

Experiencias educativas e inclusivas con alumnado con TDAH: una revisión teórica

Inclusive and educational experiences with children with Attention-Deficit and Hyperactivity Disorder: a review

Cecilia Latorre Cosculluela¹

Marta Liesa Orús²

Sandra Vázquez Toledo³

¹Universidad de Zaragoza (España), email: clatorre@unizar.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6083-8759>

²Universidad de Zaragoza, email: martali@unizar.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9685-8399>

³Universidad de Zaragoza (España), email: svaztol@unizar.es

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2206-2299>

Autor para correspondencia: clatorre@unizar.es

Resumen: La educación inclusiva rige unas escuelas democráticas que abogan por la justicia y la equidad, especialmente para aquel alumnado con necesidades diferentes (entre los que se encuentran los niños y niñas con TDAH). En este manuscrito se revisan el modelo *Making Socially Accepting Inclusive Classrooms* y la mediación entre iguales, como procedimientos más efectivos para este fin.

Palabras clave: educación inclusiva; TDAH; Making Socially Accepting Inclusive Classrooms; mediación.

Abstract: Inclusive education guides democratic schools that advocate for justice and equity, especially for those students with different needs (including children with ADHD). In this manuscript, the Making Socially Accepting Inclusive Classrooms model and peer mediation are reviewed as the most effective procedures for this purpose.

Keywords: inclusive education; ADHD; Making Socially Accepting Inclusive Classrooms; mediation.

Recepción: 20 de marzo de 2020

Aceptación: 26 abril de 2020

Forma de citar: Latorre, C., Liesa, M., y Vázquez, S. (2020) Experiencias educativas e inclusivas con alumnado con TDAH: una revisión teórica, *Voces De La Educación*, 5(10), p. 75-89.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License

Experiencias educativas e inclusivas con alumnado con TDAH: una revisión teórica

1. Introducción

El incrementable número de alumnado que, a lo largo de los últimos años, se ha ido diagnosticando con un Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (en adelante, TDAH), ha tenido un importante alcance en el sistema educativo. De acuerdo a la última versión del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5), como principal característica asociada al TDAH se establece un patrón persistente de inatención y/o hiperactividad-impulsividad que entorpece, con cierta habitualidad, el funcionamiento o el desarrollo (American Psychiatric Association, 2014).

Las necesidades que presentan estos niños y niñas no sólo causan diferencias en el funcionamiento en la escuela y el contexto familiar sino que, además, en ocasiones las relaciones sociales con otros iguales presentan patrones diferentes. Este hecho conlleva la aparición de un pobre ajuste psicológico, social y académico (Biederman et al. 2004; Fabiano, Schatz, Aloe, Chacko y Chronis-Tuscano, 2015). Los rasgos de inatención característicos de esta necesidad pueden repercutir en el desempeño escolar y en la actuación académica, y las manifestaciones impulsivas llegan, en casos extremos, a originar verdaderos conflictos familiares y educativos.

2. La interacción social de alumnado con TDAH

Si bien las necesidades presentes en el ámbito de la interacción social no forman parte de los criterios diagnósticos centrales para el TDAH, las características en esta área se disponen estrechamente asociada a esta condición (DuPaul, Morgan, Farkas, Hillemeier y Maczuga, 2016). En el contexto de aula, el alumnado con TDAH manifiesta conductas que la literatura ha calificado como disruptivas durante la realización de tareas (DuPaul, Ervin, Hook y McGoey, 1998). A todo ello se le añade que, durante los periodos de juego libre, estos niños y niñas realizan menos actividades, participan en juegos más solitarios y tienden a presentar comportamientos socialmente negativos tales como la agresión y respuestas sociales provocadoras. En definitiva, presentan serias necesidades para formar amistades con otros niños, por lo que se podrían producir desajustes conductuales y emocionales posteriores (Mikami y Normand, 2015; Zendarski, Mensah, Hiscock y Sciberras, 2019).

