

## **Acciones educativas de éxito con alumnado con (TDA-H) en una escuela inclusiva: una visión global**

**Rafael Pérez Galán<sup>1</sup>**  
**Juan J. Leiva Olivencia<sup>2</sup>**  
**Francisco Guerrero López<sup>3</sup>**

Universidad de Málaga

### **Resumen**

El presente artículo ofrece una reflexión pedagógica acerca de la importancia de atender a las necesarias acciones educativas de éxito para favorecer la inclusión del alumnado con TDAH desde una perspectiva educativa global, esto es, planteando los factores didácticos adecuados en el desarrollo de la persona con TDAH desde los niveles tempranos de escolarización hasta la edad adulta. En todo este proceso resulta imprescindible una visión holística donde la inclusión escolar y social aparece como elementos claves no sólo para la realización personal de las personas con TDAH sino para la mejora y transformación de los escenarios escolares en espacios de inclusión académica y social.

---

<sup>1</sup> Profesor del Centro María Inmaculada y Profesor de Teoría de la Educación de la Universidad de Málaga  
[rpg@uma.es](mailto:rpg@uma.es)

<sup>2</sup> Profesor de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga  
[juanleiva@uma.es](mailto:juanleiva@uma.es)

<sup>3</sup> Profesor de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga  
[jfguerrero@uma.es](mailto:jfguerrero@uma.es)

**Palabras clave**

*TDAH - Escuela inclusiva - Éxito escolar - Diversidad.*

## **Educational actions of success with students with ADHD in an inclusive school: a global vision**

**Abstract**

This article offers a pedagogical reflection about the importance of attending educational success necessary actions to favour the inclusion of students with ADHD in a global educational perspective, that is, raising the educational factors appropriate in the development of the person with ADHD from the early levels of schooling into adulthood. In this process it is essential to have a holistic vision where school and social inclusion are key elements not only for the personal fulfilment of people with ADHD but for the improvement and transformation of the school scenes in academic and social spaces of inclusion.

**Keywords**

*ADHD - Inclusive school - School success - Diversity*

Recibido: 3 de abril de 2013

Aceptado: 20 de marzo de 2014

## 1. El TDAH en la edad adulta: notas para un acercamiento conceptual más positivo

Aunque durante muchos años se tenía la falsa idea de que el TDAH desaparecía con la adolescencia, recientes investigaciones demuestran una realidad bien distinta: el TDAH en adultos o adolescentes también existe. Según algunos estudios, hasta un 30-80% de los niños diagnosticados continúan teniendo síntomas en la adolescencia, y más del 50% tienen TDAH cuando son adolescentes o adultos.

Igual que sucede con los niños, en los adultos el TDAH se manifiesta de formas muy diversas. Hay algunos casos graves de TDAH en adultos, en los que la persona apenas puede llevar a cabo sus actividades cotidianas, debido a su endémica desorganización o a su incontrolable impulsividad o a su total incapacidad para seguir el hilo conductor de cualquier asunto. Además, la persona puede padecer trastornos ocasionados por síntomas secundarios de poca autoestima o depresión. Por otra parte, hay casos leves de TDAH en que los síntomas apenas son manifiestos (Halowell y Ratey, 2001).

Bien es verdad que existe una gran variabilidad en la evolución del propio trastorno que dependerá de muchos factores y variables: establecimiento de tratamiento adecuado, seguimiento de terapias cognitivo-conductuales, reforzamiento de la autoestima y percepción valiosa de uno mismo, ejecución de tareas en relación a gustos y preferencias, adecuado seguimiento de la familia, diagnóstico preventivo y precoz, entre otras. De esta forma, y como afirman muchos estudios, muchos adultos con TDAH han compensado sus deficiencias y han aprendido a controlar las consecuencias negativas, que no constituyen un impedimento importante en el desarrollo de buena parte de su actividad. Sin embargo, otros no han desarrollado adecuadamente algunas de las facetas básicas de la persona, sufriendo trastornos de la personalidad, alteraciones emocionales graves, problemas afectivos o laborales, mayores tasas de accidentes de tráfico, adicciones a las nuevas tecnologías y dificultades en las relaciones sociales.

No obstante, casi todos los manuales al uso sobre TDAH hablan de los defectos de ser TDAH, también en edad adulta, y pocas investigaciones arrojan luces sobre las virtudes y potencialidades de ser hiperactivo. El profesor Guerrero López (2006), en su libro *“Creatividad, ingenio e hiperconcentración: las ventajas de ser hiperactivo”*, habla de un potencial latente y de un lado positivo que favorecen con notoriedad que cada sujeto pueda ser lo que quiera en función de las medidas adecuadas que se tomen tanto en su entorno social, académico como cultural. Brevemente éstas podrían ser algunas de las características más positivas y heterodoxas que el profesorado debe potenciar y servirse de ellas para su proceso de enseñanza- aprendizaje con este alumnado: como la hiperconcentración en aquello que le gusta, la manifiesta potencialidad para el deporte, su fina agudeza para los descubrimientos, la cocina, la música, la expresión artística, la literatura, su sentido del humor, su creatividad, incluso sus extravagancias.

