pedirle todo a la vez, le desmotivará porque no puede realizarlo.</p>
	5-4-37	<p>Priorizar la calidad de su trabajo frente a la cantidad. Xxx presenta disgrafía, problemas con el control del trazo y, también, omisiones, rotaciones o distorsiones de letras y números así como distorsiones en la forma de los dibujos (tamaño, forma, etc.).</p>

		9	-Priorizar la calidad del trabajo a la cantidad de trabajo entregado o realizado
			Leyenda: Evitar que lea Priorizar el proceso Focalizar en un aspecto Utilizar apoyos materiales
		Doc.	Fragmento
METODOLOGÍA	Enfoques y estrategias metodológicas (22)	10-19-24-28-31-34-35-7	<p>Adecuar las estrategias de enseñanza a las peculiaridades del alumno: estilo y ritmo de aprendizaje, modo preferente de acceso y de representación de la información. Por ejemplo, darle mas tiempo para realizar las tareas y darle más guía.</p> <p>Se proponen como enfoques:</p> <p>La tutoría entre iguales.</p> <p>Del mismo modo que en la medida ordinaria anterior, el aprendizaje tutorado, puede ser una buena estrategia para compensar determinadas carencias del alumno. Por ejemplo, poner al niño al lado de un compañero/a con la suficiente madurez y capacidad de comunicar, puede resultar útil a la hora de leer los ejercicios y decir qué es lo que hay que hacer, hacer lecturas comprensivas en parejas, responder a preguntas, etc.</p> <p>La idea de esta medida no se refiere a poner a un niño como profesor de otro, sino de implicarlos en una misma tarea en la que las habilidades lectoras de uno, puedan compensar las dificultades del otro. Enriqueciéndose mutuamente a través de intercambios orales sobre el tema que se está trabajando.</p> <p>El aprendizaje por proyectos y el enfoque de las inteligencias múltiples</p> <p>En muchas ocasiones, los niños con dificultades específicas de aprendizaje, tienen dificultad para hacer los deberes y traerlos a clase redactados de forma adecuada, precisamente porque su alteración incide en los procesos de lectura y escritura. Con este tipo de medida ordinaria, se plantea la posibilidad de variar un poco la dinámica de deberes o tareas escolares, proponiendo a los alumnos, aprendizajes que impliquen otro tipo de manejo de la información. Para comprobar si un alumno ha aprendido los contenidos de una unidad didáctica, se pueden hacer otras cosas, además de deberes y exámenes escritos, podemos mandarles hacer algún tipo de proyecto, adecuando por supuesto, la complejidad al nivel del alumno, pero que, puede ir desde hacer un mural explicativo o exposición oral de la lección, hasta generar un proyecto más completo donde tengan que poner en práctica habilidades de investigación, selección y clasificación de la información.</p> <p>Con este tipo de tareas, se trabajan, además, las funciones ejecutivas, que van a ser tan importantes en el desarrollo cognitivo y académico del alumno.</p> <p>Para más información para la aplicación en el aula de estas metodologías, podéis encontrar orientaciones y ejemplos en la guía metodológica descargable en la web www.helpdeskinld.com (pinchar primero en la bandera española).</p> <p>La inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación en el trabajo diario de aula.</p>

	<p>Esta medida ordinaria puede resultar muy útil para el alumno/a siempre que se organice adecuadamente el tipo de tecnología que se va a utilizar, la forma de hacerlo y con qué finalidad.</p> <p>En el caso de alumnos con alteraciones en lectura y escritura, las nuevas tecnologías nos pueden servir para las siguientes tareas (de persistir las dificultades):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grabar alguna explicación para que el alumno se la lleve a casa y le sirva de refuerzo a la hora de hacer deberes o estudiar un examen. - Seleccionar algunas páginas web con actividades adecuadas a los contenidos que se trabajan en clase y cuya presentación sea más visual, minimizando así la tarea lectoescritora. - Utilizar algún lector informatizado para trabajar la asignatura, bien a nivel de aula (en caso que se vea viable) o sobre todo a nivel de casa. - Utilización de cualquier otro medio tecnológico que veamos adecuado para compensar las dificultades del alumno/a. - Favorecer el aprendizaje cooperativo, lo que va a permitir al alumno relacionarse con sus compañeros en situaciones curriculares simétricas, donde pueda aportar al grupo algo importante para conseguir una meta común.
11	<p>Utilizar metodologías inclusivas, como aprendizaje cooperativo, basado en proyectos o en resolución de problemas, e-learning, etc, con el fin de que se puedan poner en juego habilidades menos tradicionales en las que ella no presenta dificultades y pueda tener un rendimiento más normalizado. Si quieren más información al respecto, pueden consultar con la orientadora o la web www.helpdeskinld.com</p>
13	<p>-Las metodologías inclusivas siempre son un factor protector para los niños con dificultades de aprendizaje: trabajar con el enfoque de las inteligencias múltiples, las TICs aplicadas al aprendizaje escolar, el aprendizaje por proyectos o por resolución de problemas, el aprendizaje cooperativo... son muy positivos para generar una dinámica que favorece su aprendizaje.</p>
18	<p>Usar la metodología de inteligencias múltiples, con el fin de que el niño pueda aprender a través de las vías y procesamientos que tiene mejor, como es el caso del razonamiento abstracto y el vocabulario.</p>
2	<p>-Utilizar estrategias metodológicas menos tradicionales, enfoques como el uso de las inteligencias múltiples, el aprendizaje por proyectos, por resolución de problemas, e-learning... que suelen ser más motivantes e inclusivos</p> <p>-Ver las recomendaciones incluidas en la web www.helpdeskinld.com, tanto en “metodologías inclusivas” como en “profesores- TDAH”</p>

A la hora de explicar (14)	30	<p>-Emplear metodologías variadas, que usan diferentes procesamientos o lenguajes, es decir, que transmiten la información usando vías auditivas, visuales, manuales, emocionales...</p> <p>-Aquellas metodologías que tratan de diversificar las acciones que se desarrollan en el aula, que no sólo sea transmitir información, que escuchen y que hagan unos ejercicios en los que tienen que usar fundamentalmente la comprensión lectora y la memoria... sería más adecuado hacer que los niños también: analicen, reflexionen, comparen, sintetizen (tanto a nivel verbal como a nivel plástico o espacial, a través de diagramas, mapas conceptuales...), compartan, defiendan argumentos, los expresen en diálogos, debates, conferencias, presentaciones, critiquen, valoren, decidan, etc. Se trata de aprendizajes donde se usan las diferentes inteligencias, no solo la verbal escrita... Los niños con dificultades de aprendizaje también tienen potencialidades que hay que saber destacar y poner en valor.</p> <p>Ejemplo de estas metodologías son: enseñanza por proyectos, enseñanza a través de la resolución de un problema (no sólo matemático, sino un problema sentido como real o potencial, relacionado con los estándares de aprendizaje). Aprendizaje más activo</p>
	37-5	<p>Fomentar el aprendizaje entre iguales: grupos cooperativos, tutoría entre iguales, trabajo en parejas...</p> <p>Entrenamiento en autoinstrucciones</p>
	41	<ul style="list-style-type: none"> • Potenciar en el aula el uso de las nuevas tecnologías para apoyar y compensar sus dificultades de aprendizaje. • UTILIZAR estrategias metodológicas que favorezcan la motivación y permitan centrar la atención del alumno. • Aplicación del REFUERZO POSITIVO de forma sistemática. Es una de las técnicas más eficaz y que menos trabajo y preparación necesita: ALABAR O ELOGIAR CUAQUIER AVANCE POSITIVO, y aprovechar los puntos fuertes de este alumnado para enseñarle mejor. • DESARROLLAR estrategias de organización del trabajo, como LAS AUTOINSTRUCCIONES como estrategias de organización del trabajo.
	42	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo por proyectos. • Utilizar el modelado (aprendizaje por imitación) y la guía física para las conductas y tareas que no sabe realizar. • Lugar para time-out (tiempo fuera). El alumno es mandado a un lugar físico (no reforzante) cuando realiza una conducta inadecuada, previamente informada por el/la maestro-a. • Uso de TICs y metodologías innovadoras: gamificación, classroom, elearning,.....
	6	<ul style="list-style-type: none"> • Diversificar los métodos y actividades del proceso de enseñanza aprendizaje. Los enfoques de inteligencias múltiples y aprendizaje por proyectos son ideal
	9	<ul style="list-style-type: none"> • -Fomentar el aprendizaje entre iguales: grupos cooperativos, tutoría entre iguales o trabajo en parejas. • Utilizar metodologías inclusivas, como el aprendizaje cooperativo, o basado en proyectos, entre otros. Para normalizar su rendimiento y aumentar su motivación en el aula.
	<p>Leyenda: consideraciones metodológicas estrategias</p> <p>Enfoques → aprendizaje cooperativo tutoría entre iguales aprendizaje basado en proyectos inclusión de las TIC para aprender Inteligencias múltiples resolución de problemas</p>	
	10-19-24-35-7	<p>Utilizar estrategias compensadoras con un mayor soporte auditivo y visual para facilitar el acceso a la información. Dar información verbal y visual simultáneamente: introducir el tema (siempre que sea posible) por medio de imágenes, ya que el alumno con dificultades tiene más facilidad para recibir la información por vía visual.</p>

	<p>Anticiparle los contenidos nuevos, una forma es darle a los padres con anterioridad, los estándares que se van a trabajar en cada área, así como la forma en que van a ser evaluados. Para ello, es fundamental una buena coordinación.</p> <p>Hacer una explicación oral completa y a poder ser, con apoyos audiovisuales o manipulativos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hacer resúmenes orales parciales de lo que vamos explicando, insertando preguntas también a nivel oral, que permitan la extracción de las ideas principales de lo que se está trabajando en ese momento. Por ejemplo: ¿Qué es lo más importante de lo que acabo de explicar, chicos? ¿qué idea importante debemos sacar de lo que acabo de decir?, etc. - Proporcionar resúmenes escritos, esquemas, mapas conceptuales, diagramas, etc., que simplifiquen y refuercen las ideas principales. - Asegurarnos que el alumno está entendiendo la explicación implicándolo en el proceso. Además de las preguntas orales “de control” especificadas anteriormente, se pueden realizar en clase experimentos, demostraciones, elaboración de materiales, etc., que refuercen la comprensión del contenido curricular explicado.
11	<ul style="list-style-type: none"> - Presentar la información, sobre todo los nuevos conceptos, a través de multi-lenguajes y multi-canal, dando prioridad al uso de audiovisuales, ejemplos, demostraciones, manipulación (si se puede), visitas, visitas virtuales, etc. Hacer aclaraciones adicionales en aquello que creemos que puede tener más dificultad para ella.
18	<ul style="list-style-type: none"> • Procurar acompañar, en lo posible, explicaciones orales con mapas, imágenes, fotos, esquemas, videos...el uso de las TIC, usadas estratégicamente, es una buena opción. • Establecer contacto visual con el niño
2	<p>Hacer cambios de ritmo, cambios en la intensidad de la voz cuando se hagan exposiciones orales largas (explicación de nuevos contenidos), fomentar la participación del alumnado, incluir preguntas sorprendentes, algún que otro error, para observar si son capaces de detectarlos y poder así, dinamizar las actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje y captar así mejor su atención.</p>
28-34	<p>A la hora de explicar, emplear múltiples medios, tanto para la representación y acceso a la información como para que el alumno pueda hacer las tareas y mostrar los resultados de su aprendizaje.</p>
36	<ul style="list-style-type: none"> • En las explicaciones, resaltar lo importante mediante subidas o bajadas de voz, usando diferentes colores o tamaño en la escritura de instrucciones. • Utilizar frases cortas, claras con instrucciones sintácticas sencillas. • Focalizar la atención en conceptos clave, proporcionándole o bien escribiendo y remarcando en la pizarra, un listado antes de comenzar la explicación. • Presentar la idea principal explícitamente al principio de la explicación. • Estimular, en lo posible, estrategias de categorización y de formación de imágenes mentales de los conceptos • Debemos asegurarnos de que XXX nos mira a los ojos y entiende lo expuesto, haciéndole preguntas que pueda responder correctamente. • En la medida de lo posible, dar un tiempo o parar un poco más de lo habitual, después de explicar un concepto, para que pueda escribirlo. • Mantener siempre que sea posible, contacto ocular. • Colocarnos cerca para informarle sobre su trabajo, repetir las instrucciones siempre que sea necesario y controlar que no se despiste. • Hacer preguntas frecuentes, ofreciendo retroalimentación inmediata de sus respuestas.
41	<ul style="list-style-type: none"> • EMPLEAR un lenguaje funcional. • Dar explicaciones e instrucciones claras, lentas o con más repetición.