Para comprender por qué el alumnado con TDAH experimenta necesidades en sus relaciones sociales, muchos investigadores tienden a señalar un conjunto de conductas que contribuyen al rechazo de sus compañeros (Klomek et al. 2016). Sin embargo, y de acuerdo con Mikami, Lerner y Lun (2010), la focalización exclusiva en las necesidades comportamentales como posible explicación a sus modos de interaccionar, resulta una conceptualización incompleta. Mikami y Nordman (2015) enumeran tres influencias fundamentales que pueden contribuir a ese rechazo. En primer lugar, los autores se refieren a la devaluación social, argumentando

que los iguales tienden, en ocasiones, a menospreciar a los niños y niñas que ellos perciben como diferentes a sí mismos. En segundo lugar, resaltan los comportamientos excluyentes, teniendo en cuenta que el alumnado puede utilizar comentarios despectivos hacia aquellos niños y niñas con los que no tienen afinidad. Finalmente, diferencian el sesgo de reputación, que se refiere a la adopción de una perspectiva negativa mediante la que se valora al alumnado con necesidades específicas y la cual es difícil de modificar cuando el patrón está consistentemente establecido.

3. Contextos escolares inclusivos para alumnado con TDAH

La diversidad es una singularidad intrínseca a la propia naturaleza y desarrollo humano. Los seres humanos poseemos un conjunto de rasgos que nos posibilitan manifestar características parecidas y, a la par, diferenciarnos de los demás, derivándose de ello ciertas peculiaridades únicas a cada persona (Arnaiz, 2000). De acuerdo a lo señalado por Valenzuela, Guillén y Campa (2014), etimológicamente el término de “diversidad” proveniente del latín, hace referencia a *diversitas-atris*, es decir, a la circunstancia de ser diversos o múltiples. Este concepto se mantiene estrechamente vinculado a un modo de asimilar la educación como una herramienta que suscita el desarrollo y compensa las desigualdades culturales y sociales (Booth y Ainscow, 1998; Domínguez Alonso, 2010). Así pues, la aceptación de las diferencias y el absoluto respeto a la heterogeneidad innata entre las personas, es un paso indispensable para asentar unos sólidos cimientos de una escuela de calidad para todos (Arnaiz, 2012; Marchesi, Blanco y Hernández, 2014; Stainback y Stainback, 1999).

En esta línea, acciones conformadas por palabras tales como “educar para la diversidad”, “responder a la diversidad” o “atender a la diversidad”, son consideradas expresiones recientes con las que se alude a un modelo de abordar las diferencias y sobre el que se detectan considerables confusiones debido a la naturaleza abstracta, polisémica y sin disponer aparentemente de un juicio de valor, que tienen estos constructos (Barrio de la Puente, 2008; Fernández Batanero, 2015). Desde esta perspectiva educativa, uno de los ambientes de mayor significación para el alumnado con TDAH es el contexto escolar. La escuela es un entorno en el que se requiere contar con habilidades de planificación, control, coordinación y evaluación de los procedimientos implicados en el seguimiento de las normas, en las interacciones sociales y en la participación activa del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es por ello que el contexto escolar supone un gran desafío para aquellos niños y niñas que presenten necesidades educativas en lo que se refiere a la autorregulación (Gwernan et al., 2016; Piffner et al., 2016).

“Incluir” es pensar en toda la diversidad de alumnado, ofreciendo una respuesta educativa variada y diferenciada a alumnado de muy diversas características en cuanto a modos de aprender, ser y relacionarse (Arroyo González, 2013; López Melero, 2012; Stainback y Stainback, 1999). Bajo esta lógica de la heterogeneidad, y de acuerdo con Muntaner, Roselló

y de la Iglesia (2016), se afirman una serie de condiciones que respaldan la diversidad como un aspecto de completo beneficio en las aulas:

Desde esta perspectiva, se reconoce y acepta la diversidad de todas las personas sin pretender igualarlas ni cambiar sus características, centrando la atención en modificar el contexto y en desarrollar estrategias que respondan adecuadamente a esta diversidad. Puesto que todos los alumnos son diversos, hay que potenciar el aprendizaje de todos desde la pertenencia al grupo y al respeto de las características individuales. Esta posición conduce a un modelo de escuela inclusiva, que se caracteriza por atender a todos los alumnos y por responder a la diversidad real y natural de cualquier grupo humano.

