

PRÁCTICA EDUCATIVA CON UN ALUMNO CON DIAGNÓSTICO DE TDAH EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL

Marta de Jesús Martínez Suárez
Orientadora Educativa del

“Equipo de atención al alumnado con trastornos de la conducta” sede de León.
Consejería de Educación de Castilla y León

RESUMEN

Algunos alumnos que presentan necesidades educativas especiales asociadas al ‘Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad’ (TDAH) precisan apoyos educativos desde la etapa de Educación Infantil. La observación directa de las conductas del alumno, el análisis funcional de éstas, la coordinación con los distintos agentes educativos, sanitarios y sociales, permite programar medidas educativas adaptadas con distintas actuaciones en el contexto escolar. Se presenta el análisis de un caso que, en un curso, precisa respuestas educativas adaptadas para resolver sus necesidades específicas de apoyo educativo, teniendo en cuenta tanto al alumno como al grupo-clase y al centro educativo. Todo esto con la finalidad de ofrecer una atención a la diversidad ajustada a las demandas y necesidades educativas que se muestran desde un modelo educativo inclusivo que busca la participación activa de todos los alumnos en el contexto escolar ordinario.

Palabras clave: trastorno por déficit de atención e hiperactividad; Educación Infantil; programación educativa; recursos y estrategias educativas; atención a la diversidad.

ABSTRACT

Some students who have special needs associated with ‘Attention Deficit Disorder with Hyperactivity’ (ADHD) require educational support from the stage of early childhood education. Direct observation of student behavior, functional analysis of these, the coordination with other education professionals, health and social program allows educational measures tailored to different performances in the school context. We present a case analysis in an ongoing educational responses tailored precisely to meet your specific needs of educational support, taking into account both the student and the class group and the school. All this in order to give attention to diversity adjusted to the demands and educational needs that are shown from an inclusive education model that seeks the active participation of all students in the regular school setting.

Keywords: attention deficit disorder and hyperactivity; Childhood Education; educational programming; educational resources and strategies; attention to diversity.

1. JUSTIFICACIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Actualmente se pueden encontrar multitud de estudios, manuales, guías, sobre el ‘Trastorno por déficit de atención con hiperactividad’ (TDAH) dirigido a familias, profesorado y terapeutas. El

objetivo de este artículo es incluir una experiencia innovadora sobre este tema, utilizando recursos didácticos y organizativos que puedan ser novedosos y de interés para su aplicación en otros casos o contextos educativos. Aún así es conveniente citar a autores claves en el estudio del TDAH, tanto a nivel internacional, (Barkley, 2006, 2009), como a nivel nacional, (Orjales, 2005, 2007, 2009; Guerrero, 2006; Vallés, 2002, 2003; Bonet, 1992, Bonet, Soriano y Solano, 2007). Además de recursos bibliográficos, cabe señalar las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) para acceder a grupos y centros que tratan este tema, en las que se pueden destacar las del grupo Albor-Cohs (www.tda-h.com), el grupo Jassen-Cilag (www.trastornohiperactividad.com) o el Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra (<http://centros.educacion.navarra.es/creena>). Por último, existen asociaciones tanto autonómicas como nacionales que trabajan para ayudar a la mejor atención de este tipo de niños y niñas.

Seguendo a Barkley (2006), para decidir que un alumno presenta TDAH hay que demostrar los siguientes aspectos: aparece pronto en el desarrollo del niño; se distingue entre estos niños y aquellos que no tienen estas características; es relativamente generalizado y ocurre en diferentes situaciones, aunque no en todas; afecta a la habilidad del niño para cumplir con éxito aquello que se le exige para su edad; es relativamente persistente a través del tiempo o del desarrollo; no se debe sólo a causas sociales o al ambiente; está relacionado con irregularidades en el funcionamiento o desarrollo del cerebro o en el funcionamiento natural de una habilidad; está asociado a otros factores biológicos que pueden afectar al funcionamiento o desarrollo del cerebro como factores genéticos, lesiones, toxinas, entre otras.

La mayoría de los especialistas coinciden en considerar que el TDAH hace referencia a *problemas de la habilidad* de una persona para controlar la conducta: dificultades para mantener la atención, falta de control del impulso o inhibición y excesiva actividad. Barkley (2006), habla de dos problemas adicionales: la dificultad para seguir las normas e instrucciones y una excesiva variabilidad en sus respuestas a situaciones.