Por tanto, podemos afirmar, que los alumnos y alumnas con TDAH en edad adulta no deben pasar inadvertidos al profesorado y tienen derecho a una enseñanza de calidad que les sirva para su adecuada inserción social y laboral, ya que el código genético de este alumnado no viene necesariamente impreso con unos estigmas y códigos insoslayables que les condenen en nuestras aulas, y más grave aún, fuera de las aulas de nuestros colegios. De esta forma, los alumnos con TDAH en edad adulta y en centros de educación superior, lejos de ser alumnos destinados al fracaso o abandono escolar, deben ser reconducidos a través de enseñanzas y metodologías centradas en las propias virtudes y talentos de estos sujetos y no que les supongan un hándicap para seguir los procesos de enseñanza-aprendizaje como conseguir óptimos resultados académicos. Esta educación, como veremos en capítulos sucesivos, deberá centrarse en situaciones de éxito que potencien recursos y estrategias que les conviertan a estos alumnos en verdaderos protagonistas y constructores de su enseñanza, sin ser excluidos para nada del sistema. Ramón Flecha (2012: 21) lo deja claro cuando afirma de manera rotunda lo siguiente:

*“A las poblaciones desfavorecidas (alumnos con diversidad funcional y TDAH) se han entregado profesionales que han dedicado mucho tiempo, pero que les han dado tratamientos que empeoraban la enfermedad en vez de curarla. En realidad, la atención a la diversidad ha legitimado la desigualdad, la ha disculpado. Se ha centrado fundamentalmente en separar, sacar del aula, poner en grupos de niveles más bajos, adaptaciones individualizadas al margen del grupo... Todo eso ha sido nefasto.”*

## **2. La escuela obligatoria ante los alumnos con TDAH: claves didácticas para una calidad educativa basada en la inclusión y la equidad**

Hasta no hace muy poco tiempo ha habido un estancamiento e incluso un retroceso, diríamos, en los avances escolares para atender a las personas con diversidad funcional, de tal forma que hasta el Proyecto Europeo (2010) nos ha tenido que recordar en el documento *“Planificación de políticas para implementar la educación inclusiva. Análisis de los retos y oportunidades en la elaboración de indicadores”*, que el futuro trabajo a escala europea sobre estrategias inclusivas debe fomentar las sinergias entre los distintos responsables, homogeneizando las actividades de recogida y procesamiento de datos. Las sinergias necesarias para la planificación precisan una plataforma a modo de marco que propicie entre los responsables de la recogida de datos a escala europea colaborar eficazmente, compartir conocimientos y experiencia y definir futuras estrategias comunes. Tal plataforma, que podía basarse en el trabajo de la Agencia Europea para el desarrollo de la educación del alumnado con necesidades educativas especiales, apoyaría el trabajo de

otros responsables europeos así como la recogida de datos nacionales sobre educación inclusiva.

**Sinergias:** En este contexto entendemos por sinergias a todas aquellas acciones coordinadas que debemos realizar en común y de forma sistémica con el fin de ser más eficaces en la consecución de las finalidades establecidas

Todo esto junto con una importante apatía institucional, profesional y social para impulsar la inclusión educativa, en general, (Echeita, Verdugo, 2004,2005), y en el caso que nos ocupa de la inclusión particular de niños con diversidad funcional con TDAH.

Sin embargo, la situación actual, a pesar de sus avances y retrocesos en materia de atención a sujetos excepcionales, parece que habría que hablar más de luces que de sombras. De esta forma, se ha producido un gran avance en el gobierno español y en algunas administraciones autonómicas, en nuestro caso en Andalucía, por la mejora del proceso inclusivo, ya que cada vez más se ha intentado dar voz e invitar al diálogo a profesionales, personas con diversidad funcional y a todas aquellas personas comprometidas e interesadas en el desarrollo de prácticas inclusivas.

El colectivo de personas con diversidad funcional con TDAH sigue siendo un colectivo muy vulnerable actualmente en la escuela obligatoria, como aseguran Guerrero López y Pérez Galán (2011), y sobre ellos recaen buena parte de las amonestaciones, sanciones y expulsiones en nuestros centros educativos. De esta manera, cada vez que la enseñanza adquiere más complejidad el colectivo de personas vulnerables, entre ellas los sujetos con TDAH y sus familias, se resienten más educativamente hablando, ya que necesitan de una doble escuela: la de la institución y la de fuera de ella.