El término “incluir” supone, por tanto, una valoración de las características heterogéneas de los niños y niñas como elemento enriquecedor y como una posibilidad de alcanzar unos resultados educativos más óptimos (Arroyo González, 2013; Macarulla y Saiz, 2009; López Melero, 2011). Bajo este paradigma, la gestión por parte del docente de un aula diversa en la que se encuentra escolarizado alumnado con necesidades atencionales, supone un gran desafío. Así, un enfoque colaborativo que incluya al profesorado, alumnado y familia es uno de los mejores métodos para controlar y gestionar las conductas de estos niños y niñas en el contexto escolar.

La escuela, en su conjunto, debe ofrecer a todos y cada uno de sus alumnos y alumnas la mayor variedad posible de experiencias y actividades que no solamente los conduzcan hacia un progreso pedagógico, sino que les resulten adecuadas, además, para su propia formación como ente social. Una escuela inclusiva no sólo huye de la segregación de ciertos alumnos, ofreciéndoles oportunidades a través del contacto con otros compañeros con diferentes características sociales y culturales (Stainback y Stainback, 1999; Torres González, 2010). Una escuela inclusiva de calidad asegura, a todo el alumnado incluido en ella, el acceso al aprendizaje y conocimiento en las condiciones más óptimas posibles (Marchesi, 2009; Marchesi et al., 2014).

Resulta sorprendente la constatación de una predominancia de trabajos de intervención con alumnado con TDAH basados en el modelo de déficit. Sin embargo, son muy escasos los estudios empíricos que abordan la intervención escolar con niños y niñas con TDAH desde una perspectiva inclusiva (Freedman, 2016) que implique también a sus iguales de la escuela. Si no se abordan los prejuicios que tienen los iguales hacia el alumnado con TDAH, los tratamientos que únicamente se focalizan en mejorar las conductas disruptivas, difícilmente podrán resultar efectivos (Mikami et al. 2013). El concepto de inclusión, recordemos, se centra en cómo apoyar a todo el alumnado para ofrecerle un aprendizaje provechoso, teniendo como objetivos fundamentales garantizar el libre acceso al sistema educativo, prestar apoyo individual y fomentar la inclusión social (Arnaiz, 2019; Crisol Moya, 2019; Ramírez y Muñoz, 2012; Rodríguez-Martín, 2017).

4. Experiencias educativas en contextos escolares inclusivos para alumnado con TDAH

Un método altamente eficaz para ayudar a este alumnado a mejorar su competencia social, se fundamenta en la creación de oportunidades de inclusión educativa gracias a las que poder construir amistades y acceder a modelos de comportamiento de iguales de su mismo o parecido rango de edad. A la luz de esta evidencia, Flood, Wilder, Flood y Masuda (2002) constataron la eficacia de los enfoques, para alumnado con TDAH, en los que se utiliza la mediación entre compañeros de escuela. No obstante, cabe destacar que la mayoría de estas intervenciones mediadas entre iguales han sido llevadas a cabo a través de aplicaciones demasiado individualizadas en los entornos educativos (Grauvogel-MacAleese y Wallace, 2010).

Hasta la fecha, las revisiones teóricas realizadas señalan la posibilidad de reducir la desvalorización social entre pares y los comportamientos exclusivos, como un enfoque de trabajo de gran utilidad (Bolic, Hellberg, Kjellberg y Hemmingsson, 2016; Mikami et al. 2013). De entre las modalidades de intervención educativa bajo una perspectiva inclusiva que se llevan a cabo con alumnado con TDAH, se distingue la creación de situaciones cooperativas (modelo MOSAIC) y la mediación entre iguales como dos de los procedimientos más aplicados. La adopción de una perspectiva u otra en el contexto escolar va a depender, entre otros aspectos, de las necesidades individuales de cada alumno y alumna, y de las particularidades del entorno escolar en que se encuentran inmersos.