Por lo que se puede definir el TDAH en base a problemas de habilidades específicas. “*Debemos definir tres ideas o conceptos para entender el TDAH como un desorden de las habilidades. Estas ideas son: la inhibición, la autorregulación y el funcionamiento ejecutivo*” (Barkley, 2009:68).

Al centrarse la intervención en el contexto escolar, cabe expresar que los centros educativos cuentan con recursos suficientes para atender demandas relacionadas con necesidades específicas asociadas al TDAH. Se parte de las necesidades específicas de apoyo educativo que presenta este tipo de alumnado, centrándose en los aspectos positivos antes que los negativos para responder a dichas necesidades. Estas irán desde las más ordinarias a las más específicas, dependiendo de las características que presente el alumno y la asociación con otras dificultades (de conducta, de aprendizaje, de ansiedad, del estado de ánimo).

Es conveniente concretar estas actuaciones y seguir un plan objetivo y sistemático para ofrecer respuestas educativas con un carácter preferentemente inclusivo para estos alumnos desde la etapa de educación infantil (González Fontao, 1999, 2000). De todas formas, siguiendo a Orjales (2009: 110),

“El tema de la detección de TDAH en niños de Educación Infantil (de 3 a 6 años) es controvertido, mucho más difícil de lo que ya es de por sí el diagnóstico con niños mayores. Pero a medida que más informados están los padres, más fácilmente demandan evaluaciones de sus hijos entre los 2 y los seis años de edad. En muchas ocasiones, cuando acuden con tres años al pediatra o al neurólogo, éste comenta que es demasiado pronto para poder realizar un diagnóstico fiable. Sin embargo, el problema está ya ahí, el niño tiene un comportamiento que no se ajusta a lo esperado para su edad, es tremendamente difícil de educar, los profesores se quejan y los padres son criticados sistemáticamente por malcriar a sus hijos”.

De ahí que el papel de los padres y del profesor puede favorecer la evaluación e intervención psicoeducativa (Martínez y Martínez, 2008). Esta labor se completa con el diagnóstico diferencial de distintos profesionales.

2. EXPOSICIÓN DE UN CASO PRÁCTICO: FINALIDADES DE LA INTERVENCIÓN

En el curso 2008-2009 se solicita la intervención del equipo específico de orientación educativa y psicopedagógica para la atención de alumnado que presenta problemas de conducta. La solicitud la realiza el director de un centro educativo público y urbano en el que se cursan las etapas de Educación Infantil y Primaria. La demanda se centra en un alumno que se escolariza en el curso 2007-2008 en la etapa de educación infantil, 4 años, por primera vez en ese centro educativo. Ya desde el inicio de la escolarización el alumno muestra dificultades para integrarse con el grupo de referencia, además de tener problemas para respetar las normas del aula y a la tutora le resulta complicado controlar su comportamiento general. Parece que no sabe jugar y se pelea con sus compañeros y compañeras. Se empieza a crear un cierto alarmismo por las conductas que se presentan por parte de este alumno. La tutora hace la demanda de valoración psicopedagógica a la orientadora del centro. Por eso, superado el primer curso de escolarización el alumno sigue con muchos problemas de comportamiento y de rendimiento escolar. Se decide solicitar la intervención de un equipo de orientación educativa externo para trabajar con este tipo de alumno.

Es entonces que este equipo se plantea los siguientes objetivos de trabajo:

- Asignar el caso y analizar los datos recibidos del alumno;
- Observar las conductas del alumno en el contexto escolar;
- Diseñar un plan de actuación individual;
- Implementar el plan de actuación con el alumno;
- Evaluar el plan de actuación;
- Favorecer la participación y compromiso del profesorado;
- Colaborar en la implicación y participación de la familia; y
- Coordinar los distintos agentes sociales, sanitarios y educativos.

Se pretende comprobar si los problemas de conducta que presenta el alumno, tanto en el contexto escolar como en el familiar, pueden estar asociados al TDAH, condiciona el desarrollo normal del alumno y hace necesario tomar medidas específicas de actuación. Esto es, se pretende comprobar que el alumno presenta necesidades específicas de apoyo educativo, con necesidades educativas especiales que pueden estar asociadas al TDAH y problemas de conducta.