		<ul style="list-style-type: none"> • PORCIONAR esquemas de los contenidos, que además de mejorar la comprensión, facilitará la asimilación y memorización de la información. Además, contribuye a la identificación de las ideas principales y las secundarias • SI SE DISTRAE DURANTE LAS EXPLICACIONES, podemos utilizar todos los recursos metodológicos de que dispongamos: <ul style="list-style-type: none"> -Apoyar las explicaciones con soportes visuales. -Cambiar la entonación. -Plantear al alumno preguntas frecuentes durante las explicaciones y ofrecer una retroalimentación inmediata de sus respuestas al objeto de mantenerle activo. -Mantener un contacto ocular tan frecuente como resulte apropiado.
	6	<ul style="list-style-type: none"> • Asegurarse de que está atento en las explicaciones grupales, haciéndole comentarios personalizados que le permitan estar en el “aquí y ahora”. • Utilizar formas de exposición de nuevos contenidos variadas, con procesamientos de la información audiovisuales, además de verbales. • Los contenidos nuevos sería mejor que los aprendiera usando diferentes tipos de procesamiento (auditivo, visual)... por lo que se recomienda el uso de audiovisuales tanto para exponer la información en clase como para estudiarlos en casa.
	9	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer aclaraciones en aquello que creemos que puede resultar más complejo para ella. • Presentar los nuevos conocimientos a través de multi-lenguajes y multi-canal, material visual y manipulativo (en caso de que sea posible). • -Utilizar estrategias compensadoras con un mayor soporte verbal para facilitar el acceso a la información.
		<p>Leyenda: Apoyar la explicación por varios canales y/o medios Asegurar que está comprendiendo Realizar aclaraciones o síntesis Anticipar contenidos Estrategias para que mantenga atención</p>

EXTRACCIONES DEL NODO METODOLOGÍA Y ACTIVIDADES EN DOCUMENTOS NO PTI

		Doc. Fragmento
ACTIVIDADES	Diseño (11)	<p>12</p> <p>Eliminar parte de las tareas para casa</p> <p>Partirle las tareas en pequeños pasos y darle más guía de lo habitual para prevenir situaciones de frustración o abandono por la percepción de la gran dificultad que supone para él.</p>
		<p>14</p> <p>Disminuir número de tareas, dejando las imprescindibles para el aprendizaje y la práctica, con el fin de disminuir la fatiga, aumentar la rentabilidad del tiempo y disminuir la frustración asociada a la percepción de incapacidad de la niña.</p> <p>Adaptaciones en las tareas, con más guía física y verbal, disminuirlas en pasos más claros, explicados de forma más pormenorizada y, en lo posible, de forma individualizada.</p>
		<p>15</p> <p>b.13. Elección de materiales y actividades (más acordes a su nivel de competencia curricular).</p> <p>b.5) Graduar la presentación de las actividades en función de su dificultad e incidir más en las informaciones nuevas, que se presenten por primera vez.</p> <p>b.6) Fragmentar la tarea en pasos que permitan mantener la concentración y resolver las actividades correctamente</p>

	16	Hay que ajustar la cantidad de deberes que el niño se lleva para casa, con el fin de no cargarle demasiado y que pueda organizar su tiempo de estudio de forma más efectiva. Los niños con estas dificultades, necesitan utilizar más recursos cognitivos para tareas que pueden percibirse por los demás como “sencillas”, lo que les provoca una alta fatigabilidad. Si esto no se tiene en cuenta, provoca en el niño altos niveles de frustración, anticipación del fracaso, desmotivación, bloqueo y ansiedad, lo que, en sí mismo, constituye un factor de riesgo biopsicosocial, y, sobre todo, inicia el círculo vicioso del bajo rendimiento escolar.
	17	disminuir el número de tareas, dejar solo aquellas que sean imprescindibles
	20	<ul style="list-style-type: none"> Disminuir aquellas tareas que no sean estrictamente necesarias. Disminuir las tareas para casa. Centrar la exigencia en aquellas que sean más útiles, prácticas.
	22-33	<ul style="list-style-type: none"> Proporcionarle actividades que no le resulten monótonas ni aburridas dentro de un funcionamiento diario de clase estructurado, presentando las tareas con un material más atractivo. Programar la realización de tareas que requieran esfuerzo mental después de períodos de movimiento motor intenso como los recreos, clases de gimnasia, partidos o deporte. Dividir las actividades en aprendizajes breves que su capacidad atencional pueda asumir. Esta fragmentación de tareas se hará marcando un tiempo prudente para cada fase y así poder supervisar con más frecuencia su consecución, de forma que le vayamos reforzando positivamente, cada vez que las vaya superando. Facilitar la transición de unas actividades a otras mediante claves visuales o auditivas, evitando que se den periodos largos de espera. Alternar actividades para eliminar la fatiga.(actividades de concentración/ actividades motrices... pintar, recortar, recoger, ordenar, dar mensajes...) Pueden facilitarse guías, esquemas y preguntas para que pueda programar su estudio semanalmente en casa. Limitar dentro de lo posible los deberes.
	23	Disminuir el número de tareas si dedica demasiado tiempo a realizarlas.
	38	Seleccionar las más relevantes para la consecución de los objetivos mínimos.
	8	<ul style="list-style-type: none"> Dar prioridad a las tareas, especialmente las pruebas escritas, en formato oral. Disminuir aquellas tareas que no sean estrictamente necesarias. <p>Disminuir las tareas para casa. Centrar la exigencia en aquellas que sean más útiles, prácticas</p>
	Leyenda: Cantidad de tareas Elaboración Presentación Principios	
	Doc	Fragmento
	Durante la realización de actividades	12
14		<ul style="list-style-type: none"> Que siga tratando de memorizar las tablas de multiplicar, pero cuando se quiera que se centre en las operaciones o problemas, dejarle las tablas para que sea más rápida. Entrenarla en el uso de estrategias para no olvidar las llevadas
15		<ul style="list-style-type: none"> no hacerle copiar los enunciados, pedirle la realización de esquemas gráficos o mapas conceptuales y concederle un tiempo extra para la realización de las tareas, si fuese necesario b.10) Comprobar que el alumno en cuestión ha comprendido la tarea o actividad que debe hacer.
16		En las tareas importantes o exámenes, es bueno que de vez en cuando, se supervise su ejecución. Está demostrado que si le haces alguna señal de que algo no está del todo bien, puede rectificar, sin que se le ayude exactamente en qué tiene que cambiar, sino que él lo

		deduzca. También comentarios de apoyo, ante posibles bloqueos, respuestas en blanco, etc. suelen ayudar, pues muchas veces, se rinde antes de intentarlo si quiera.
	17	darle guía que le permita centrarse lo más posible en la tarea
	20	Darle más tiempo para hacer las tareas. Para optimizar su rendimiento y ejecución, necesita cierta guía, estudiar con alguien. Conforme el nivel de exigencia se haga más elevado, quizá sea más necesario. Ello no significa que se le hagan las tareas, sólo guiarle en la organización, en que no pierda los materiales necesarios, etc
	22-33	<ul style="list-style-type: none"> Favorecer el uso de las instrucciones para focalizar su atención en la tarea y en los pasos a seguir, y si es necesario apoyarse en dibujos como recordatorio. Pedirle que piense en voz alta, que cuente lo que hace, o tiene que hacer, para posibilitar la producción del lenguaje interno que medie en conducta. Supervisar las tareas cuando escriba en el cuaderno. Favorecer el uso de las autoinstrucciones para fomentar el uso del lenguaje interno
	23	<ul style="list-style-type: none"> Dar más tiempo en los exámenes o tareas importantes Dar más guía individualizada, sobre todo para iniciar la tarea y aprender a organizarla. Permitirle que no copie los enunciados, con el fin de que sea más rápida en su ejecución y mejore su sensación de autoeficacia
	38	<ul style="list-style-type: none"> Darle consignas tanto orales como con señales visuales (esquemas, por ejemplo), con los pasos más importantes para realizar una tarea. Ayudarle a organizar las tareas con señales externas o guía individualizada Permitirle que haga o menos tareas o que tarde algo más de tiempo en las tareas. Seleccionar las más relevantes para la consecución de los objetivos mínimos.
	8	<ul style="list-style-type: none"> Cuando la tarea sea larga, permitirle que no copie los enunciados o problemas matemáticos. Para optimizar su rendimiento y ejecución, necesita cierta guía, estudiar con alguien. Conforme el nivel de exigencia se haga más elevado, quizá sea más necesario. Ello no significa que se le hagan las tareas, sólo guiarle en la organización, en que no pierda los materiales necesarios, etc. Darle más tiempo para hacer las tareas
	Leyenda	Asegurar que comprende Apoyo individual Evitar copiar Realizar aclaraciones Ofrecer más tiempo utilizar recursos de apoyo al calculo
	Doc.	Fragmento
Al corregir (10)	22-33	<ul style="list-style-type: none"> Ayudarle en la valoración de sus actividades mediante un autorregistro, tanto cuando concluya con éxito, como cuando no lo consiga Evitar humillarle o contestarle en los mismos términos. Evitar insistir siempre sobre todo lo que hace mal. Supervisar conjuntamente las tareas de cada día, sin enfados. Es muy útil valorar diariamente sus tareas y controlar sus progresos frecuentemente. Esto les ayuda a saber qué se espera de ellos y si están alcanzando sus metas y si van en la dirección deseada por el profesor. Si su ritmo es lento es preferible pedirle menos pero bien. Ser constante en la exigencia de pautas concretas en la presentación de trabajos y actividades (margen, nombre, fecha...) Por medio de gráficos, signos o dramatizaciones debemos hacerle revisar el proceso de trabajo del alumno/a. Debemos enseñarle a comprobar si ha efectuado todos los pasos o si le ha faltado alguno de ellos. Enseñarle a autoevaluarse y saber corregir con fiabilidad sus propias actividades y con nuestra supervisión comprobar que sabe también puntuar.
	Leyenda:	Focalizar en un aspecto Conducir hacia la autoevaluación de procesos Evitar centrarnos en lo negativo realizar evaluación periódica para ver su progreso