4.1. Making socially accepting inclusive classrooms (MOSAIC)

Dentro del entorno escolar, se recomienda crear y estructurar situaciones en las que se vean implicados los iguales (Mrug, Hoza y Gerdes, 2001). Para la disposición de dichas situaciones, Mrug et al. (2001) sugieren algunas estrategias tales como la implicación en interacciones cooperativas estructuradas dentro de las aulas, el entrenamiento a los compañeros en habilidades sociales y, finalmente, la reconducción de las actitudes de rechazo de los iguales hacia posturas de aceptación de las diferencias. Bajo esta premisa, en los últimos años ha surgido un nuevo modelo, MOSAIC (conocido, en término anglosajón, como *Making Socially Accepting Inclusive Classrooms*), para ser aplicado en el contexto escolar. Esta estrategia consiste en dotar a los docentes con la instrucción necesaria para orientar al alumnado en la adopción de una perspectiva inclusiva y acogedora hacia sus iguales con necesidades atencionales. Para hacer frente a las conductas de exclusión entre iguales, el docente fomenta el cumplimiento de una serie de reglas claras en la clase contribuyendo, así, a la inclusión social y a la organización de actividades que faciliten la formación de vínculos sociales positivos (Mikami y Normand, 2015).

La filosofía que subyace esta modalidad de trabajo alude a que nunca es suficiente con paliar las necesidades conductuales de este alumnado para lograr potenciar un auténtico respeto entre los niños y niñas y la formación de amistades. Para alcanzar estos objetivos, los

docentes deben crear un ambiente cálido dentro de las aulas, fomentar interacciones interpersonales positivas con el alumnado y utilizar técnicas de control de la conducta (Lee, Yeung, Tracey y Barker, 2015; Messiou, 2017; Mikami, Reuland, Griggs y Jia, 2013b). Así, en el estudio de Mikami et al. (2013b), los autores conjeturan que las intervenciones llevadas a cabo mediante esta modalidad de trabajo incitan a los docentes a trasladar a la realidad sus prácticas educativas de tal modo que se reporten beneficios no sólo para el alumnado con necesidades específicas, sino también para aquellos otros del aula. Con los resultados de su trabajo se comprueba, también, la hipótesis de que el establecimiento de interacciones positivas entre profesorado y alumnado resulta enormemente provechoso para potenciar las relaciones entre los niños y niñas en ambientes escolares ordinarios.

Los resultados del estudio de Mikami et al. (2013) ejemplifican, visiblemente, la eficacia de técnicas de intervención inclusivas para el alumnado con TDAH. Se demuestra, así, una mejora en las relaciones sociales entre iguales mediante la reducción de conductas excluyentes y comportamientos de desvalorización de los compañeros hacia los niños y niñas con estas necesidades educativas. Las mejoras que se obtienen alentando a los iguales para que integren a sus compañeros con necesidades se han encontrado también en otros trabajos de investigación desarrollados con alumnado con TEA (Kasari, Rotheram-Fuller, Locke y Gulsrud, 2012).

En este modelo de intervención MOSAIC, una clave fundamental la constituyen las observaciones, comentarios y *feedback* que proporciona el docente a su alumnado con la finalidad de que estos modifiquen sus percepciones negativas hacia los niños y niñas con necesidades educativas específicas (White y Jones, 2000). La modalidad de respuestas que ofrece o la manera de dirigirse a su alumnado que tiene cada docente dentro de las aulas condiciona, lógicamente, las conductas y comportamientos de estos hacia un niño o niña con necesidades educativas específicas (Mikami et al. 2013). Precisamente por este motivo, la aceptación que promueva el docente entre el alumnado hacia las manifestaciones conductuales de estos niños y niñas con necesidades atencionales, contribuirá a disminuir las actitudes de rechazo de los iguales (Mikami, Swaim, Reuland y Gregory, 2012).