En el ámbito educativo los niños con necesidades educativas especiales asociadas al TDAH deben educarse con el resto de los alumnos de su edad y participar lo máximo posible de las actividades escolares sin perder de vista sus necesidades específicas. Deben participar del currículo ordinario, haciendo los ajustes necesarios, ya que en éste se establecen las competencias necesarias para ser un ciudadano que participe activamente en la sociedad.

3. PRIMERA FASE DE LA INTERVENCIÓN. ANÁLISIS DE DATOS Y OBSERVACIÓN DEL ALUMNO EN EL CONTEXTO ESCOLAR

Se parte de los documentos básicos que explican la situación actual del alumno, datos relativos al informe psicopedagógico, valoración funcional de las conductas por parte del profesorado, medidas tomadas y resultados obtenidos. Esto ha llevado a una toma de decisiones del director y la orientadora del centro educativo, para solicitar la intervención del equipo, siendo imprescindible la colaboración de la familia y del propio centro educativo.

En un primer momento se realiza una toma de contacto con la familia (incluida la educadora familiar) y con el centro educativo (el director, la orientadora, la tutora). Se completa la recogida de datos con la observación directa y sistemática del alumno en el aula y otros espacios del centro. Se llevan a cabo 15 horas de observación directa, en periodos de dos a cuatro horas, abarcando todos los momentos de la jornada escolar, atendiendo a los siguientes indicadores de observación:

- o Las conductas del alumno en la exigencia de las tareas escolares y otras tareas del centro educativo (comida y juego).
- o Las conductas del alumno en la interacción con el grupo de iguales en el aula, el patio y otros espacios del centro educativo.
- o Las conductas del alumno en la interacción con los adultos (tutora, maestros especialistas y cuidadoras).
- o El comportamiento general del alumno (aceptación de las normas y llamadas de atención).

En un segundo momento, después de la fase de observación, se presentan valoraciones preliminares al diseño del plan de intervención con el objeto de iniciar algunos cambios. Se continúa haciendo observación establecidas estas pautas de actuación. Tal y como señala Orjales (2009: 117),

“... para hacer una valoración del TDAH en niños menores de seis años, es todavía más importante que en otras edades un conocimiento a fondo de la sintomatología que presenta el niño, de la historia familiar, de las circunstancias en las que se desarrolla, de la exigencia escolar y familiar, y de la intensidad y evolución de los síntomas. En muchos casos no podremos cerrar un diagnóstico y tenemos que limitarnos a la descripción de “niño con riesgo de TDAH (rTDAH)”. Lo que me interesa recalcar especialmente es que, en muchos casos el diagnóstico final debe esperar, pero que la intervención psicoeducativa no debe demorarse nunca”.

4. SEGUNDA FASE DE LA INTERVENCIÓN: DISEÑO DE UN PLAN DE ACTUACIÓN INDIVIDUAL. IMPLEMENTACIÓN Y SEGUIMIENTO

El plan de actuación incluye la definición de conductas observadas y las hipótesis explicativas de éstas, los objetivos, las pautas y estrategias de actuación, los recursos didácticos y materiales, el seguimiento y la evaluación.

Señalar como relevante en este plan que si se ha realizado un análisis funcional de las conductas se podrán establecer claramente los objetivos de la intervención, así como las pautas a seguir para responder a las necesidades educativas de este alumno. Serrano (2006) explica muy bien este proceso, planteando qué se debe hacer en el caso de conductas ‘agresivas’ (u otras conductas no necesariamente agresivas) mediante tres pasos: 1º definir la conducta; 2º Determinar la frecuencia de la conducta (frecuencia, intensidad, duración) –mediante un calendario de registro de conductas-; 3º Definir funcionalmente la conducta (antecedente-conducta-consecuente) y preguntarse por qué, cuándo y cómo se muestra. Realizados esos pasos es cuando se puede decir que: *“Ahora que se sabe cómo ocurre todo, es cuando puede plantearse qué cambiar.... Ahora bien, al indicarlo debe ser concreto. Debe tratarse de conductas específicas, observables y cuantificables”* (Serrano, 2006:142).