Muchos de los alumnos con TDAH, en tramos educativos superiores, parece ser, como sostiene Echeita y otros (2009), que no viven en los centros escolares con plenitud ese sentimiento de pertenencia, básico para una inclusión real y efectiva. Por tanto, y en el caso que nos ocupa de España, para garantizar un modelo educativo inclusivo es necesario articular una serie de cambios profundos en las políticas, en la cultura y en las

**Diversidad funcional:** es un término alternativo a la discapacidad que ha comenzado a utilizarse en España por iniciativa de los propios afectados. El término fue propuesto Por el Foro de Vida Independiente, en enero de 2005, y pretende sustituir a otros cuya semántica puede considerarse peyorativa, tales como "discapacidad" o "minusvalía". Se propone un cambio hacia una terminología no negativa, no rehabilitadora, sobre la diversidad funcional.

**TDAH:** El TDAH (Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad) es un trastorno en el que intervienen tanto factores genéticos como ambientales. El TDAH es un trastorno de conducta que aparece en la infancia, y que se suele

empezar a diagnosticar en torno a los 7 años de edad, aunque en algunos casos este diagnóstico se puede realizar de una manera más precoz. Se manifiesta como un aumento de la actividad física, impulsividad y dificultad para mantener la atención en una actividad durante un periodo de tiempo continuado prácticas, orientándolas de manera clara hacia la potenciación de actuaciones que se encaminen al logro de los mayores niveles de cualificación posibles en “todo el alumnado”. Así se refrenda en el marco de la LOE, en su Artículo 1, cuando se decanta decididamente por un modelo inclusivo estableciendo dos principios básicos:

- 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, la inclusión educativa y la no discriminación que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad.

De igual forma ocurre en todas las comunidades autónomas de España y en la nuestra de Andalucía, (Ley 17/2007, de 10 de diciembre), que en su artículo 113.5 habla de que: *“la escolarización del alumno con necesidades específicas de apoyo educativo se rige por los principios de normalización, inclusión escolar y social, flexibilización, personalización de la enseñanza y coordinación interadministrativa”*. Por tanto, podemos decir, según Ainscow (2002), que se consolida y se refuerza el compromiso con un modelo inclusivo de educación en el que *“cada alumno y cada alumna importan”*. Sin embargo, la realidad, caprichosa, continuamente nos advierte de que esto no es así y que los alumnos con TDAH ni reciben una educación de calidad en los centros educativos, ni comparten espacios de reflexión y pertenencia con sus compañeros, ni tampoco siguen el currículo común como los demás, notándose un especie de exclusión social y educativa que la mayoría de las veces desemboca en fracaso escolar, pérdida de la autoestima y salida del sistema educativo. Hace falta, por tanto, reconvertir y repensar en la organización educativa y diseñar otra forma de pensar la escuela y no los alumnos con TDAH, para que ellos sean centro de atención y no los sistemas educativos. Si somos capaces de entender la escuela desde otra perspectiva y desde otras dimensiones nos daremos cuenta de las posibilidades que pueden tener estos niños con TDAH y la funcionalidad que pueden alcanzar las organizaciones educativas como sistemas holísticos e inclusivos, donde prime una educación de calidad para todos. Una calidad vista desde una dimensión caleidoscópica, donde se den:

- Una cultura de la colaboración y del cambio. Se requiere que las propias organizaciones manifiesten dotes de trabajo cooperativo y solidario entre sus

componentes y se sientan comprometidos en un mismo fin común: la educación de todos y para todos

- Que las clases ordinarias se reconviertan en espacios de discusión, colaboración y participación, donde los alumnos tengan voz y expresen por igual ideas, sentimientos, miedos, emociones...

- Que los recursos personales y materiales estén dentro del aula y no fuera de ella. Que los alumnos con TDAH tengan toda la atención que requieren dentro de los espacios donde se produce el conocimiento y que siempre crezcan con sus iguales

- Que los profesionales se crean y se comprometan con los cambios que este tipo de educación requiere, y manifiesten de forma unánime interés por transformar y materializar marcos de actuación inclusivos

- Que los profesionales de la enseñanza participen en el aula a través de una coordinación sistémica en aras a conseguir lo mejor de cada uno de los alumnos, y en su caso de los alumnos con diversidad funcional con TDAH

- Que las tareas se organicen en función de temáticas y tópicos que estén dentro de la esfera de los intereses de todos los alumnos y respondan a una enseñanza centrada en contextos reales de aprendizaje, con la participación colaborativa de todos

- Que los profesores especialistas y de apoyo reconviertan su actuación, más centrada en los propios maestros que directamente en el alumno