En la investigación de Mikami et al. (2013) se alienta a los docentes, durante un entrenamiento de 8 horas, a fomentar intercambios afectuosos entre todo su alumnado, pero más especialmente hacia aquellos en mayor riesgo de marginación social. Posteriormente, con la finalidad de reducir la exclusión y aumentar las conductas positivas de los iguales hacia los niños y niñas con TDAH, los docentes establecen un conjunto de reglas explícitas de inclusión social y el alumnado (tanto aquellos con necesidades atencionales como los iguales) van perdiendo puntos de un sistema de contingencias de comportamiento si manifiestan conductas de aislamiento hacia otros niños o niñas. Los docentes asignan al alumnado a diferentes equipos en los que tienen que colaborar entre ellos para lograr el éxito. Posteriormente, estas figuras adultas van explicando, de forma explícita, cómo tienen que tratar a los demás, reforzando las actitudes amables y pacientes con puntos positivos. El

alumnado tiene la posibilidad de canjear los puntos que han ido consiguiendo por diferentes premios. Estos autores incluyen además, dentro de la intervención por medio del MOSAIC, un trabajo sobre habilidades sociales empleando, como técnica principal, los juegos de roles, gracias a los que pueden practicar las habilidades y los docentes ofrecen refuerzos a estas conductas (Mikami et al., 2013b).

4.2. Intervención mediada entre iguales

La tutoría y mediación entre iguales es una forma de organizar el aula que, de acuerdo con Ramírez y Muñoz (2012), se incluye en el marco de los principios de la educación inclusiva. Se ha llegado incluso a concebir como una de las metodologías más eficaces para transformar las escuelas en espacios de participación para todos los niños y niñas, con independencia de las características personales de cada uno. Concretizando para la población de alumnado con necesidades atencionales, la información obtenida en el trabajo de DuPaul et al. (1998) indica que las tutorías entre iguales pueden ser un componente muy valioso de los planes de intervención educativa, aumentándose su dedicación activa en las tareas y reduciéndose las conductas disruptivas. La participación de los adultos no es directa, sino que se fundamenta en potenciar la capacitación de iguales para que estos, posteriormente, puedan interactuar adecuadamente con el niño o niña para quien se planea el trabajo de intervención.

Los beneficios de este procedimiento no sólo se reportan como cambios en su comportamiento social sino que, además, puede producir efectos positivos en la generalización de habilidades a lo largo de diferentes contextos (Kohler, Strain, Hoyson y Jamieson, 1997). Aunque las intervenciones llevadas a cabo a través de una mediación entre iguales suponen una notable laboriosidad (Grauvogel-MacAleese y Wallace, 2010), ofrecen la posibilidad, a los niños y niñas con TDAH, de perfeccionar las habilidades académicas, mejorar las interacciones sociales y potenciar su autoestima. De hecho, son particularmente efectivas cuando este alumnado utiliza conductas disruptivas para llamar la atención de sus iguales (Loe y Feldman, 2007).

Con frecuencia, las intervenciones basadas en el entrenamiento de iguales en contextos inclusivos son implementadas en el ámbito de los recreos escolares. Se consigue, así, una mayor cooperación, comunicación y habilidades de juego en la población de alumnado con necesidades educativas específicas (Koegel, Kuriakose, Singh y Koegel, 2012). En la línea de lo expuesto por Harper, Symon y Frea (2008), el uso de tales intervenciones durante los periodos de recreo escolar es de absoluta importancia teniendo en cuenta, de acuerdo con McFadden, Kamps y Heitzman-Powell (2014), las repercusiones favorables que tiene sobre el funcionamiento del alumnado con necesidades diferentes, reduciendo su aislamiento social y potenciando su participación activa.

Surge, consecuentemente, la eminente reflexión acerca de la trascendencia de primar la inclusión escolar para estos niños y niñas con TDAH. Debería ser considerada, incluso, como

un componente crítico de toda programación educativa y de cualquier proyecto de intervención que se plantee con este alumnado. Tomando en consideración lo expuesto en esta revisión, se pone de manifiesto la necesidad de que futuras líneas de investigación analicen, mediante análisis comparativos, las modalidades de entrenamiento a pares que resultan más apropiadas y eficaces para lograr los efectos buscados en las intervenciones con niños y niñas con TDAH.