Por lo tanto, es importante incidir en tres aspectos: la naturaleza de la conducta; la situación en la que debe ocurrir; el criterio para decidir si ha alcanzado el objetivo planteado. Teniendo en cuenta estos indicadores, no se debe abarcar demasiado. Hay que comenzar con exigencias mínimas para asegurar éxitos y resultados. A la vez que se deben observar que no haya conductas incompatibles con la conducta problemática o inadecuada. Analizadas las conductas, el siguiente paso a seguir es decidir qué procedimientos se van a utilizar para modificar la conducta, con el objeto de debilitar/extinguir las respuestas no deseables; reforzar/introducir las alternativas de respuestas deseables. La clasificación de medidas de intervención psicoeducativa, se va concretando según las necesidades que se vayan presentando en el contexto escolar. En este caso se seleccionan algunas de las medidas adaptadas al caso que se muestra (Vallés, 2002; Bernal, 2006; Serrano, 2006; Montañés y De Lucas, 2007; Bonet, Soriano y Solano, 2007).

Posteriormente, en una reunión con todo el equipo docente con la asistencia de la orientadora y el director del centro, se presenta el plan de actuación. El equipo de orientación que atiende a niños con problemas de conducta, hace una presentación de las conductas observables y cuantificables para, a continuación, señalar los objetivos a seguir y las pautas de actuación psicoeducativa que pueden ser más adecuadas para responder a las necesidades específicas de este alumno. Se busca que todos los agentes implicados actúen siguiendo los mismos criterios de actuación.

Se informa que el alumno presenta las siguientes conductas cuya intensidad, frecuencia, duración o inadecuación al contexto resultan problemáticas para su desarrollo integral como persona y (algunas de ellas) para la escolarización normal del resto de sus compañeros/as y se establecen los objetivos de cambio:

CONDUCTAS	OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Agrede físicamente y verbalmente a iguales y adultos (de manera proactiva). ❖ Maltrata objetos, arroja cosas, rompe, escupe y descoloca. ❖ Corretea, se tira al suelo, se arrastra y se coloca en sitios donde es difícil “cogerle”. ❖ Se niega y pone gran resistencia a hacer algunas tareas que le proponen las maestras (las que le exigen más esfuerzo o por las que se siente menos motivado). ❖ Rabieta oposicionistas con insultos, gritos, pataletas y escapadas. ❖ Ignora y desobedece las órdenes de los maestros que contrarían su voluntad (cuando se le llama por su nombre, muchas veces no atiende, ni mira) ❖ Muestra impulsividad (dificultad en las funciones mentales ejecutivas) con dificultad de inhibición conductual, ausencia de autocontrol emocional y de estrategias para la resolución de problemas. ❖ Muestra dificultad de atención sostenida con necesidad de una estimulación-motivación externa continuada para que ésta se produzca. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Disminuir hasta desaparecer las agresiones a los demás (iguales y adultos). ❖ Aumentar o mejorar la calidad de las interacciones positivas con los demás. ❖ Disminuir la frecuencia de las conductas de maltratar objetos. ❖ Mejorar el trato y cuidado de los objetos que utiliza. ❖ Aumentar el tiempo total de dedicación a las tareas didácticas partiendo de un apoyo casi continuo para ir aumentando progresivamente su autonomía. ❖ Hacer desaparecer las rabieta negativistas. ❖ Implicar a todos los agentes de cambio en la modificación de las conductas.

Un aspecto que también se considera clave y complementario al plan es la derivación del alumno a la unidad de psiquiatría infanto-juvenil. Se citará a la familia para que se ponga en contacto con su médico-pediatra y derive el caso. La madre llevará una solicitud del equipo de orientación para ayudar a la derivación.

Presentado el plan, cada quince días la orientadora educativa asiste al centro educativo para colaborar y actuar en el desarrollo del plan. Se establece la coordinación periódica con los distintos agentes educativos. Los recursos didácticos y materiales seleccionados se dirigen a aquellos profesionales que trabajan directamente con el alumno. Además de los recursos específicos para trabajar con la familia.





