METODOLOGÍA		Doc. Fragmento
Enfoques y estrategias metodológicas (22)	14	Enseñarle formas de hacer los problemas matemáticos usando un buen planteamiento del mismo, con gráficos, etc. Aprendizaje tutorado.
	15	b.21. La inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación en el trabajo diario de aula. b.1. Métodos de aprendizaje cooperativo 2) Adecuar las estrategias de enseñanza a las peculiaridades de el alumno: estilo y ritmo de aprendizaje, modo preferente de acceso y de representación de la información. .4) Utilizar estrategias compensadoras con un mayor soporte auditivo y visual para facilitar el acceso a la información.
	22-33	<ul style="list-style-type: none"> • Procurar la suficiente y necesaria coordinación entre el profesor de la asignatura y el de apoyo para que las actitudes hacia el alumno y las indicaciones metodológicas sean las mismas. • Cambio a pensamientos positivos, en lugar de pensamientos derrotistas o autodestructivos • Ser un profesor que comprenda y asimile el trastorno del niño, que se informe sobre él. • Cualquier medida que se adopte con este tipo de alumnado deberá estar consensuada por todos los profesionales que incidan sobre él, pues, deberá marcar nuestra actuación a partir de ese momento.
	Leyenda: consideraciones metodológicas estrategias Enfoques → aprendizaje cooperativo tutoría entre iguales aprendizaje basado en proyectos inclusión de las TIC para aprender	
A la hora de explicar (14)	15	Durante la explicación, utilizar estrategias compensadoras con un mayor soporte auditivo y visual para facilitar el acceso a la información.
	16	En las explicaciones, es bueno que periódicamente, se observe si está concentrado y se negocien con él señales para reconducir su atención al “aquí y ahora”, intentando que estas señales no sean estigmatizadoras. Es mejor, a solas con el niño, negociar esta señal, como por ejemplo “cuando te mire y me rasque la nariz, tienes que recordar que has de estar atento”.
	22-33	<ul style="list-style-type: none"> • Darle órdenes simples y breves. Establecer contacto visual con el niño. • Poner la información de manera explícita, utilizando todo lo que pueda servir, como pistas, recordatorios, señales: post-it, fichas, listas, dibujos, etc. • Evitar hacer comentarios sobre la falta de atención. • Proporcionar al alumno/a antes de la explicación un esquema de lo que se va a explicar. • Exponer siempre con un contacto ocular tan frecuente como sea posible. • Plantearle preguntas durante la explicación para una constante reconducción de la misma. • Promover en lo posible la participación activa del alumno/a con déficit atencional durante la explicación. (que haga de ayudante en la pizarra...). • Nunca explicar con ritmo lento en la presentación, porque puede distraerse mucho. Utilizar señales no verbales (gestos, cambios de entonación...) para atraer la atención y mostrar paso a paso todo lo que se está explicando, para hacerlo comprensible al máximo.
	Leyenda: Apoyar la explicación por varios canales y/o medios Asegurar que está comprendiendo Realizar aclaraciones o síntesis Anticipar contenidos Estrategias para que mantenga atención	

EXTRACCIONES DEL NODO METODOLOGÍA ESTÁNDAR DE APRENDIZAJE

		Doc.	Fragmento
Aumentar De Peso	10		Dar más peso a las tareas con un componente visoespacial o visual en detrimento de las verbales.
	11		-Dar más peso a los estándares que implican el uso del lenguaje oral en relación al lenguaje escrito.
	28		Dar más peso a los aspectos orales del lenguaje, minimizando en lo posible el peso de la rapidez escritora
	30		Si el alumno suspende o tiene un rendimiento bajo, centrarse en los estándares básicos, aumentando el peso de aquellos estándares donde el alumno tiene un mejor rendimiento (
	31		Como el alumno tiene desfase curricular, aumentar el peso de los estándares en que tiene mejor rendimiento, disminuyendo el peso de los estándares donde tiene mayor dificultad (lectura, escritura, por ejemplo).
	37		Seleccionar los contenidos básicos de la materia para alcanzar al menos el 50% de los estándares mínimos para que el alumno pueda aprobar. Es decir, poner más peso en los estándares que sabemos que él puede hacer bien.
	4		Dar más peso a la realización de razonamientos que a la exactitud del resultado, especialmente en cálculo y en matemáticas en general. -Seleccionar los contenidos básicos de la materia para alcanzar al menos el 50% de los estándares mínimos para que el alumno pueda aprobar. Es decir, poner más peso en los estándares que sabemos que Xx puede hacer bien.
	5		-Seleccionar los contenidos básicos de la materia para alcanzar al menos el 50% de los estándares mínimos para que el alumno pueda aprobar. Es decir, poner más peso en los estándares que sabemos que él puede hacer bien.
	9		8.2.3. Dar más peso a los estándares relacionados con los puntos fuertes de Xx, disminuyendo aquellos en los que tiene más dificultades (escritura, grafomotricidad, atención, planificación, aspectos visoespaciales y visoperceptivos, etc).
			Leyenda: puntos fuertes oralidad sobre escritura visoespacial sobre verbal razonamiento sobre exactitud
		Doc.	Fragmento
Disminuir	11		-Disminuir el peso de los estándares relacionados con la "exactitud" en las operaciones
	26		NO penalizarle los errores de ortografía natural, intentando disminuir el peso de los estándares relacionados con este aspecto y aumentando el peso de los estándares de lenguaje oral.
	31		disminuyendo el peso de los estándares donde tiene mayor dificultad (lectura, escritura, por ejemplo).
	4		Y, en cambio, bajar el peso de los componentes relacionados con la escritura.
	6		Disminuir el peso de estándares relacionados con el lenguaje escrito en la evaluación de los aprendizajes, aumentando el peso de las actividades realizadas a nivel oral
	9		disminuyendo aquellos en los que tiene más dificultades (escritura, grafomotricidad, atención, planificación, aspectos visoespaciales y visoperceptivos, etc).
			Leyenda

Doc.		Fragmento
Matizar	10	Matizar los objetivos y contenidos de las áreas curriculares que tienen relación con la lecto-escritura , la fluidez y exactitud verbal y la exactitud aritmética .
	11	Matizar la consecución de los estándares relativos a la ortografía , en todas las áreas y, en especial, en las lenguas extranjeras . Es muy habitual que niños con la memoria de trabajo afectada, tenga muchas dificultades para memorizar cómo se escriben las palabras que tienen una pronunciación muy diferente a como se escriben.
	19-24-26-35-7	-Matizar los objetivos y contenidos de las áreas curriculares que tienen relación con la lecto-escritura, sobre todo con la comprensión de textos escritos .
	41	a) Adecuar los indicadores de logro o rendimiento en función de las necesidades específicas de apoyo educativo del alumno para que este pueda conseguir el estándar de aprendizaje evaluable
	9	8.2.2. Matizar estándares relativos a los logros que incluyen habilidades visoespaciales, tareas complejas de comprensión de textos, etc adaptándolos a su manera preferente de procesar la información. Por ejemplo, “escribe con corrección”, dándole mayor peso a lo que pueda hacer a través del lenguaje oral.
	Leyenda: lectoescritura exactitud en los cálculos	
Doc.		Fragmento
No alterar	19-24-26-28-31-34-35-37-39-4-5-7	-No alterar los estándares básicos asegurando la consecución de las competencias básicas generales de la etapa.
Doc.		Fragmento
Permitir trabajar	19	- Permitir trabajar estándares relacionados con la conciencia fonológica, segmentación de palabras y sílabas, funciones ejecutivas, sobre todo en el contexto del apoyo .
	24	- Permitir trabajar estándares relacionados con la conciencia fonológica , sobre todo en el contexto del apoyo.
	35-7	- Permitir trabajar estándares relacionados con la mejora de las funciones ejecutivas, sobre todo en el contexto del apoyo . Un trabajo en inteligencia emocional sistemático también sería muy útil, sobre todo el modelado de respuestas habituales en diferentes situaciones sociales, para mejorar su interacción con adultos e iguales.
	Conciencia fonológica funciones ejecutivas	
Doc.		Fragmento
Priorizar	1	salvo dar prioridad, en la medida de lo posible, de realización de onomatopeyas y juegos vocales que contribuyan a la mejora de su articulación .
	10	En el contexto del apoyo, priorizar estándares relacionados con el lenguaje, funciones ejecutivas e inteligencia emocional . En el contexto del grupo, dar mayor prioridad al desarrollo de la inteligencia emocional (imprescindible para él y beneficiosa, por su carácter preventivo, para todo el alumnado); al uso de las inteligencias múltiples menos afectadas en el niño, o en las que destaca (inteligencia corporal y creativa o plástica).

11	Dar más importancia al razonamiento, al proceso seguido , etc. Si no, está avocada totalmente al fracaso en esta área. Hay un enfoque novedoso que establece que la evaluación de los aprendizajes se haga más por el proceso seguido más que por el resultado, lo que implica que se valore también cómo hace apuntes, cómo organiza esquemas o notas para poder usarlos en los exámenes.
13	Areas de lengua castellana e inglesa. Dar prioridad a los estándares básicos relacionados con el lenguaje oral. Trabajar la conciencia fonológica como estándar básico no conseguido que le permita alcanzar los aprendizajes escolares. No penalizar los errores de ortografía natural o arbitraria.
18	1- conceptos básicos y todos aquellos que parezca no tener dominados; 2- atención y memoria de trabajo y sobre todo, a la mejora de las funciones ejecutivas. Hay actividades que se podrían desarrollar en toda la clase debido a que , para él son una necesidad, y para el grupo puede suponer una mejora de su desarrollo global. NO requiere de la elaboración de adaptaciones significativas, sólo hay que tener en cuenta que su ritmo a veces es algo más lento, por lo que, considerar la conveniencia de centrarse en los contenidos mínimos de aquellas áreas en las que tenga mayor dificultad y trabajar habilidades básicas no dominadas (atención, memoria de trabajo, control de impulsos...)
19	-Dar prioridad a objetivos-contenidos que potencian el uso de la expresión oral . Sobre todo en las áreas relacionadas con el idioma. -Priorizar estándares relacionados con la expresión oral , minimizando los que incidan en la lectoescritura.
2	Dar prioridad a la inclusión de estándares relacionados con la mejora de las funciones ejecutivas y de la inteligencia emocional .
24	-Dar prioridad a objetivos-contenidos que potencian el uso de la expresión oral . Sobre todo en las áreas relacionadas con el idioma. Priorizar estándares relacionados con la expresión oral , minimizando los que incidan en la lectoescritura
26	Dar prioridad a objetivos-contenidos que potencian el uso de la expresión oral . Sobre todo en las áreas relacionadas con el idioma. En estos casos (inglés y francés), priorizar los estándares de aprendizaje que se refieran a la expresión y comprensión a nivel oral, no perjudicando las calificaciones del alumno por el hecho de que tenga errores a la hora de escribir un segundo o un tercer idioma, ya que dicha circunstancia forma parte de su alteración de tipo dislexico. Priorizar estándares relacionados con la expresión oral , minimizando los que incidan en la lectoescritura.
28	-Dar prioridad a objetivos-contenidos que potencian la mejora de las funciones ejecutivas y las emocionales .
3	Areas de lengua castellana e inglesa. Dar prioridad a los estándares básicos relacionados con el lenguaje oral. Trabajar la conciencia fonológica como estándar básico no conseguido que le permita alcanzar los aprendizajes escolares. No penalizar los errores de ortografía natural o arbitraria.
31	Dar prioridad al uso del lenguaje oral , pues quizá tenga mejor rendimiento que en lenguaje escrito. Trabajar de forma prioritaria la Competencia Básica número 4 : Aprender a Aprender, trabajando las funciones ejecutivas y en consecuencia la metacognición , así como las técnicas de trabajo intelectual, para favorecer el aprendizaje de estrategias que le ayuden a organizar, secuenciar,