Siendo así todo esto, podremos hablar de una “Educación de Calidad” para todos cuando se respetan los ritmos de aprendizaje en espacios comunes de reinterpretación subjetiva y grupal del conocimiento. Entendida esta calidad educativa y de vida como aquella que permite avanzar en la “educación integral”, teniendo en cuenta todas las dimensiones de la vida del estudiante. Más concretamente, el modelo de calidad debe servir de referencia y marco conceptual para los cambios curriculares y para otras transformaciones que los contextos educativos deben acometer para atender las necesidades del alumnado, tener en cuenta sus opciones y preferencias, y proporcionarles los apoyos individualizados que necesitan. Un enfoque en el que los alumnos y las alumnas, y su papel activo, se convierten en los elementos fundamentales de las prácticas educativas y que favorecen y convierten el paradigma de calidad

del alumnado en un marco de referencia para los programas educativos (Schalock y otros, 2002; Verdugo, 2002).

### **3. Actuaciones de éxito con alumnos con TDAH en una escuela inclusiva para todos**

La mayoría de las prácticas educativas con alumnos con TDAH hoy se resienten de poco eficaces e inclusivas. Los niños con diversidad funcional por problemas de conducta, hiperactividad e impulsividad hacen tareas que en la mayoría de las ocasiones no se ajustan al currículo común que se desarrolla en las aulas, ni tampoco tienen las mismas igualdades de aprendizaje. Las personas con hándicaps no suelen tener las mismas oportunidades de aprendizaje que el resto del alumnado Nussbaum (2006), e incluso, cuando aquellas se encuentran incluidas dentro de un aula suele ocurrir lo que denomina Young (2002), una “*exclusión interna*”, organizándose zonas de discriminación; es decir, juntos en la misma clase pero separados por el currículo. Unas veces por desconocimiento de los profesionales, otras veces por falta de implicación y otras por un voluntarismo que no conduce a nada; la verdad es que ni aprenden, ni se desarrollan emocionalmente, y su vida se ve abocada a un fatal desenlace sin continuidad posible, en la mayoría de los casos.

La integración aquí y fuera de nuestras fronteras no ha demostrado la sutileza ni la versatilidad para reconvertir los espacios escolares en lugares de plena armonía académica y de plena inclusión social, académica y laboral. Este proceso ha supuesto el traspaso de alumnos desde los centros específicos a los ordinarios en un proceso que ha sido muy duramente criticado por haberse efectuado con escasos o nulos cambios de la escuela que acoge a esos alumnos, produciéndose lo que se ha tildado de simple integración física, no real (Booth y Ainscow, 1998). En esta fase de reformas integradoras, las políticas educativas que se mantienen sectorizadas por grupos de población comparten el reconocimiento de la igualdad de oportunidades ante la educación, pero limitando esa igualdad únicamente al acceso a la educación. En ningún modo se ha garantizado el derecho a recibir respuestas a las propias necesidades desde la igualdad y mucho menos la igualdad de metas.

Sin embargo, muchas voces expertas anuncian que otra realidad es posible, que otra enseñanza es posible y que otra forma de vivir y convivir en las aulas es posible, sobre todo con niños con TDAH. Para ello hace falta que las aulas ordinarias se conviertan en contextos reales de enseñanza-aprendizaje ajustándose a la realidad viva de cada alumno con TDAH. No hay ningún alumno con TDAH que con la ayuda necesaria, con la actitud y colaboración de sus iguales y con la profesionalidad del equipo docente no pueda triunfar y tener éxito en la escuela, para ello hace falta llevar a cabo en las aulas “actuaciones de éxito” y no solamente “buenas prácticas”, ya que las primeras se extienden a cualquier contexto y ámbito y las segundas sólo a espacios muy concretos. Por este motivo, una de las principales cuestiones del nuevo

proyecto que se está llevando a cabo en Europa ha sido la de contribuir a superar las desigualdades y a fomentar la cohesión social, prestando especial atención a grupos vulnerables o desfavorecidos como los alumnos TDAH. Por ello, una de las principales contribuciones de INCLUD-ED, como decíamos antes, consiste en la identificación de actuaciones educativas de éxito con alumnos con TDAH, donde según Ojala y Padrós (2012), se distinguen de las buenas prácticas, principalmente, por su carácter universal y su transferibilidad frente al contextualismo y singularidad de las segundas. Por tanto, se tratan de actuaciones universales porque son válidas y tienen éxito en cualquier país o situación geográfica. Vistas así, podemos decir que estas actuaciones educativas de éxito, corresponden, principalmente, a actuaciones inclusivas y a la participación con éxito de las familias y la comunidad. Cada día estamos más convencidos de que la educación no es sólo función de la escuela sino que implica a la familia, al contexto, a la asociación de vecinos, a las corporaciones locales; es decir, se trata de reconvertir los espacios escolares en verdaderas comunidades de aprendizaje, haciendo factible el viejo aforismo africano que dice: *“Para educar a un niño hace falta la tribu entera”*. En una escuela de éxito pueden buscarse más recursos humanos que participen en el aula, como personas adultas voluntarias, familiares, vecinos y vecinas del barrio, estudiantes universitarios, personas jubiladas, antiguos alumnos...(Duque, Holland y Rodríguez, 2012).