5. TERCERA FASE: CONCRECIÓN DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA. DISEÑO DE UN CUADERNO DE ADQUISICIÓN DE HÁBITOS PARA EL AULA Y EL CENTRO

El alumno debe ser capaz de seguir instrucciones sencillas apoyadas con imágenes, por lo que se propone adaptar el programa *‘Piensa en voz alta’* de Camp y Bash (1998), haciendo que el alumno aprenda cuatro cuestiones o preguntas a contestar de manera adecuada ante un problema: 1º ¿Cuál es el problema? o ¿Qué se supone que tengo que hacer?; 2º ¿Cómo puedo hacerlo? o ¿Cuál es mi plan?; 3º ¿Estoy usando mi plan?; 4º ¿Cómo lo he hecho?. Vallés (2003) en su programa de intervención sobre ‘hiperactividad’ plantea también autoinstrucciones. El objeto es que el alumno se haga preguntas sobre los pasos a seguir ante una situación o problema y pueda ir comprobando como le resulta la consecución de los mismos.

La tutora y la especialista en pedagogía terapéutica, con el asesoramiento del equipo de orientación, preparan la relación de contenidos del cuaderno de adquisición de hábitos y se explica el procedimiento. Mediante pictogramas o fotos se representa la secuencia de cada uno de los bloques de contenido a enseñar. Realizado el cuaderno, la especialista en pedagogía terapéutica entrena específicamente al alumno en las rutinas escolares que se relacionan mediante el modelado, refuerzo de conductas adecuadas y corrección de las inadecuadas. La tutora lo generaliza con el grupo de referencia. Se busca con esto, dar la oportunidad de desarrollar al máximo sus capacidades de aprendizaje. Los contenidos son los que se presentan a continuación:

“INSTRUCCIONES DIARIAS EN MI COLEGIO”	
LA ENTRADA DE MI COLE	<ol style="list-style-type: none"> 1. Entro en el colegio 2. Coloco las cosas en el perchero 3. Entro en clase, saludo y me coloco en mi sitio (la alfombra o la mesa)
LA ASAMBLEA: EL MAQUINISTA Y MI CLASE	<ol style="list-style-type: none"> 1. Escucho bien sentado en la alfombra 2. Canto canciones 3. Continúo la tarea con mis compañeros y profesora (sin interrupción)
ME PREPARO PARA LA TAREA DE LECTURA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Atiendo la explicación de la profesora 2. Trabajo despacio y concentrado en mi tarea 3. Termino bien la ficha 4. Enseño la ficha a la profesora respetando la fila
DESPUÉS DE LA TAREA PUEDO PONERME A JUGAR	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cojo el juego correctamente 2. Juego tranquilo (sin molestar) 3. Recojo el juego bien sin protestar
TOMO LA MERIENDA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estoy sentado mientras meriando 2. Respeto la merienda de mis compañeros (no se la quito) 3. Recojo lo que queda
JUEGO CON LA PLASTILINA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cojo bien la plastilina y los utensilios 2. Juego tranquilo y bien con ella, procurando que no caiga al suelo, ni tirarla 3. Recojo todos los materiales al finalizar
TRABAJO LA FICHA DEL CUADERNO: LECTURA, ESCRITURA, CÁLCULO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Atiendo a la explicación de la ficha 2. Estoy sentado tranquilo en el sitio y hago la ficha 3. Enseño a la profesora la ficha respetando la fila
SE HACE PSICOMOTRICIDAD EN LA CLASE	<ol style="list-style-type: none"> 1. Escucho la explicación de la tarea 2. Hago el ejercicio que manda la profesora 3. Estoy tranquilo y bien (sin molestar)
EN LA FILA, PARA IR AL RECREO, PARA IR A CLASE	<ol style="list-style-type: none"> 1. Me preparo para estar en la fila 2. Permanezco en la fila tranquilo 3. Salgo despacio en fila 4. En el recreo juego tranquilo (estoy bien con mis compañeros) 5. Cuando toca el timbre me coloco de nuevo en la fila y entro tranquilo
EN SESIÓN DE RELAJACIÓN	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apoyo mi cabeza sobre los brazos en la mesa tranquilo 2. Cierro los ojos 3. Espero un rato en silencio y tranquilo 4. Cuando lo dice la profesora canto la canción de terminar la relajación 5. Esperamos a la siguiente tarea tranquilo y atento en el sitio
ES HORA DE IR AL COMEDOR	<ol style="list-style-type: none"> 1. Me coloco en la fila para salir al comedor 2. Camino despacio y tranquilo por el pasillo 3. Espero por la comida sentado en mi sitio y me porto muy bien