	asimilar y recuperar la información aprendida. Para ello podemos trabajar la extracción de ideas clave, la lectura comprensiva, la realización de resúmenes de forma oral, para pasar posteriormente a hacerlos de forma escrita, utilizando técnicas con el subrayado, esquemas, mapas conceptuales, mapas en “V”, etc.
34	Dar prioridad a objetivos-contenidos que potencian la mejora de las funciones ejecutivas y las habilidades adaptativas y emocionales. NO nos olvidemos que estas capacidades forman parte del currículo.
35	Priorizar estándares relacionados con la expresión oral, minimizando los que incidan en la lectoescritura. Sobre todo en las áreas relacionadas con el aprendizaje de otros idiomas.
36	Priorizar, si lo precisa, la consecución de los contenidos mínimos necesarios para alcanzar los objetivos del nivel y ciclo.
37	Priorizar los estándares de aprendizaje mas funcionales y significativos del curso en el que se encuentra el alumno. Priorizar los objetivos educativos relacionados con la interacción social, el lenguaje oral y las habilidades de autonomía. -Trabajar de forma prioritaria la Competencia Básica número 4 : Aprender a Aprender, introduciendo objetivos y contenidos explícitos relacionados con las funciones ejecutivas y en consecuencia con la metacognición y con las técnicas de trabajo intelectual, para favorecer el aprendizaje de estrategias que le ayuden a organizar, secuenciar, asimilar y recuperar la información aprendida.
39	Trabajar de forma prioritaria la Competencia Básica número 4 : Aprender a Aprender, introduciendo objetivos y contenidos explícitos relacionados con las funciones ejecutivas y en consecuencia con la metacognición y con las técnicas de trabajo intelectual, para favorecer el aprendizaje de estrategias que le ayuden a organizar, secuenciar, asimilar y recuperar la información aprendida.
4	-Priorizar los estándares de aprendizaje mas funcionales y significativos del curso en el que se encuentra el alumno. Priorizar los objetivos educativos relacionados con las funciones ejecutivas y el aprender a aprender. Es positivo para toda la clase y fundamental para él. Trabajar de forma prioritaria la Competencia Básica número 4 : Aprender a Aprender, introduciendo objetivos y contenidos explícitos relacionados con las funciones ejecutivas y en consecuencia con la metacognición y con las técnicas de trabajo intelectual, para favorecer el aprendizaje de estrategias que le ayuden a organizar, secuenciar, asimilar y recuperar la información aprendida.
42	Dar prioridad a estándares relacionados con contenidos procedimentales y actitudinales en todas las áreas curriculares de la Etapa. Dar prioridad a los estándares de aprendizaje relacionados con la adquisición de habilidades sociales.
5	Priorizar los estándares de aprendizaje más funcionales y significativos del curso en el que se encuentra el alumno. Priorizar los objetivos educativos relacionados con la interacción social, el lenguaje oral y las habilidades de autonomía. Trabajar de forma prioritaria la Competencia Básica número 4 : Aprender a Aprender, introduciendo objetivos y contenidos explícitos relacionados con las funciones ejecutivas y en consecuencia con la metacognición y con las técnicas de trabajo intelectual, para favorecer el aprendizaje de estrategias que le ayuden a organizar, secuenciar, asimilar y recuperar la información aprendida.

7	- En matemáticas, dar mayor importancia al proceso que sigue respecto al resultado, pues con su problema de memoria de trabajo, es muy probable que haga las operaciones aritméticas con fallos.
	Priorizar estándares relacionados con la expresión oral, minimizando los que incidan en la lectoescritura. Sobre todo en las áreas relacionadas con el aprendizaje de otros idiomas.
9	Se le debe dar prioridad a los estándares relacionados con: -Expresión oral (para compensar sus dificultades en los aspectos espaciales, etc) -Habilidades sociales (sobre todo lo relativo situaciones de posible inadaptación por no comprender del todo los dobles sentidos, etc) -Estrategias para mejorar la comprensión lectora, la organización espacial para no cometer errores en matemáticas, etc
	Funciones ejecutivas Funciones Sociales El proceso sobre el resultado Habilidades orales Aprendizajes funcionales y significativos Habilidades de autonomía Habilidades adaptativas y emocionales

EXTRACCIONES DEL NODO METODOLOGÍA EVALUACIÓN

Doc. Fragmento	
Durante de la evaluación	10 - Si la respuesta es incompleta o ambigua, hacerle preguntas orales a él a solas para completar o pedirle que haga un dibujo o esquema.
	11 - Dejarle una calculadora para comprobar los resultados y darle pista en donde puede haber errores. - Permitirle contestar a nivel oral cuando la respuesta sea pobre o complementar lo escrito con lenguaje oral. Darle feedback de su ejecución, con el fin de que tenga la oportunidad de completar o mejorar su nota. Incluso, si se puede, hacerlos con un profesor de apoyo.
	13 Asegurarse de que entiende las consignas escritas Ayudarle a permanecer centrado en la tarea a través de guía individualizada.
	18 Dar explicaciones extras que nos permita estar seguros de que ha entendido bien las consignas. sobre todo cuando tenga exámenes, animándole a seguir en las tareas con pistas individualizadas. Ofrecerle un contexto de apoyo y comprensión que le ayude a sentirse cada vez más cómodo.
	19 - Si la respuesta es incompleta o ambigua, hacerle preguntas orales a él a solas para completar.
	2 Comprobar que ha atendido las consignas importantes y recordarle que apunte datos relevantes (para los deberes para casa, para la realización de exámenes o trabajos, etc.).
	24 Si la respuesta es incompleta o ambigua, hacerle preguntas orales a ella a solas para completar.
	26 Dejarle las tablas de multiplicar si, trascurrido un tiempo, y con la seguridad de que ha intentado memorizarlas, no ha logrado el objetivo, o no las tiene totalmente interiorizadas. También se puede considerar el hecho de que haga exámenes más cortos, o hacerlos en apoyo, o hacerlos en varias sesiones, dándole más tiempo y más ayuda individualizada para hacerlos.

28	<p>En los exámenes de matemáticas, procurar darle atención lo más individualizada posible, para advertirle de posibles errores (recordar que por tener la memoria de trabajo afectada, es habitual que olvide qué operación ha de hacer, o las llevadas, o cometa errores por falta de atención). Es importante conocer su evolución, ya que al tener la memoria de trabajo como punto débil, el riesgo de tener una discalculia. Reforzando cada respuesta o dándole la oportunidad de completarla a nivel oral.</p> <p>- Si se encuentra muy desconectado o cansado, permitirle hacer el examen en diferentes momentos o en el contexto del apoyo.</p>
3	<p>. Ayudarle a permanecer centrado en la tarea a través de guía individualizada por parte del adulto.</p> <p>Todas las áreas. Asegurarse de que entiende las consignas escritas.</p>
30	<p>A ser posible, con un profesor de apoyo. EN los exámenes escritos, lo ideal es que lo haga con alguien que le pueda ir leyendo cada ejercicio y se asegure de que entiende bien lo que ha de hacer (recordemos que estos niños comprenden mejor si hay procesamiento oral que si es lector).</p>
31	<p>Permitir un tiempo para pensar y preguntar dudas.</p> <p>También puede ser útil el que haga los exámenes con un profesor de apoyo.</p>
35	<p>- Si la respuesta es incompleta o ambigua, hacerle preguntas orales a él a solas para completar.</p>
36	<p>Daremos la opción de que pueda realizar y terminarlos con el apoyo.</p> <p>En caso necesario, le leeremos los enunciados.</p> <p>Indicarle, durante el examen que controle el tiempo y que repase lo realizado.</p> <p>Siempre que sea posible, le ayudaremos a centrar su atención durante el examen (vuelve a leer, para y piensa, estoy segura/o de que lo sabes, termina la pregunta</p>
37	<p>Si no consigue centrarse en la prueba, guiarlo para ayudarlo a reconducir la atención.</p> <p>Verificar que el alumno entiende las preguntas.</p> <p>Permitir en cualquier momento el acceso a las instrucciones</p> <p>Permitir un tiempo para pensar y preguntar dudas</p> <p>Recordar al alumno que revise el examen antes de entregarlo. Algunos niños trabajan muy despacio y otros se precipitan y anticipan mal las respuestas.</p> <p>Supervisar que han respondido todo antes de que entreguen el examen. Suelen dejar preguntas en blanco e incluso se olvidan de responder algún apartado, aunque sepan la respuesta.</p>
39-4	<p>Verificar que el alumno entiende las preguntas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Permitir en cualquier momento el acceso a las instrucciones. • Supervisar que han respondido todo antes de que entreguen el examen. Suelen dejar preguntas en blanco e incluso se olvidan de responder algún apartado, aunque sepan la respuesta. • Recordar al alumno que revise el examen antes de entregarlo. Algunos niños trabajan muy despacio y otros se precipitan y anticipan mal las respuestas. • Si no consigue centrarse en la prueba, guiarlo para ayudarlo a reconducir la atención. <p>Permitir un tiempo para pensar y preguntar dudas.</p>
41	<p>COMPENSAR las dificultades que el alumno tiene para calcular y organizar su tiempo, recordándole durante el examen el control del tiempo, e incluso darle más tiempo, antes y durante el examen para prepararse y revisar lo realizado. RECORDAR al alumno que revise cada pregunta del examen antes de contestarlo y de entregarlo.</p>

		<p>FACILITAR que, en cualquier momento, el alumno pueda preguntar o acceder a las instrucciones dadas al comienzo de la prueba.</p> <p>Incluir guías verbales, gráficas, No exigirle que copie los enunciados, etc.</p> <p>TENER presente las ayudas pedagógicas que el alumno necesite. Siempre que se pueda durante la realización del examen brindarle un apoyo individual, para centrarle la atención con preguntas como: “vuelve a leer”, “párate y piensa”, “estoy seguro que lo sabes”. “termina la pregunta”. FAVORECER que el alumno se encuentre en un lugar libre de distracciones que favorezca su concentración.</p>
	5	<p>Permitir en cualquier momento el acceso a las instrucciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Supervisar que han respondido todo antes de que entreguen el examen. Suelen dejar preguntas en blanco e incluso se olvidan de responder algún apartado, aunque sepan la respuesta. • Recordar al alumno que revise el examen antes de entregarlo. Algunos niños trabajan muy despacio y otros se precipitan y anticipan mal las respuestas. • Si no consigue centrarse en la prueba, guiarlo para ayudarle a reconducir la atención. <p>Permitir un tiempo para pensar y preguntar dudas.</p> <p>Verificar que el alumno entiende las preguntas.</p>
	6	<p>Dar ayuda individualizada en los exámenes con el fin de que aproveche al máximo su potencial, guiándole, explicándole concretamente qué debe hacer, animarle a seguir.</p> <p>Si tiene alguna pregunta en blanco o incompleta, animarle a contestar o completarlo de forma oral.</p>
	7	<p>- Hacer guía individualizada para que no se pierda y gestione mejor el tiempo.</p> <p>- Permitir el uso de la calculadora para comprobar resultados.</p> <p>- Si la respuesta es incompleta o ambigua, hacerle preguntas orales a él a solas para completar.</p>
	9	<p>-Asegurarse de que entiende lo que debe hacer en cada momento.</p> <p>Cuando acaba una, la entrega y mientras el profesor- a la revisa, la niña hace la segunda. Así puede tener feedback inmediato y tener la oportunidad de mejorar sus respuestas, si puede ser, añadiendo comentarios a nivel oral, de espaldas a la clase, y en voz baja con el profesor en cuestión.</p> <p>-Ofrecerle tiempo para pensar y preguntar dudas.</p>
		<p>Leyenda: Asegurar comprensión Reparar errores oralmente Usar material de apoyo Contar con ayuda individual Supervisar respuestas y asegurar que se completan Facilitar gestión del tiempo</p>
Doc. Fragmento		
Mecanismo de evaluación	10-19-24-35-7	<p>Combinar el uso de instrumentos diferentes de evaluación, no sólo exámenes escritos: trabajos individuales, en grupo, portfolios, power point, murales, etc.</p>
	2	<p>Diversificar los procedimientos de evaluación: incluir trabajos individuales, en grupo, presentaciones orales, murales, etc.</p>
	28-34	<p>Diversificar procedimientos o instrumentos de evaluación, no ceñirse al examen (en 1º estos suelen ser mínimos o inexistentes, pero es útil saber esta recomendación de cara a futuros niveles).</p>