Para la consecución de estos ideales, que se pueden llevar a cabo en diferentes tramos educativos como en la Enseñanza Superior, hacen falta diferentes claves que pasamos a desvelar:

- Trabajar en grupos heterogéneos con una redistribución de los recursos humanos, ya sea en una misma clase o en ambas diferentes. Esta práctica de inclusión implica principalmente que no se realiza ningún tipo de separación por niveles educativos. El grupo siempre está formado por alumnos y alumnas con diferentes niveles
  
- Redistribuir los recursos humanos que tiene el centro educativo para que haya más personas adultas dentro del aula, así como buscar recursos fuera del centro. Los alumnos con diversidad funcional en general, y con TDAH en particular, se quedan en el aula, y el profesional que se ocupa de ellos fuera del aula también entra en clase.
  
- No dar conocimientos diferentes al alumnado más desaventajado, sino apoyar a este alumnado para que todos alcancen los mismos aprendizajes. Por tanto, los objetivos no se modifican a la baja porque haya diferentes niveles educativos, sino que son los mismos. Todos los alumnos son atendidos dentro del aula y ninguno se pierde la marcha de las clases

- Potenciar la ayuda mutua entre el alumnado y la solidaridad para la mejora del aprendizaje de todo el grupo

- Trabajar en las aulas “en base a máximos”, ya que esto hace que los alumnos con TDAH mejoren sus expectativas, va cambiando su actitud y se esfuerzan más y van mejorando los resultados académicos, y evidentemente mejoran también su autoimagen y su autoestima

- Ofrecer oportunidades de aprendizaje y aumentar la solidaridad. La inclusión del alumnado con diversidad funcional y con TDAH no es beneficiosa sola para este alumnado, sino que también aporta beneficios al resto. Las actuaciones inclusivas identificadas, según Molina y Christon (2012), no se centran en mejorar las condiciones de aprendizaje del alumnado con diversidad funcional, sino en crear las mejores condiciones de aprendizaje para todos. Cuando un alumno que no tiene especiales dificultades trata de ayudar a otro que sí las tiene, necesita hacer un proceso de reelaboración cognitiva de aquel contenido que quiere explicar, que revierte en una consolidación de su propio aprendizaje. Al mismo tiempo, este alumno aprende valores importantes como la colaboración y la solidaridad.

- Formalizar grupos interactivos en las aulas, donde se apliquen los principios del aprendizaje dialógico. Continúan, por tanto, en la agrupación de todo el alumnado de un grupo clase (incluyendo a los alumnos con diversidad funcional (TDAH) en subgrupos de cuatro o cinco niños y niñas de la forma más heterogénea posible en cuestión de género, idioma, motivaciones, nivel de aprendizaje y origen cultural. Cada uno de los grupos lo dinamizaría una persona adulta del centro o de la comunidad educativa, que, voluntariamente entra en el aula para favorecer las interacciones. El profesor o profesora coordina el trabajo de las personas dinamizadoras, y es necesario que tanto éstas como el alumnado conozcan el funcionamiento de los grupos, sus normas, el objeto que persiguen y el rol que debe desempeñar cada persona (Elboj y Niemelä, 2010).

- Centrar el apoyo, por parte de los profesionales, en el equipo docente y no en el propio niño con TDAH; es decir, priorizar la atención en la propia organización y estructura de los centros educativos. Por tanto, la perspectiva comunitaria está suponiendo en la escuela inclusiva la asunción de que la función de apoyo está inmersa en cualquier estamento, grupo o sector educativo ( no es algo especial, especializado y excluyente) entendiendo y asumiendo el apoyo como una función inherente al desarrollo de la escuela, sin limitarlo a personas determinadas ( tan sólo los profesionales de apoyo), dirigirlo a colectivos concretos(tan sólo a determinados alumnos específicos) o ceñirlo a contextos específicos de intervención (por ejemplo, aulas de apoyo), lo que dotaría al mismo de un carácter excluyente (Parrilla Latas, 2002).