Para valorar y reforzar estos contenidos se establece un sistema de evaluación con emoticones que permite la motivación del alumno:

VALORACIÓN GENERAL		
Semana/fecha:	Muy Bien	Puedes Mejorar
La asamblea: el maquinista y mi clase		
Lectura y escritura: me preparo para la tarea		
Después de la tarea puedo ponerme a jugar		
A tomar la merienda		
A trabajar una ficha del cuaderno: lectura, escritura o cálculo		
Se hace psicomotricidad en la clase		
A jugar con la plastilina		
En la fila, para ir al recreo, a la clase		
En sesión de relajación		
Es hora de ir al comedor		
TOTAL PUNTOS		
PREMIOS (Según refuerzos específicos ya establecidos)		
OBSERVACIONES		

6. LA COORDINACIÓN DE LOS DISTINTOS AGENTES EDUCATIVOS

El *equipo docente* responsable de la atención del alumno debe estar muy coordinado para trabajar siempre en la misma línea. El peso de la labor educativa recae sobre la tutora (González Fontao, 2001; González y Martínez, 2009). Sin embargo, todos los demás miembros que atienden las necesidades específicas del alumno y el grupo son primordiales, entre ellos la maestra especialista en pedagogía terapéutica, el maestro especialista en audición y lengua, y los maestros especialistas de otras áreas. Así mismo, aunque no forman parte del equipo docente, se contará con el apoyo de auxiliares técnicos educativos. El equipo directivo y los equipos de orientación favorecerán estas coordinaciones con la concreción de espacios y tiempos para reunirse.

El compromiso de *la familia* será clave en la tarea educativa (Martínez y Martínez, 2008). La motivación del alumno para el trabajo escolar debe continuar en el contexto familiar. En este caso se llevará a cabo reuniones semanales y quincenales para ir formando a la familia en aquellos aspectos educativos que sean necesarios, centrándose en técnicas básicas de comportamiento. Entre estas técnicas se destaca el modelado, el dar buen ejemplo, establecer normas, seguir hábitos en casa,

organizar espacios tanto de refuerzo escolar como de ocio y tiempo libre. Además de estas reuniones se utiliza una agenda o cuaderno de intercambio de información con la tutora.

La coordinación con *los servicios sociales* coincidirá con la familia. Asiste una educadora familiar a las reuniones para intervenir en el contexto familiar con la información y formación recibida en el centro educativo por el equipo de orientación.

La *intervención médica* también es relevante. Se deriva al alumno a la unidad de psiquiatría infanto-juvenil por parte del pediatra. Una vez derivado se lleva a cabo un protocolo de intercambio de información entre esta unidad y la orientadora. Esta información es relativa a síntomas, diagnóstico y tratamiento. La coordinación se concreta mediante reuniones mensuales con esta unidad de psiquiatría.

7. FASE FINAL: EVALUACIÓN DEL PLAN DE ACTUACIÓN

Después de la puesta en práctica de las estrategias de intervención mencionadas por las que se ha respondido a las necesidades específicas de apoyo educativo del alumno, éste ha aprendido a mejorar sus conductas, se ha centrado en las tareas escolares, ha mejorado las relaciones con sus compañeros y con los adultos, ha cuidado el material y se ha favorecido su desarrollo general. Respecto a las conductas observadas del alumno en el contexto escolar desde el inicio de la intervención, se considera que han variado. La intensidad, duración y frecuencia de las conductas consideradas inadecuadas o problemáticas, se han reducido de manera significativa, las conductas adecuadas han aumentado. El cuaderno de adquisición de hábitos, entre otras medidas, parece que ha favorecido estos resultados.

El diseño un plan de actuación individual ha permitido tener un documento guía de una intervención psicoeducativa sistemática y realista. Este plan se ha ido adaptando a las características del caso y ha sido susceptible de modificaciones en todo el período de intervención. Implementado el plan de actuación con el alumno, con el grupo, el centro, con los distintos agentes, va a ser supervisado por parte del equipo de orientación. En esta implementación todos deben colaborar en la misma línea para una mayor efectividad. Aspecto que se consigue de manera positiva.