	42	Utilizar técnicas y procedimientos de evaluación variados para conocer los objetivos alcanzados: observación sistemática , trabajos de clase , registros anecdóticos
	9	Lo más importante es DIVERSIFICAR LOS MÉTODOS DE EVALUACIÓN: trabajos orales , presentaciones, dibujos, murales , trabajos en grupo, en parejas , no sólo exámenes.
Leyenda: Soporte: físico y digital		
Doc. Fragmento		
Medidas al calificar	10-19-24-30-35-	No penalizar las faltas de ortografía (ni natural ni arbitraria).
	11	- Reducir al máximo el peso de los errores de ortografía, spelling y de errores de cálculo (por olvido de las llevadas o fallos en las tablas de multiplicar) .
	26	Dar más importancia al proceso seguido para hacer una tarea que al resultado, pues con su nivel de memoria de trabajo, lo más habitual es que cometa errores en las operaciones de cálculo, olvide el proceso a seguir, especialmente en las restas con llevadas y en la división, que olvide las llevadas, que coloque mal los números, que olvide datos fundamentales del problema matemático a resolver... NO penalizarle los errores de ortografía natural , intentando disminuir el peso de los estándares relacionados con este aspecto y aumentando el peso de los estándares de lenguaje oral.
	37-39-41-5	Asegurarse que el alumno ha adquirido los conocimientos requeridos . Se trata de valorar lo que saben y su esfuerzo, no su habilidad para afrontar una situación de examen .
	7	- No penalizar las faltas de ortografía (ni natural ni arbitraria) . En exámenes de matemáticas, dar prioridad al proceso seguido más que al resultado, que puede verse alterado por demasiados elementos (por su memoria de trabajo es normal que olvide llevadas, o se despiste en alguno de los elementos). Es decir, no sólo puntuar 1-0 según tenga el ejercicio bien o mal, sino cada elemento bien elegido (problema bien planteado a nivel visual, ha elegido la operación adecuadamente, la ha escrito bien, etc) .
	9	- Asegurarse de que ha afianzado los conocimientos que se proponían . No penalizar las faltas de ortografía ni natural ni arbitraria . Valorar lo que sabe y su esfuerzo, no su habilidad para escribir .
	Leyenda: Restar importancia ortografía Priorizar proceso más que exactitud Asegurar adquiere conocimientos Valorar esfuerzo	
	Doc. Fragmento	

Modalidad de examen (16)	10-24-35-7	<p>Combinar y complementar el examen escrito con exámenes orales. Esta estrategia resulta muy efectiva, ya que nos permite reducir la cantidad de ejercicios que el niño realiza de forma escrita (con lo cual, no hace falta darle más tiempo que al resto de sus compañeros, con lo que se normaliza el momento de hacer el examen). Y, por otro lado, permite al niño demostrar mejor lo que sabe. No obstante, como Xx también tiene, además de dificultades lectoescritoras, problemas de lenguaje expresivo, hay que dar prioridad a tareas no verbales (hacer dibujos, esquemas, etc. le permitirá demostrar mejor lo que realmente sabe).</p> <p>-Últimamente están funcionando bien la evaluación de procesos. En vez de hacer exámenes tradicionales, el alumno debe cuidar al máximo sus apuntes y en el examen, que puede ser individual o en pequeño grupo, puede hacer uso de estos apuntes para responder a unas tareas. Se valora, no sólo lo que haga en dicho examen, sino los apuntes que use para éste.</p>
	13	Dar prioridad a los exámenes orales
	19	Combinar y complementar el examen escrito con exámenes orales. Esta estrategia resulta muy efectiva; ya que nos permite reducir la cantidad de ejercicios que el niño realiza de forma escrita (con lo cual, no hace falta darle más tiempo que al resto de sus compañeros, con lo que se normaliza el momento de hacer el examen)
	28	Complementar preguntas escritas con preguntas orales.
	3	Dar prioridad a los exámenes orales. Ayudarle a permanecer centrado en la tarea a través de guía individualizada por parte del adulto.
	30	Hacerle los exámenes escritos, pero con un complemento oral que nos permita comparar su rendimiento de una u otra forma, aumentando los orales si tiene mejor rendimiento en éstos. Los exámenes tipo test suelen ser también para ellos más fáciles.
	31	Permitirle hacer exámenes orales, adaptar el cómo evaluar: tanto en tiempo (más tiempo), como en el tipo de examen (preguntas tipo test, de unir con flechas, de completar diagramas o esquemas, etc.)
	36	Siempre que el alumno lo necesite, se realizará evaluación de forma individual, sustituyendo las preguntas orales por escritas, las escritas por orales, preguntas cortas, tipo test, según resulte más beneficioso.
	39-4-5-9	Combinar evaluaciones orales y escritas, si es necesario.
	6	En el área de lengua extranjera, dar prioridad a respuestas de tipo oral.
Leyenda: Pruebas orales Combinar modalidad oral y escrita Evaluación por procesos		
Doc. Fragmento		
Principios para la evaluación (12)	1	tener en cuenta que a veces, no responde bien ante situaciones que requieren expresarse verbalmente de forma espontánea (tiende a no responder, inhibición, mutismo electivo...)
	10-19-24-35-7	Adecuar siempre la evaluación a las características y al perfil del niño e informar a las familias de las adaptaciones metodológicas que se llevarán a cabo en la evaluación, para que el proceso de estudio se adecue a ellas.

	37-39-4-5	Trabajar, antes de la prueba, con muestras de formato de examen.
	36	Es muy útil valorar el trabajo diario e informarle de sus progresos, no limitar la evaluación a los resultados del examen. De igual forma, esto les ayuda a saber qué se espera de él, si está alcanzando sus metas y si va en la dirección que desea el maestro/a. Implicar en el proceso de evaluación a todos los profesionales que inciden sobre su proceso de enseñanza-aprendizaje.
	41	ADAPTAR los exámenes a las posibilidades del alumno, sin que esto suponga reducir la exigencia con respecto a los contenidos mínimos. IMPLICAR en el proceso de evaluación a todos los profesionales que inciden en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumno. TENER en cuenta los tiempos de respuesta del alumno, para diseñar las actividades y procedimientos de aula y de evaluación.
	Leyenda	adecuar la evaluación al sujeto informar a familias implicar a todos los profesionales poner en valía el trabajo anticipar situaciones de evaluación
Doc. Fragmento		
Diseño y planificación	10-19-24-35-7	- Presentar los exámenes pregunta a pregunta, no todo junto. Está demostrado que el rendimiento es mejor. Minimizar la carga lectoescritora en los exámenes escritos. Adaptar los ejercicios a un formato más visual. Por ejemplo, incluir ejercicios de unir con flechas, rodear dibujos, etc. La idea es dejar para el examen escrito aquellos ejercicios cuyos enunciados y cuyas respuestas que precisan, no sean extensas a la hora de escribirlas, o se puedan adaptar a formatos más visuales.
	11	- Darle los exámenes con letra más grande de lo habitual. - Hacer los exámenes lo más cortos o en varios días, a ser posible - Intentar que no tenga varios exámenes en el mismo día. Fragmentar las tareas de los exámenes, presentando pregunta a pregunta.
	13	Dar más tiempo en los exámenes o hacerlos más cortos
	18	Dar más tiempo, sobre todo cuando tenga exámenes, animándole a seguir en las tareas con pistas individualizadas.
	2	analizar la posibilidad de acortar los exámenes o hacerlos en diferentes días. Darle los exámenes pregunta a pregunta. Está demostrado que el rendimiento de los niños con este perfil cognitivo, mejora si se le hace una presentación secuencial y no simultánea de todos los ítems del examen.
		Tanto para síntomas TDAH como para la discalculia, es bueno presentar los exámenes ítem por ítem, es decir, no todos los elementos del examen a la vez. También se puede considerar el hecho de que haga exámenes más cortos, o hacerlos en apoyo o hacerlos en varias sesiones, dándole más tiempo y más ayuda individualizada para hacerlos.

28	<p>- Darle más tiempo para la realización de las pruebas escritas si son imprescindibles o acortarlas.</p> <p>Presentarle los diferentes ítems o elementos de un examen no simultáneamente, está demostrado que así el rendimiento es bastante inferior. Es mejor ir darle pregunta a pregunta reforzando cada respuesta o dándole la oportunidad de completarla a nivel oral.</p> <p>Dar prioridad a exámenes de unir con flechas, completar frases o dibujos, hacer esquemas, de elección entre diferentes opciones de respuesta... y no tanto de desarrollo. Y si se hace algún ítem de desarrollo para entrenar la competencia escrita, complementarlo con preguntas orales.</p>
3	<p>Dar más tiempo en los exámenes o hacerlos más cortos.</p>
30	<p>Dejar más tiempo para los exámenes o hacerlos en diferentes días, preferentemente,</p> <p>No hacer exámenes de más de un tema.</p> <p>Presentar los diferentes ejercicios del examen uno a uno, no simultáneamente, está demostrado que su rendimiento será mejor</p>
31	<p>Calendario de exámenes: dar las fechas, al menos, con una semana de antelación.</p> <p>Si es posible, programar un máximo de 2 exámenes a la semana</p>
34	<p>Darle más tiempo para la realización de las pruebas escritas.</p> <p>Presentarle los diferentes ítems o elementos de un examen no simultáneamente, está demostrado que así el rendimiento es bastante inferior. Es mejor ir dándole pregunta a pregunta y reforzando cada respuesta.</p> <p>- Si se encuentra muy activo o ansioso, permitirle hacer el examen en diferentes momentos o en el contexto del apoyo.</p>
36	<p>Controlar que anota bien en la agenda las fechas de los controles y el contenido que entra a examen.</p> <p>Es muy conveniente realizar los controles en varias etapas o momentos (al menos en dos sesiones). Siempre que sea posible, reducir el contenido respecto a los compañeros, ciñéndonos a los contenidos más importantes</p> <p>Presentar por escrito, el texto de los exámenes, para que no se entretenga copiándolo.</p> <p>Ser flexibles en la duración de los mismos (darle más tiempo)</p> <p>Tratar de evitar exámenes con tiempo determinado y muy largos.</p>
37-39-4-5	<p>• Es preferible realizar exámenes cortos y frecuentes para que los puedan realizar de manera óptima. Y sobre todo en matemáticas, es mejor dar pregunta por pregunta, y no todo el examen junto, está demostrado que los niños con estos problemas rinden mejor así.</p> <p>Adaptar los exámenes para paliar el déficit de atención. La estructura en que se presenten los exámenes puede ser una buena herramienta para enseñarles a organizar la información y poder demostrar lo que han aprendido:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reducir el número de preguntas por hoja. • Destacar en el enunciado las palabras clave. • Combinar diferentes formatos de pregunta en una misma prueba: de desarrollo, verdadero/falso, completar un esquema, definiciones, opción múltiple, frases para completar; en matemáticas combinar problemas con operaciones, etc. <p>Darle el tiempo necesario para terminar el examen.</p> <p>Evaluar en las primeras horas del día.</p>