#### **4. El papel del contexto universitario actual ante los alumnos con TDAH**

De todos es sabido que la universidad de hoy no pasa por buenos momentos. Ninguna de las universidades españolas, según investigaciones recientes, se sitúan entre las cien mejores del panorama internacional. A pesar de los ingentes esfuerzos de nuestros Espacios de Educación Superior por llevar a cabo campus de excelencia y la transferibilidad del conocimiento a campos prácticos del saber, la fuga de nuestros alumnos hacia el extranjero y la no consideración en nuestras aulas del talento de aquellos sujetos excepcionales y la deficiente formación pública, hacen que la universidad se encuentre en una permanente crisis cultural, social y académica más que nunca en tiempos de globalización. Es una crisis que tiene que ver con nuestra forma de entender la Educación Superior, los principios fundamentales sobre los que se ha asentado tradicionalmente y cómo se han debilitado estos principios (Barnett, 1990).

La publicación del Ranking de Shangai, publicada en el diario el País (17 de septiembre de 2012) suscitó un amplio debate sobre las deficiencias de nuestras universidades; y entre ellas, aquella que habla de que España a diferencia del resto de Europa, la financiación pública que reciben las universidades no depende de su investigación y, en consecuencia, las universidades carecen de recursos para mejorar sus áreas más débiles y provocar políticas de excelencia, lo que se acentúa más en tiempos evidentes de políticas neoliberales. La producción del conocimiento se acerca a la realidad, y en este sentido tiende a generar una mayor articulación entre teoría y práctica y más estudios interdisciplinares y transdisciplinares, pero la relevancia social del conocimiento viene dada desde lógicas económicas, y no necesariamente en función de los sectores sociales con mayores necesidades hasta ahora y tan poco recurrentes, ya que siempre se centran en el alumno como sujeto de déficit (Martínez y otros, 2008).

No obstante, se está haciendo un gran esfuerzo, a nivel curricular, por fortalecer de alguna forma las políticas educativas y metodológicas que se están llevando a cabo en Espacio Europeo de Educación superior en las distintas universidades españolas, a través de la reflexión compartida en temas de tanto interés como: evaluación formativa, autorregulación del aprendizaje, sistemas de enseñanza semi-presenciales(e-blended), e-rúbricas, e-portafolios de los que pueden servirse los alumnos con diversidad funcional y los TDAH, para conseguir un rendimiento académico óptimo en tramos de Educación Superior. La cuestión principal estribaría en repensar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje para que los alumnos excepcionales mejorasen en su forma de aprender a la que implantar actuaciones de éxito en las aulas con el fin de optimizar el talento de los alumnos con diversidad funcional; es decir, centrarnos más en los procesos de enseñanza que en las directrices de apoyo. Por tanto, una de estas actuaciones de éxito podría ser aquella que se centra en el manejo de los criterios, indicadores o evidencias que estos alumnos deben manejar a través de algunas herramientas, como la e-rúbrica, como

instrumento de evaluación y autorregulación del proceso de enseñanza-aprendizaje, y también como herramienta de cohesión social y colaboración entre iguales. En el II Congreso sobre “*evaluación por competencias mediante e-rúbricas*”, celebrado el 26 de octubre de 2012 en la Universidad de Málaga, el profesor Pérez Galán, en su ponencia titulada “*La e-rubrica de exposición de proyectos por los estudiantes*”, puso de manifiesto en una investigación llevada a cabo con dos grupos de 120 alumnos de 1º de grado magisterio de Educación Infantil, con un seguimiento de un año con grupos experimentales y control que la herramienta de la e-rúbrica, entre otras conclusiones, manifestaba el impacto tan positivo que causó en alumnos con algún tipo de problemas o dificultades académicas o de relación social la e-rúbrica a través de la versatilidad de los grupos interactivos y heterogéneos al servir de optimización en el rendimiento académico, por parte de la colaboración entre iguales y de la extinción de conductas agresivas, conflictivas y de deterioro de cohesión social, ya que sirvió de continuo consenso y plataforma de colaboración y participación, algo que no sucedió en el grupo control. Así pues, la utilización de la e-rúbrica con alumnos con diversidad funcional con TDAH es una herramienta que por la singularidad de estos alumnos, ya que deben tener muy claras las tareas, la exigencia de las mismas, los procesos que deben utilizar, el desarrollo de las mismas, pueden servirnos como un óptimo recurso para alcanzar rendimientos académicos satisfactorios en tramos de Educación Obligatoria Superior, por lo que pueden vislumbrar perfectamente el perfil profesional de cada uno alcanzando sus competencias profesionales. De esta forma lo aprecian autores como Cebrián, M; Raposo, M y Accino, J. (2008), cuando consideran que la e-rúbrica es una herramienta que ofrece a los estudiantes información acerca de las competencias que se esperan de ellos, junto con los “indicadores” o evidencias que les informan de qué tienen que hacer para lograr las competencias. Todo esto debe ir unido, también, como proceso continuo, en esa adquisición tanto del conocimiento teórico-práctico, por otra herramienta básica de recogida y análisis de información que les puede venir muy bien a alumnos con TDAH por su carácter metodológico y secuencia de tareas como es el eportafolios. Tradicionalmente, según palabras del profesor Cebrián (2009), los portafolios se plantearon como la muestra de evidencias y resultados de los logros profesionales. Más tarde, se ha utilizado como un concepto y técnica para mejorar en el proceso de aprendizaje académico y profesional. Como un recurso para que los estudiantes muestren sus aprendizajes, comprendan y reflexionen sobre este aprendizaje. Así pues, sigue afirmando el autor, un portafolio es un informe o expediente (dossier) donde el estudiante va depositando sus trabajos de forma individual o en grupo, sus reflexiones, sus experiencias...a la vez que el docente lo va evaluando y acompañando de forma interactiva en el proceso de autoaprendizaje. Y un “e-portafolio”, que pensamos también que puede ser una herramienta muy poderosa de aprendizaje para los alumnos en general, y en particular con los TDAH, ya que supone el manejo de la enseñanza virtual-presencial, semi-presencial o no presencial- vinculada al ritmo de aprendizaje de estos alumnos, a través de la supervisión o enseñanza más personalizada, y basada en una teoría más constructiva del aprendizaje y un modelo de