La evaluación del plan de actuación se realiza con carácter trimestral, teniendo en cuenta el curso escolar, mediante reuniones con todos los agentes educativos. Se valoran las distintas medidas tomadas y al finalizar el curso escolar, el equipo específico de orientación elabora un informe que refleja los resultados obtenidos. Este informe se dirige tanto al director como a la orientadora del centro educativo.

Se favorece la participación y compromiso del equipo docente mediante la coordinación con el equipo directivo y el equipo de orientación. De la misma manera que se consigue la implicación y participación de la familia, con la intervención de los servicios sociales. En ambos casos, se realizarán, primero, reuniones semanales y, pasado un trimestre, reuniones quincenales.

La coordinación con los distintos agentes sociales y sanitarios para hacer más efectiva la labor escolar permite recabar e intercambiar información, que deberá ser tratada con prudencia y siempre de manera positiva.

Con esto, el siguiente curso escolar se prevé:

- *Continuar el plan de actuación en fase de seguimiento por parte del equipo de orientación;*
- *Asignar una figura de un tutor/a que tenga un amplio conocimiento de este tipo de alumnado y sepa responder a sus necesidades educativas;*
- *Valorar la necesidad específica de apoyo educativo en la transición de la etapa de Educación Infantil a la Educación Primaria;*
- *Continuar la orientadora del centro con el seguimiento de las actuaciones que se lleven a cabo con este alumno;*
- *Continuar con la dotación de recursos psicoeducativos que puedan dar respuesta educativa a las necesidades del alumno en el curso siguiente y en cursos posteriores.*
- *Valorar la aplicación de programas específicos para la atención de alumnado con TDAH (Bonet, 1992; García, 1997, 2004; Orjales, 2005, 2007; Vallés, 2003).*

8. CONCLUSIONES

La intervención psicoeducativa se debe iniciar desde las primeras señales que indican que puede haber necesidades específicas de apoyo educativo en los alumnos. Es magnífico lograr un equilibrio en el aula con niños diversos y entender sus necesidades como retos e incluso ventajas para aprender entre todos. No obstante, no siempre es suficiente con los recursos ordinarios o específicos, de tipo material, humano y organizativo, que se presentan en el centro educativo y se hace necesario solicitar nuevas ayudas o asesoramientos educativos y psicopedagógicos externos.

La predisposición y disposición de los distintos agentes educativos va a favorecer una intervención eficaz. En ningún momento se plantearán soluciones fáciles. Hay que llegar a acuerdos que permitan trabajar de manera colaborativa para buscar soluciones a medio y largo plazo. Pueden darse momentos de desaliento, agotamiento, expectativas negativas, pero esto no debe afectar, sino que debe plantearse como un desafío y continuar con las actuaciones más convenientes. Plantar la semilla y cuidarla entre todos, pero con prudencia, hasta ir poco a poco obteniendo la planta que queremos. Siempre vale la pena luchar por mejorar la situación de una persona. Aún siendo la realidad educativa muy compleja se puede intentar buscar soluciones que permitan mejorar y responder a las necesidades educativas del alumnado.

Lo importante es seguir en el proceso educativo e ir analizando los resultados paso a paso hasta conseguir el conocimiento preciso de los indicios del TDAH y valorar éste de manera positiva para facilitar una intervención psicoeducativa más positiva y eficaz. Se busca así el desarrollo de prácticas educativas inclusivas en la que todos los alumnos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades.