41	<p>CUIDAR el formato de los textos escritos y exámenes que se le presenten al alumno, de forma que se le facilite la lectura, evitando la letra acumulada o pequeña.</p> <p>HACER preferiblemente los exámenes más complejos en las primeras horas de la jornada lectiva, con el fin de evitar la fatiga, o bien fragmentarlos en varias sesiones cuando sea necesario.</p> <p>Modificar la formulación de las preguntas del examen, evitando las preguntas de desarrollo: en el caso de querer desarrollar un tema usar preguntas cortas referidas todas al mismo tema.</p> <p>Utilizar de forma alternativa:</p> <p>Preguntas de reconocimiento en lugar de evocación.</p> <p>Preguntas de enlazar conceptos.</p> <p>Preguntas de rellenar huecos.</p> <p>Preguntas de elección entre varias posibles.</p> <p>Preguntas “verdadero o falso”.</p> <p>Completar dibujos, o gráficos.</p> <p>ORGANIZAR el calendario de exámenes procurando que no se acumulen en pocos días.</p> <p>REALIZAR exámenes cortos y frecuentes (propiciando una evaluación continuada).</p>	
	42	Diseñar pruebas adaptadas de evaluación en todas las áreas o niveles.
	6	<p>Dar los exámenes no completos, sino pregunta a pregunta, reforzando cada paso que da.</p> <p>Darle más tiempo en los exámenes o hacerlos más cortos, si es necesario</p>
	9	<p>- Dentro de algunos cursos escolares, en los exámenes, combinar diferentes tipos de preguntas, evitando que todo sea de desarrollo, por ejemplo, introducir preguntas de verdadero/falso o de unir con flechas, etc.</p> <p>Ofrecerle más tiempo para las pruebas escritas, si son imprescindibles. Si se hacen, presentarlo de forma secuencial, es decir, ejercicio tras ejercicio.</p> <p>Si es necesario, acortar el examen o hacerlo en varios días.</p>
<p>Leyenda: horario elaborar preguntas individuales flexibilidad en tiempo adaptar formato formulación de preguntas adaptar el diseño de prueba al sujeto</p>		

EXTRACCIONES DEL NODO EVALUACIÓN NO PTI

Doc.	Fragmento
Durante de la evaluación (4)	<p>16</p> <p>En las tareas importantes o exámenes, es bueno que de vez en cuando, se supervise su ejecución. Está demostrado que si le haces alguna señal de que algo no está del todo bien, puede rectificar, sin que se le ayude exactamente en qué tiene que cambiar, sino que él lo deduzca. También comentarios de apoyo, ante posibles bloqueos, respuestas en blanco, etc. suelen ayudar, pues muchas veces, se rinde antes de intentarlo si quiera.</p>
	<p>22-33</p> <ul style="list-style-type: none"> • Favorecer el uso de las autoinstrucciones para fomentar el uso del lenguaje interno • Siempre que se pueda durante la realización del examen brindarle un apoyo individual, para centrarles la atención con preguntas como: “vuelve a leer”, “ párate y piensa”, “estoy seguro que lo sabes”,”termina la pregunta”. • Hacer estas pruebas, si se puede, en apoyo
	<p>14</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hacer estas pruebas, si se puede, en apoyo
	<p>Leyenda: Asegurar comprensión Reparar errores oralmente Usar material de apoyo Contar con ayuda individual Supervisar respuestas y asegurar que se completen Facilitar gestión del tiempo</p>
Doc.	Fragmento

Medidas al calificar(5)	12	No penalizarle por los errores de ortografía natural. NO corregir excesivamente sus escritos, sólo lo más importante. Reforzar claramente los progresos.
	14	<ul style="list-style-type: none"> Se recomienda ir revisando de forma periódica su ejecución con el fin de señalarle –sin decirle la respuesta- que hay algo que ha de revisar, si es necesario No penalizarla por los errores disgráficos o disortográficos. Ni por los pequeños errores en operaciones de cálculo. De confirmarse la discalculia, por muchas operaciones que haga, siempre tendrá algún error y para su autoestima es fatal que esté todo lleno de correcciones. Poner sólo los errores más graves.
	22-33	Reforzar además del resultado final, la conducta, el proceso utilizado.
	8	<ul style="list-style-type: none"> Valorar todo el proceso seguido, no solo los resultados. No penalizarle por los errores de ortografía natural, como omisiones, inversiones, sustituciones, etc. o uniones inadecuadas de palabras. Tener en cuenta que en inglés, es habitual que tengan problemas de “spelling”, por los que no se debe bajar la puntuación por este tipo de errores. Dar más peso a los estándares de expresión oral
	Leyenda: Restar importancia ortografía Priorizar proceso más que exactitud Asegurar adquiere conocimientos Valorar esfuerzo	
Doc. Fragmento		
Modalidad de	14	<ul style="list-style-type: none"> Permitirle que haga pruebas orales, como sustituto de las escritas, especialmente útil será en inglés, pues con la disgrafía y disortografía, es normal que su rendimiento en inglés sea mejor en oral que en escrito.
	Leyenda: Pruebas orales	
Doc. Fragmento		
Principios	22-33	<ul style="list-style-type: none"> Proporcionarle experiencias de éxito, con el objetivo de que el niño pueda hacer atribuciones adecuadas: “el éxito es debido a mi esfuerzo y no al azar”. Ajustar el nivel de dificultad de la tarea a fin de evitar el abandono.
	Leyenda adecuar la evaluación al sujeto poner en valía el trabajo	
Doc. Fragmento		
Diseño y planificación (8)	12	Si hace exámenes escritos, darle los ejercicios uno por uno.
	14	<ul style="list-style-type: none"> Adaptaciones en las actividades de evaluación, con presentaciones de exámenes en las que se da cada ejercicio por separado, no todo simultáneamente, pues está demostrado que de este modo, mejora el rendimiento al prevenir la percepción de angustia de ver todo lo que ha de hacer. Hacer pruebas escritas con mayores pistas
	16	Los exámenes hay que adaptarlos: no dándole todo el examen completo, sino pregunta por pregunta. Hace la primera y entonces, se le da la segunda; Puede hacerlo incluso en dos días. Podría hacerlo con algún profesor de apoyo, simplemente que le guíe, pero haciendo el mismo examen que los demás. Sólo se le adapta en tiempo y en presentación de las preguntas.
	20	Darle más tiempo en los exámenes y presentar los ítems de uno en uno, no simultáneamente

22-33	<ul style="list-style-type: none"> • Siempre que EL ALUMNO/A LO NECESITE se realizará la EVALUACIÓN DE FORMA INDIVIDUAL, sustituyendo las preguntas escritas por orales, las orales por escritas, según resulte más beneficioso para el alumno con Déficit de Atención. • Realizar evaluaciones cortas y frecuentes. • Es muy conveniente no realizar más de un examen-control al día Procurando que sea en las tres primeras horas de la mañana, (esta sugerencia está dirigida especialmente a los alumnos/as que estén con tratamiento farmacológico). • Siempre que sea posible reducir el contenido del examen-control con respecto a sus compañeros, una o dos preguntas por hoja y marcar el tiempo disponible dejando usar los marcadores de tiempo si fuese necesario. • Darles instrucciones claras y cortas, sencillamente formuladas. • Destacar las palabras claves en los enunciados con escritura a máquina y formato muy claro y expresivo (usar tinta oscura). • Tienen menos dificultad en preguntas tipo test, donde hay respuestas de elección, ya que tiene dificultades en la organización y planificación • Procurar poner en un examen-control, en la misma página, dos tareas. Primero una y cuando se ha acabado se pone una segunda con mucho espacio para contestar. Y dar opción de terminarlas con el profesor de apoyo y/o refuerzo. • Deberíamos evitar realizar sistemáticamente el mismo examen que los demás alumnos pero repartido en dos sesiones, pues esto le hace perder la explicación de la siguiente clase
23	Dar más tiempo en los exámenes o tareas importantes
8	Darle más tiempo en los exámenes y presentar los ítems de uno en uno, no simultáneamente
Leyenda:	horario elaborar preguntas individuales flexibilidad en tiempo adaptar formato formulación de preguntas

EXTRACCIONES DEL NODO ORIENTACIONES A LA FAMILIA

	Doc	Fragmento
coordinación	10-19-24-35-7	-Es esencial mantener una estrecha coordinación entre familia y centro escolar para sincronizar esfuerzos y sacar la mayor rentabilidad al trabajo del alumno. Por ejemplo, es muy importante que la familia sepa qué deberes lleva el niño y en qué formato, para que pueda proporcionarle la ayuda más efectiva. -Respecto a la preparación de los exámenes, es esencial que exista esta buena coordinación, ya que la familia debe conocer el tipo de examen que se hará y no sólo eso, lo recomendable es que a través de anotaciones en el libro de texto o la agenda, se transmita a la familia las partes del tema a estudiar que se harán en formato oral y cuáles en formato escrito, para que en casa se puedan preparar utilizando una metodología acorde con la forma de pedir la información.
	11	Debe haber una buena coordinación entre la escuela y la familia, de tal forma que se ajusten bien las tareas para casa y pueda trabajar, máximo, unas dos horas cada tarde, no más.
	22-33	Tener entrevistas frecuentes con los padres para seguir su evolución
	31 37-39-4-5-31	Es esencial mantener una estrecha coordinación entre familia y centro escolar para sincronizar esfuerzos y sacar la mayor rentabilidad al trabajo de el alumno.
	41	Mantener una relación fluida con el centro educativo.
	42	Establecer relaciones fluidas con la familia para informales del progreso en su proceso de aprendizaje y solicitar la colaboración necesaria. Informar periódicamente al centro sobre los avances positivos del niño.

Aplicar programa específico	1	Introducir, con la ayuda de los padres, un programa de refuerzo diferencial de conductas en el que se le ayude a tener conductas contrarias a las rabietas, no tenga conductas que molestan a los demás (hay que concretar cuáles son éstas); en casa, aumentar las exigencias de madurez.
	29	<ul style="list-style-type: none"> • Hay que realizar un programa de refuerzo diferencial en el que se refuercen de forma clara los buenos comportamientos, sobre todo aquellos que sean prosociales, dándole un aplauso, haciendo expresiones grupales de reconocimiento. Por ejemplo, si un día Xxx ayuda a levantarse a un compañero que se ha caído, decir a todo el grupo “hoy vamos a felicitar con un cálido aplauso a ... ¡xx!, ya que ha hecho...” • Acordar con la familia el uso de una tabla que va y viene del colegio a la casa en la que se le reconoce con una cara sonriente cuando cada período de la mañana hay ido bien o con una cara triste si ha habido algún incidente. En casa reforzar si casi todo viene con caras sonrientes y acordar premios o costes según esto. Si hay coordinación entre ambos contextos, estos pequeños problemas irán cada vez a menos. Aunque estas conductas se deban a impulsividad, este juego da a la niña herramientas para ir gestionándolos mejor en el futuro • .
	31	<p>Hacer un programa de refuerzo diferencial de conductas de acuerdo con la familia para poco a poco, aumentar el nivel de colaboración del niño en la realización de tareas, aumentar los tiempos de atención, etc. Habrá que hacer una lista de conductas-objetivo, entre la que se puede incluir el disminuir conductas inadecuadas con los compañeros. Previamente, habrá que trabajar qué es y que no es apropiado, pues necesita un entrenamiento. Esto se puede conseguir incluyendo la inteligencia emocional como un contenido más, dentro de las competencias socioafectivas, dentro del aula.</p> <p>Uso de la agenda</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisar la agenda escolar y realizar cualquier aportación necesaria. • Supervisar la fecha de los exámenes. • Asegurarse que llevan el material necesario para realizar las tareas. <p>Se recomienda trabajar con el alumno esquemas, resúmenes, mapas conceptuales y demás técnicas de trabajo intelectual, que le permitan una mejor estructuración del contenido a aprender.</p>
	38	<p>Hay que diseñar, con el apoyo de la familia, un programa de refuerzo diferencial de conductas, en el que, previo análisis de las cosas que realmente le motivan y gustan, se vaya aumentando la disposición más positiva ante las tareas escolares.</p> <p>Para que el programa tenga éxito es importante que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se analicen bien las tareas en las que tiene menos interés o peor disponibilidad. • Hacer también una lista de refuerzos o premios, sociales, de actividad o materiales. • Se ordenan de mayor a menor importancia para la consecución de objetivos educativos. • Se empiezan a trabajar dos de estos objetivos en la primera semana, registrando las mejoras progresivas en un cuadro (cara sonriente si consigue el objetivo, cara triste si no lo consigue). Por ejemplo, un objetivo sería “pedir ayuda si se bloquea en una tarea”, otro podría ser “tardar un tiempo razonable en una tarea X” (tiempo razonable según tipo de tarea) • Los padres ven el cuadro día a día, reforzando los logros con premios sociales, de actividad y, si la evolución es positiva, con algún premio material previamente acordado a final de la semana.
		Leyenda: programa refuerzo diferencial implantación agenda
Orientaciones educativas	10-19-24-35-7	<ul style="list-style-type: none"> • -No se recomienda forzar al alumno para que lea en casa. La lectura debe ser algo elegido y agradable, no algo impuesto, porque corremos el riesgo de condicionar emocionalmente la relación del alumno con la lectura de forma negativa. Existen múltiples formas de leer, sin leer (audiolibros, lectortes de voz, grabaciones, documentales, etc). El alumno debe sentirse libre para poder coger o dejar un libro. De esta manera, es más probable que sin presiones, el niño pueda elegir leer un libro de la forma tradicional, aunque dicha forma le cueste más trabajo y esfuerzo. Pero debemos entender, que el formato, no importa. No se adquiere más