evaluación más formativo. La idea es, como asegura Aiello (2004), que la combinación, blended-learning, sea de medios usados en el aprendizaje, pero para que esta combinación funcione hay que pensar en una organización en red y transversal del conocimiento y la información. Así pues, esta modalidad tiene la posibilidad de utilizar modelos y metodologías que combinan varias opciones como clases de aula, e-learning y aprendizaje al propio ritmo de cada alumno. Por todo esto, creemos que la utilización de todo este tipo de estrategias metodológicas propuestas por el profesorado de forma colaborativa con sus compañeros, ayudan a que estos alumnos tengan éxito en las aulas en cuanto se utiliza una evaluación formativa que continuamente revisa y está atenta a todo su proceso de evaluación y lo mejora, ya que va restableciendo siempre las posibles desviaciones dadas las particularidades de su diversidad funcional. Con el término de evaluación formativa se entiende el papel que desempeñan los evaluadores que “formativamente” tratan de mejorar un secuencia pedagógica todavía en desarrollo, frente a los evaluadores que “sumativamente” valoran los méritos de los ya terminados. En otras palabras, una evaluación durante y/o del proceso frente una evaluación solo de productos o de resultados (Cebrián, 2011). Todo esto para conseguir que estos alumnos, al igual que son capaces de reconducir sus propios actos, impulsos y pensamientos llevando a cabo procesos de autoinstrucción, también sean competentes para autorregular su proceso de aprendizaje, que no es otra cosa que darle, como a todo el mundo, la oportunidad de “aprender a aprender”. Aunque, lamentablemente, tengamos que decir que todavía hoy es mayor la lista de personas cuyo espíritu ha quedado truncado en el colegio y, que por tanto, no han tenido la oportunidad de desarrollar su potencial (Pérez Galán, 2006).

## **5. Reflexiones finales**

Si queremos transformar la realidad educativa universitaria y no universitaria para que se ajuste a los parámetros inclusivos, el camino es dar al alumnado la oportunidad de reflexionar críticamente sobre su propia mentalidad para ir generando de manera progresiva un aprendizaje cooperativo sobre la educación inclusiva. Y esto nos lleva a la conclusión de que no es posible contemplar propuestas de innovación y mejora en la escuela para el alumnado con TDAH sin proponerse tal cuestión en la formación inicial del profesorado, que es quien puede y debe protagonizar de un modo activo dicha innovación basada en el fomento de la creatividad, el pensamiento divergente y la crítica constructiva.

Ni que decir tiene que un profesorado no formado en creatividad no estará en condiciones de asumir la responsabilidad que supone tomar decisiones sobre la acción educativa inclusiva no sólo para trabajar con alumnado con TDAH, sino con todo tipo de alumnado con diversidad funcional, y tampoco podrá valorar a posteriori la conveniencia de vincular creatividad y educación inclusiva porque las cuestiones educativas siempre se pueden mejorar con la promoción

conjunta de la creatividad. Creatividad no supone crear algo nuevo, sino dar respuestas emergentes y divergentes a situaciones que implican abordar con miradas abiertas y críticas el futuro de la educación en nuestro país. Es cierto que el futuro parece lleno de penumbra, pero tampoco es menos cierto que la formación inicial del profesorado en educación inclusiva está caminando hacia una dirección de creatividad y de educación positiva absolutamente imparables y necesaria, algo que esperan y desean los alumnos con TDAH y también sus familias.