BIBLIOGRAFÍA

- BARKLEY, R. (2006).** *Niños hiperactivos. Cómo comprender y atender a sus necesidades especiales. Guía completa del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH).* Barcelona: Paidós.
- BARKLEY, R. (2009).** El manejo del TDAH en el aula: estrategias para el éxito. El TDAH como trastorno de las funciones ejecutivas: aplicaciones para su manejo en el aula. En VV.AA. *Hiperactivos. Estrategias y técnicas para ayudarlos en casa y en la escuela.* Madrid: LoQueNoExiste y ANSHDA, pp. 38-82.
- BERNAL, M. (2006).** El horizonte de la intervención psicoeducativa para los niños y niñas con déficit de atención con o sin hiperactividad. En J. Guerrero (Coord.). *Creatividad, ingenio e hiperconcentración: las ventajas de ser hiperactivo (TDAH).* Málaga: Aljibe, pp. 147-167.
- BONET, T. (COMP) (1992).** *Problemas psicológicos en la infancia. Programas de intervención.* Valencia: Promolibro-Cinteco.
- BONET, T.; SORIANO, Y. y SOLANO, C. (2007).** *Aprendiendo de los niños hiperactivos. Un reto educativo.* Madrid: Thomson.
- CAMP, B. y BASH, M. A. (1998).** *Habilidades cognitivas y sociales en la infancia. Piensa en voz alta. Un programa de resolución de problemas para niños. Nivel primario.* Valencia: Promolibro-Cinteco.
- GARCÍA, E. M. (1997).** *¡Soy hiperactivo-a! ¿Qué puedo hacer?* Madrid-Bilbao: Grupo Albor-Cohs.
- GARCÍA, E. M. (2004).** *Rubén, el niño Hiperactivo.* Madrid-Bilbao: Grupo Albor-Cohs.
- GONZÁLEZ FONTAO, M. P (1999).** De las concreciones de ciclo (colectivas-individuales) a la programación de aula. En J. R. Alberte (Coord.). *O reto da innovación na Educación Especial.* Santiago de Compostela: ICE-Universidad de Santiago de Compostela.
- GONZÁLEZ FONTAO, M. P (2000).** La escuela inclusiva en respuesta a todo el alumnado. *Adaxe-Revista de Estudios y Experiencias Educativas*, 16, 179-186.
- GONZÁLEZ FONTAO, M. P (2001).** La cultura de la diversidad en educación. *Innovación Educativa*, 11, 51-54.
- GONZÁLEZ FONTAO, M. P. y MARTÍNEZ SUÁREZ, E. M. (2009).** El tutor como eje clave para la atención a la diversidad en el aula ordinaria. Ponencia publicada en el *Libro de Actas del IX Congreso Internacional Gallego-Portugués de Psicopedagogía*, 9-11 de septiembre, Braga (Portugal).
- GUERRERO, J. F. (Coord.) (2006).** *Creatividad, ingenio e hiperconcentración: Las ventajas de ser hiperactivo (TDAH).* Málaga: Aljibe.
- MARTÍNEZ SUÁREZ, E. M. y MARTÍNEZ SUÁREZ, M. J. (2008).** Orientación sobre estrategias de intervención para la resolución de conflictos en las relaciones bidireccionales entre la escuela y la familia. Comunicación publicada en *el Libro de Actas de la Reunión Anual de AEDES*, Orense (Galicia).
- MONTAÑÉS, F. y DE LUCAS M. T. (2007).** *Hiperactividad, déficit de atención y conducta desafiante. Guía psicoeducativa y de tratamiento. Manual práctico para padres y profesionales.* Barcelona: Grupo ArsXXI.

- ORJALES, I. (2005).** *Programa de entrenamiento para descifrar instrucciones escritas. Indicado para niños y niñas impulsivos y con Déficit de Atención con Hiperactividad/DDAH.* Madrid: CEPE
- ORJALES, I. (2007).** *Déficit de atención con hiperactividad. Manual para padres y educadores.* Madrid: CEPE.
- ORJALES, I. y DE MIGUEL, M. (2007).** *Programa de entrenamiento en Planificación. Especialmente para niñas y niños impulsivos o con déficit con hiperactividad (TDAH).* Madrid: CEPE
- ORJALES, I. (2009).** Preescolares con riesgo de TDAH. En VVAA. *Hiperactivos. Estrategias y técnicas para ayudarlos en casa y en la escuela.* Madrid: LoQueNoExiste y ANSHDA, pp. 108-139.
- SERRANO, I. (2006).** *Agresividad infantil.* Madrid: Pirámide.
- VALLÉS, A. (2002).** *Modificación de la conducta problemática del alumno. Técnicas y programas.* Alcoy: Marfil.
- VALLÉS, A. (2003).** *Hiperactividad. Mejora de la hiperactividad, Déficit de Atención e Impulsividad.* Valencia: Promolibro.