	<p>cultura por leer más libros, la cultura se adquiere, adquiriendo más información y ésta, puede venir de muchos sitios.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Permitir que Xx desarrolle al máximo su creatividad y aptitud corporal debido a que supondría una mejora de su autoestima. Bajo ningún concepto sus tardes deben estar completadas con sólo estudio o tareas escolares, sino debe haber un equilibrio entre esto y el ocio, hacer actividades por placer, con sus amigos y su familia.
11	Procurar que haya equilibrio entre las horas dedicadas al trabajo y el descanso y disfrute: por ello
14	<p>Estudiar con ella usando sobre todo, la vía auditiva y visual, pero ir acostumbrándola, poco a poco al uso de software que le harán ir siendo cada vez más autónoma (Integratek, por ejemplo).</p> <p>-Trabajar la memoria de trabajo con el software “memotiva” u otros similares.</p> <p>-Hacer más ensayos de los normales en el aprendizaje de las tablas, pues aunque se confirme la Discalculia durante este curso, muchos niños al final las automatizan.</p>
26	<p>Se ha comentado con los padres la necesidad de que tengan en cuenta las dificultades específicas de lectoescritura que tiene el niño, que necesita una ayuda más directa que si no tuviese ninguna dificultad.</p> <p>También se les ha señalado la conveniencia de que trabaje la memoria de trabajo.</p>
28	<ul style="list-style-type: none"> • Rincón de lectura: leer con el niño dando prioridad al vínculo afectivo que se establece con él, aunque en las fases iniciales, sea el adulto el que lee más tiempo, alternando lectura del adulto con la lectura por parte del niño, comentando lo que se lee, incluso jugando, escenificando los contenidos de la lectura. El objetivo es aumentar la motivación por esta actividad. • Uso de la web www.helpdeskinld.com en la que pueden obtener información sobre los procesos que XX tiene por debajo de la media y utilizar las apps o software útiles para mejorar estos aspectos (teniendo en cuenta que el niño no debe trabajar más de una hora cada tarde, incluyendo deberes y aptitudes específicas, como la memoria, por ejemplo)
29	<ul style="list-style-type: none"> • Se deben trabajar las funciones ejecutivas, tanto en el contexto escolar como en el familiar.
31	<p>Se recomienda fomentar el lenguaje oral del alumno, trabajando de forma diaria el razonamiento verbal ante situaciones de la vida cotidiana. (Por ejemplo: Explícame qué has hecho hoy en el colegio, por qué hay que ayudar en casa a recoger la mesa, por qué es bueno comer fruta y verdura, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabajar el razonamiento abstracto, planteándole situaciones hipotéticas donde el alumno tenga que razonar sobre alguna acción o acontecimiento. (Por ejemplo: ¿qué podríamos hacer si llueve el fin de semana y no podemos ir al campo?, ¿por qué las ambulancias llevan sirenas?, etc)
37-39-4-5	<p>Para asegurarse que el alumno ha cumplido las instrucciones de las tareas previstas para casa se recomienda:</p> <p>a- Revisar la agenda escolar junto con el alumno, haciendo un plan de trabajo de lo que tiene que hacer.</p> <p>b- Asegurarse que llevan el material necesario para realizar las tareas.</p> <p>Los alumnos con déficit atencional necesitan más tiempo y más supervisión para realizar las tareas. A menudo, estos niños, sobre todo en sus primeros años de escolaridad, se llevan a casa todas las tareas que no han finalizado en la escuela, por lo tanto será complicado que puedan realizarlas y además, hacer los deberes.</p> <p>Se recomienda que tanto la familia como el profesorado facilite al alumno esquemas, cuestionarios y guías para estudiar en casa. Les ayudará a estructurarse y a programar el estudio.</p>

		Para ello, también es conveniente que a partir de 5º, aproximadamente, el niño aprenda a usar herramientas como INTEGRATEK, pues les enseña a estudiar usando las TIC y hacen un estudio más eficaz y autónomo.
	41	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar un ambiente familiar estructurado: poner límites educativos claros y adecuados a la capacidad del niño. • Favorecer la autonomía personal y social del niño: dar seguridad. • Tener muy en cuenta las cosas que le gustan para utilizarlas como recompensa. • Crear buenos hábitos de estudio: ayudarle a planificar y establecer su rutina de trabajo, facilitarle un lugar adecuado en el que pueda estudiar, controlar las horas de estudio de su hijo y la preparación del material para el día siguiente, mostrar interés hacia todo lo que se desarrolle en la escuela.
	42	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer un lugar adecuado en su habitación para poder trabajar y estudiar tranquilo y concentrado, sin la presencia de otras personas que le interrumpan y desconcentre. Un lugar donde pueda tener sus cosas personales y sus materiales del colegio ordenados y bien organizados. • Revisar conjuntamente os materiales que debe llevar al día siguiente. • Reforzar positivamente todos sus logros, y el esfuerzo por el trabajo. • Premiar sus conductas positivas.
	43	<p>ORIENTACIONES PARA PADRES DE ALUMNOS CON TDAH</p> <p>(Extraídas del texto de López Villalobos JA, y cols. “Trastorno por déficit de atención con hiperactividad: orientaciones psicoeducativas para los padres”)</p>
	6	Se han dado recomendaciones a la familia para que trabaje en casa algunas funciones ejecutivas y juegos útiles.
	8	En el contexto familiar podría realizar actividades de mejora de la conciencia fonológica con el fin de que madure más estos procesos básicos en el progresivo dominio de la lectoescritura.
	9	<p>Utilizar el refuerzo positivo, ante cualquier esfuerzo que realice la niña.</p> <p>-Ofrecer un entorno relajado para la realización de los deberes y establecer un tiempo para ello, con el fin de permitirle un tiempo para que juegue.</p> <p>-Entrenar las habilidades manuales, como atarse los cordones, abrocharse botones de la camisa o abrigo o utilizar los cubiertos.</p> <p>-Utilizar estrategias para mejorar el área visoespacial, como el uso de puzzles, laberintos, pintura, montar en bicicleta, etc</p> <p>-Utilizar recursos webs para potenciar sus puntos débiles como el espacial o el vocabulario. Algunos recursos online pueden ser las siguientes aplicaciones: Botones y tijeras, El maestro lógico o KRANEANDO (más en www.helpdeskinld.com)</p>
		<p>Leyenda: Orientaciones para trabajar habilidades específicas Orientaciones lectoescritura Orientaciones matemáticas Distribución tiempo Implicación familiar en tareas Orientaciones sobre contexto</p>
Recomendación horario no lectivo	2	En una entrevista con la familia, se analizan las diferentes opciones de intervención, ante sus dificultades de adaptación escolar y se recomienda que asista a Scouts.
	28	Se recomienda considerar la posibilidad de asociarse a, por ejemplo, ADAHI (ASOCIACIÓN DE DÉFICIT DE ATENCIÓN CON MÁS O MENOS HIPERACTIVIDAD) o a ADIXMUR (ASOCIACIÓN DE DIFICULTADES DE APRENDIZAJE)
	43	Se orienta a los padres para que participen en las actividades organizadas por la asociación ADAHI

7	- Se informa a la madre de la existencia de asociaciones de apoyo y confirma que mirará cual se adapta mejor a su situación.
9	- Favorecer la relación social a través de actividades extraescolares, salida al parque, invitaciones a casas de amigos, práctica de deportes, etc. - Realizar algún deporte para potenciar el equilibrio: kárate, tenis, ciclismo, baloncesto
Leyenda : asociarse actividad extraescolar	

EXTRACCIONES DEL NODO RECURSOS PERSONALES

		Doc	Fragmento
Apoyos específicos	PT	10	Maestro de Pedagogía terapéutica con el fin de que mejore sus funciones ejecutivas, especialmente, la memoria de trabajo, la atención, la planificación, el autocontrol emocional, manejo de situaciones estresantes, y, por otro lado, potenciar la creatividad como punto fuerte, que puede suponer un aumento de su motivación y autoestima. Sería recomendable 2 horas a la semana.
		11	Si la organización interna del centro lo permite, según establece la Resolución de diciembre de 2012, que dicta instrucciones sobre la respuesta educativa al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje, XXXXse beneficiaría de apoyo específico del maestro-a de Pedagogía Terapéutica, en pequeño grupo, al menos, dos sesiones semanales (lo ideal serían tres semanales) en el que se trabajasen: - Autoinstrucciones, memoria de trabajo y otras funciones ejecutivas. - Habilidades instrumentales básicas: automatización del concepto de número y otros conceptos matemáticos básicos.
		13-14-	Sería deseable que el niño recibiese apoyo específico de la maestra de Pedagogía terapéutica en la medida de lo posible, según la organización de los apoyos disponibles. Si esto no fuese posible, el niño podría solicitar una beca de TDAH.
		15	Atención directa del especialista en Pedagogía Terapéutica, si la organización interna del centro lo permite y existe disponibilidad horaria del especialista. Hay que dar prioridad a los siguientes objetivos educativos: - Mejorar su lenguaje comprensivo y expresivo escrito. - Mejorar su nivel de lectoescritura y habilidades matemáticas para la vida diaria. - Mejorar su ortografía. - Mejorar su caligrafía.
		18	Apoyo de PT, dentro de lo posible, teniendo en cuenta la organización interna del centro. Sería deseable recibir, al menos, dos horas semanales de apoyo en las que mejore la atención, memoria de trabajo, funciones ejecutivas, etc.
		19	En el ámbito escolar, será necesario que reciba apoyo del maestro-a de Pedagogía Terapéutica en pequeño grupo. Serán necesarias cuatro sesiones a la semana en las que trabaje funciones ejecutivas: autoinstrucciones, planificación, inhibición de conductas o autocontrol, manejo de las emociones, estrategias de aprendizaje usando las vías preservadas, etc.