## Referencias bibliográficas

- Ávila, C. y Polaino-Lorente, A. (1999). *Cómo vivir con un niño hiperactivo*. Madrid: Narcea.
- Aiello, M. (2004). El blended learning como práctica transformadora. *Revista PixelBit*, (23). Recuperado el 4 de febrero de 2013, de [http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n23/n23\\_art/art\\_2302.htm](http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n23/n23_art/art_2302.htm)
- Ainscow, M. (2002). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Barnett, R. (1990). *The Idea of Higher Education*. Open University Press, Buckingham in association with the society for Research into Higher Education (Trad. Esp: Claves para entender la Universidad: en una era de supercomplejidad (2002) Massanet de la Selva. Ediciones Pomares-Corredor.)
- Barnett, R. (2000). *Realizing the University*. Open University Press, Buckingham, in association with the Society for Research into Higher Education
- Booth, T. y Ainscow, M. (1998). *From them to us*. Londres: Routledge
- Cebrián, M., Raposo, M. y Accino, J. (2008). E-portafolio en el prácticum: un modelo de rúbrica. *Revista Comunicación y Pedagogía*, Nº 218, pp. 8-13. Ver en Recursos/E-rúbrica.pdf.
- Cebrián y otros (2009). *La supervisión del prácticum con e-portafolio: estudio y análisis de los diarios*. Congreso sobre el prácticum. Poio. Pontevedra. Junio/Julio 2009
- Cebrián de la Serna, M. (2011). Supervisión con eportafolios y su impacto en las reflexiones de los estudiantes en el prácticum. Estudio de caso. En *Revista de Educación*, Nº 354, Enero, pp. 183-208.
- Comunicación de la Comisión al parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y social europeo y al Comité de las Regiones (2010). *Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020: un compromiso renovado para una Europa sin barreras* COM (2010) 636 final
- Duque, E., Holland, CH y Rodríguez, J. (2012). Mixture, streaming e inclusión: tres formas de agrupar al alumnado. En *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 429, diciembre 2012, pp. 28-30

- Elboj, C. y Niemelä, K. (2010). Sub-communities of mutual learners in the classroom: the case of Interactive groups. En *Revista de Psicodidáctica*, vol. 15, Nº 2, pp. 177-189
- Echeita, G. y Verdugo, M.A. (2004). *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales diez años después. Valoración y prospectiva*. Salamanca. Publicaciones INICO
- Echeita, G. y Verdugo, M.A. (2004). Diez años después de la Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales en España. Entre la retórica esperanzadora y las resistencias al cambio. *Siglo Cero*. Madrid. V. 36, Nº 1, pp. 5-12.
- Echeita, G. y otros (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. En *Revista de Educación*. Madrid, Nº 349, pp. 153-178.
- Flecha, R. (2012). La atención a la diversidad ha legitimado la desigualdad. En *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 429, Diciembre, 2012, pp.20-25
- Guerrero López, J.F. y Pérez Galán, R. (2011). El alumnado con TDAH(hiperactividad) como colectivo en riesgo de exclusión social: propuestas de acción y de mejora. En *Revista Ruedes*, año 1, Nº 2, pp.37-59
- Hallowell, E.M. y Ratey, J.J. (2001). *TDA: controlando la hiperactividad*. Barcelona. Paidós.
- Martínez, M. (2008). *El aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona. Octaedro
- Molina, S. y Christon, M. (2012). La inclusión del alumnado con discapacidades. En *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 429, diciembre, 2012, pp. 31-33
- Nussbaum, M. (2006). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona. Paidós.
- Ojala, M. y Padrós, M. (2012). Actuaciones educativas de éxito, universales y transferibles. En *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 429, diciembre, 2012, pp. 18-19
- Pérez Galán, R. (2006). La redefinición teórico-práctica del trastorno TDAH desde una perspectiva más comprensiva y positiva: de lo que fue a lo que debe ser. En Guerrero López, J.F. (2006). *Creatividad, ingenio e hiperconcentración: las ventajas de ser hiperactivo(TDAH)*. Málaga. Aljibe.
- Puigdemívol, I. (2005). *La educación especial en la escuela integrada: una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona. Graó.
- Roca, Neus y Otros (1995). *Escritura y necesidades educativas especiales. Teoría y práctica de un enfoque constructivista*. Fundación Infancia y Aprendizaje. Madrid.
- Schalock, R. y Otros (2002). *The concept of quality of life in human services: A handbook for human service practitioners*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation
- Young, I.M. (200). *Inclusion and Democracy*. Oxford: Oxford University Press.