20-3	<p>Sería deseable que el niño recibiese apoyo específico de la maestra de Pedagogía terapéutica en la medida de lo posible, según la organización de los apoyos disponibles, con el fin de que pueda trabajar las funciones ejecutivas, especialmente, atención y autoregulación de su propio proceso de aprendizaje.</p> <p>Si esto no fuese posible, el niño podría solicitar una beca de TDAH.</p>
2	<p>Dado que el enfoque anterior (dando mayor peso a sus problemas de conducta) no han sido del todo eficaces, planteo la posibilidad de cambiar las estrategias, dando ahora más peso a las implicaciones que tiene que el niño tenga un déficit de atención. Por lo que se recomienda: apoyo en PT, al menos dos sesiones por semana en pequeño grupo en las que se trabajen las funciones ejecutivas y habilidades sociales.</p>
22	<p>A nivel escolar, necesita los siguientes recursos personales extraordinarios: Maestro-a de Pedagogía Terapéutica. Suficientes horas de apoyo individual a la semana, tanto por parte del PT como de otros profesores, en las asignaturas fundamentales.</p>
23	<p>XXX necesita apoyo ordinario preferente, aunque sería ideal contar con el apoyo específico de un maestro-a de Pedagogía terapéutica.</p>
26	<p>Necesita recibir apoyo de la maestra de Pedagogía terapéutica. Este apoyo tendrá las siguientes características:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se hará en pequeño grupo, con otros alumnos que tienen problemas de atención, impulsividad, etc. - Intentar que se haga cuando el niño tiene matemáticas o lengua, aunque la normativa establece que también podría ser en otras áreas. - Evitar que salga en apoyo en áreas que le sirven para “descansar”. - No usar todas las áreas de una misma área para salir a apoyo. - El contenido del apoyo será: a) funciones ejecutivas; b) conceptos matemáticos básicos; c) autocontrol emocional
29	<p>Se podría considerar recibir dos sesiones grupales de trabajo con la maestra de Pedagogía Terapéutica con el fin de trabajar de forma explícita las funciones ejecutivas.</p>
31	<p>Pedagogía terapéutica, si la organización interna del centro lo permite</p> <p>Si la organización interna del centro lo permite y si, una vez valorado (el equipo docente y la familia), el balance costo-beneficio de salir con PT, se establece que es mejor para él, quizá sería conveniente hacer un entrenamiento específico en habilidades como memoria de trabajo, flexibilidad cognitiva, entrenamiento en autoinstrucciones, entre otros (ver “Medidas educativas”).</p>
32	<p>Maestro-a de Pedagogía Terapéutica, sería ideal tener sesiones grupales (entre 3 y 4 por semana) en las que pudiera trabajar: autocontrol emocional y conductual, atención, memoria de trabajo, habilidades sociales, en las que se analizaran conjuntamente los conflictos en los que haya podido participar (u otros similares) y entrenarle en las alternativas de conducta más positivas</p>
34	<p>Pedagogía terapéutica, para trabajar funciones ejecutivas, autocontrol emocional, etc. Sería suficiente con 2-3 sesiones semanales y pueden hacerse en pequeño grupo.</p>
35	<p>Por otra parte, se recomienda que el próximo curso reciba el apoyo específico del maestro-a de Pedagogía terapéutica, siempre que la organización interna del centro lo permita, tal como establece la Resolución de diciembre de 2012 que dicta instrucciones para diseñar la respuesta educativa al alumnado con dificultades de aprendizaje.</p>

		37	Se recomienda el apoyo del maestro/a especialista en Pedagogía Terapéutica (PT), para trabajar aspectos curriculares concretos, así como poner en marcha programas específicos que trabajen las funciones ejecutivas, centrándose principalmente en tareas de atención sostenida, control de impulsos y de interferencia, autorregulación y autoinstrucciones, así como aspectos relativos a la planificación, organización y estructuración de los contenidos curriculares. Se evaluará la posibilidad de incluir a Xxxxen el grupo de apoyo para alumnado con TDAH.
		38	Pedagogía terapéutica, para trabajar las funciones ejecutivas relacionadas con la sintomatología TDAh.
		39	se recomienda el apoyo del maestro/a especialista en Pedagogía Terapéutica (PT), para trabajar aspectos curriculares concretos, así como poner en marcha programas específicos que trabajen las funciones ejecutivas, centrándose, principalmente, en tareas de atención sostenida, control de impulsos y de interferencia, autorregulación y autoinstrucciones, así como aspectos relativos a la planificación, organización y estructuración de los contenidos curriculares.
		4	Xx recibe apoyo específico de PT para mejorar las funciones ejecutivas y apoyo ordinario en matemáticas. Maestro de Pedagogía terapéutica, 3 sesiones semanales en pequeño grupo, para mejorar las funciones ejecutivas, especialmente el control de impulsos, planificación, autoinstrucciones, estrategias de aprendizaje usando las vías no alteradas y teniendo en cuenta la comorbilidad de diferentes trastornos en el alumno
		41	Apoyo especializado en pedagogía terapéutica si existe disponibilidad horaria
		42	Así mismo, recomendamos que reciba apoyo indirecto (asesoramiento, diseño de actividades específicas de relajación y habilidades sociales ...).
		5	se recomienda el apoyo del maestro/a especialista en Pedagogía Terapéutica (en la medida que la organización interna del centro lo permita), para trabajar aspectos curriculares concretos, así como poner en marcha programas específicos que trabajen las funciones ejecutivas.
		6	Xx podría beneficiarse de la intervención del maestro de Pedagogía terapéutica en pequeño grupo, al menos dos períodos a la semana. Debe trabajar en este contexto las funciones ejecutivas, especialmente el autocontrol emocional, la planificación, entre otros.
		7-8	Por otra parte, se recomienda que el próximo curso reciba el apoyo específico del maestro-a de Pedagogía terapéutica, siempre que la organización interna del centro lo permita, tal como establece la Resolución de diciembre de 2012 que dicta instrucciones para diseñar la respuesta educativa al alumnado con dificultades de aprendizaje. Necesita tres sesiones semanales de PT, en pequeño grupo, en el que se trabajen las funciones ejecutivas fundamentalmente
		9	Apoyo de PT (en la medida en que la organización interna del centro lo permita)
		Leyenda: Modalidad Aspecto a trabajar Sesiones Según disponibilidad	
AL		1	Maestra de Audición y lenguaje, en la medida en que la atención de los niños preferentes según la normativa, lo permita. Hay que tener en cuenta que XX no tiene necesidades educativas especiales preferentes o asociadas a discapacidad. Entre las dificultades de lenguaje oral, el niño tiene la más leve y el horario de la maestra de Audición y lenguaje es limitado. Si fuera posible, agrupar con otros niños con inmadurez articulatoria, dos sesiones a la semana hasta que tenga niveles de articulación adecuados a su edad.

		Es aconsejable este apoyo debido a que este período madurativo es esencial para asentar la conciencia fonológica, pues se inicia el aprendizaje de la lectoescritura. El apoyo contribuirá a la prevención de dificultades en esta aspecto tan importante del aprendizaje.
	10	Maestro-a de Audición y lenguaje, al menos 3-4 sesiones por semana, para trabajar todos los elementos del lenguaje, especialmente el semántico, tanto en expresión como en comprensión; también se debe hacer un trabajo en relación al uso del lenguaje en el contexto de la interacción social, especialmente con iguales, para a, a la vez que se mejora el lenguaje, se practiquen las habilidades sociales y ayudarle a adoptar un comportamiento más adaptativo (para prevenir eventuales situaciones de acoso u otras situaciones similares).
	24	Dada su historia previa de hipoacusia y las dificultades fonológicas, se recomienda que siga recibiendo apoyo del maestro-a de Audición y lenguaje.
	26	Sigue necesitando seguimiento por parte del maestro de Audición y lenguaje por la presencia de un problema en el paladar: Disglosia.
	31	Audición y lenguaje
	38	Audición y lenguaje, para trabajar los aspectos fonológico y sintáctico del lenguaje y haga un seguimiento de los aspectos semánticos. Este apoyo puede hacerse en pequeño grupo.
		Modalidad Aspecto a trabajar Sesiones Según disponibilidad
	Doc	Fragmento
Apoyo ordinario (14)	10-19-24-31-35-7	<p>Apoyo ordinario</p> <p>Esta medida ordinaria resulta esencial en el proceso de intervención con el alumno, ya que permite al profesor, atender las necesidades del alumno y sin alterar la dinámica del aula ni las actividades programadas para el resto del grupo.</p> <p>En este caso en concreto, el apoyo dentro del grupo ordinario se puede organizar de la siguiente manera:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Cuando entre el maestro de apoyo ordinario al aula, de forma alterna con el tutor o responsable de la materia, se dedicarán los momentos necesarios a la atención del alumno, que consistirá en leerle, explicarle, corregirle o preguntarle oralmente, los contenidos que se estén trabajando en el grupo. Este apoyo individualizado no tiene por qué ser durante toda la sesión, sino que se adecuará a aquellos momentos donde el alumno tenga dificultades (lectoras y/o escritoras o de cálculo), pudiendo así dedicar el tiempo de apoyo a otros alumnos que también lo necesiten. — Es importante resaltar que el apoyo en el grupo ordinario, se debe dedicar a compensar las dificultades del niño, no a trabajar lectura o escritura. Es decir, si al niño le cuesta leer, le leeremos, si le cuesta escribir, le preguntaremos las respuestas oralmente, sin necesidad de que tenga que copiarlas.
	15-22	<p>- Maestro/a de apoyo al nivel/ciclo (apoyo ordinario). Este apoyo irá encaminado a reforzar con el alumno el proceso de adquisición de la lectura y escritura para que sus dificultades específicas de aprendizaje no dificulten el acceso a los conocimientos</p> <p>b.14. Refuerzo y apoyo curricular de contenidos trabajados en clase, especialmente en las materias de carácter instrumental.</p> <p>b.15. Apoyo en el grupo ordinario al alumno.</p>

		El profesor de apoyo individual ha de ser la misma persona durante todo el curso y estar coordinado permanentemente con los respectivos profesores de las diversas asignaturas
	23	XXX necesita apoyo ordinario preferente
	3	Por otra parte, es importante que se trabaje, tanto en refuerzo ordinario escolar como en casa, la conciencia fonológica .
	36	Debe seguir recibiendo apoyo ordinario, especialmente para trabajar y consolidar aquello que aún no domina .
	41	Refuerzo ordinario en el aula . Atención lo más individualizada posible, dentro del aula, por parte de su maestro tutor.
	42	En cuanto a los recursos personales, necesita una atención individualizada del profesorado de refuerzo educativo (apoyo ordinario).
	43	Apoyo ordinario
		Modalidad apoyo Aspecto a trabajar Criterios
Compañero tutor (21)	11-12-13-16-28-30-31-34	Que tenga un compañero-a tutor que le ayude a no olvidar cosas relevantes (apuntar en la agenda), supervisar que tiene todo bien anotado , a leer un texto para saber qué debe hacer , etc
	18-36	Ponerle un compañero tutor que se asegure de que entiende las consignas y le guía , si es necesario, para seguir las tareas, apuntar datos importantes en la agenda (especialmente tras su paso a la etapa de Primaria)
	20-8	Proporcionarle la ayuda de un compañero-tutor, cuidando el detalle de que, en aquello en lo que él destaque (tiene un alto nivel intelectual), sea él tutor de otro compañero
	22-33	Establecer compañeros de supervisión o tutores: que le den feedback de inmediato y así poder disminuir la dedicación del profesor . Instaurar un sistema de tutoría de un compañero que le ayude a revisar los conceptos fundamentales de la lección . Puede utilizar a un compañero responsable para que le ayude a entender las tareas a realizar.
	23	Ponerle un compañero tutor que empatice con ella y permita que se centre un poco más, se asegure de que no olvida apuntar lo importante en la agenda ...
	26-3	Que tenga un compañero-a tutor, que le recuerde los datos más importantes a apuntar en la agenda, los exámenes, las tareas para casa, trabajos ...
	37-4-5	Utilizar elementos visuales: Horarios, esquemas, listas, dibujos... como material facilitador del aprendizaje, ayudándole, o bien desde el profesorado o bien con un compañero-a tutor-a a centrarse en estos estímulos como facilitadores y no distractores del aprendizaje . Dejar tiempo para que copien lo que se ha anotado. Asegurarse con un compañero tutor de que el alumno ha registrado lo importante