5. Conclusiones

Las escuelas y aulas constituyen un contexto preferente para el reconocimiento de las necesidades educativas específicas asociadas al TDAH a causa de características atencionales y de aprendizaje que se presentan en este alumnado, la falta de control y las impresiones que el resto de compañeros tienen sobre ellos (Fleming et al. 2017). A todo ello, se le añade que el abordaje de las necesidades asociadas a las habilidades sociales de niños y niñas con TDAH continúa estando, a día de hoy, en el punto de mira de los diferentes enfoques de intervención en los escenarios inclusivos.

Entendiendo la enorme dificultad que supone eliminar las concepciones negativas que surgen entre pares cuando comparten espacios con niños y niñas con necesidades diferentes, surge una evidente necesidad de implementar trabajos de intervención dirigidos a atender no sólo ciertas necesidades específicas del niño o niña con TDAH, sino también las percepciones y conductas de los demás compañeros de la escuela. De este modo, se lograría reducir la estigmatización de los comportamientos del alumnado con TDAH, mejorándose la aceptabilidad de las diferencias individuales. A consecuencia de ello, estas intervenciones deben ser puestas en práctica en los entornos naturales en los que los iguales interactúan y comparten espacios.

El pequeño cuerpo de investigación que se ha llevado a cabo hasta el momento en lo que respecta a las intervenciones mediadas entre iguales en contextos escolares inclusivos, encuentra evidencias consistentes de una mayor colaboración productiva en el que la toma de decisiones entre compañeros aparece de forma conjunta (Ladd, Herald-Brown y Reiser, 2008). Tal y como se ha ido explicitando a lo largo del manuscrito, tanto los procedimientos de tutoría y mediación entre iguales como la técnica del MOSAIC, destinada esta última a modificar las actitudes de rechazo del alumnado hacia otros compañeros con dificultades, constituyen técnicas de manejo de conductas en el aula que son compatibles, en términos empíricos, con la reducción de conductas disruptivas y de falta de atención del alumnado con TDAH.

Previamente a la implementación de cualquier modalidad de atención educativa a alumnado con TDAH, es de absoluta necesidad analizar los efectos colaterales que puede tener en el resto de los niños y niñas del aula y la escuela. El conocimiento de estas consecuencias puede ayudar a los docentes a escoger aquellas estrategias de las que pueda extraerse el mayor

beneficio para todo el alumnado. En la actualidad, los trabajos destinados a normalizar el funcionamiento y comportamiento de los iguales son notablemente limitadas (Mikami y Normand, 2015). Si bien continúa detectándose una clara necesidad de idear respuestas educativas eficaces que actúen sobre las conductas de rechazo de los iguales, las pocas experiencias que, hasta el momento, se han implementado, revelan notables mejorías.

Resulta trascendental, por tanto, que los docentes tengan en cuenta los patrones de interacción y aprendizaje que se establecen cuando se diseñan actividades cooperativas en el entorno escolar con niños y niñas con TDAH y sus iguales. Más concretamente, este alumnado puede requerir mayores estímulos de permanencia y constancia en las tareas y actividades. Además, autores como Mikami et al. (2013b) subrayan la esencialidad de que los docentes se capaciten para llevar a cabo intervenciones fundamentadas en el impulso de las relaciones entre iguales y la inclusión educativa. Argumentan, al respecto, los claros beneficios que produce no sólo para los niños y niñas con necesidades específicas, sino también para el resto de compañeros de la clase (McAuliffe, Hubbard y Romano, 2009). Se demanda, por tanto, un cambio en la mentalidad y actitud del conjunto del profesorado para lograr un verdadero desarrollo de la inclusión educativa, lo que les exige un constante esfuerzo de mejora, actualización, dinamización y apertura al cambio (Fernández Batanero, 2013).

Por otra parte, la consideración del patio de recreo como un lugar con enormes ventajas para promover el desarrollo social puede aumentar la toma de conciencia de los docentes acerca de un eficaz modo de trabajar con niños y niñas con TDAH en contextos inclusivos. El propósito de este tipo de actuaciones es reforzar, además de los aspectos académicos, la cooperación entre el alumnado, la interdependencia social, el entendimiento del valor de la amistad, el pensamiento crítico y la adaptación social de los mismos. En los periodos de recreo escolar y, en definitiva, en los momentos lúdicos, se aprenden valiosas habilidades relacionadas con el autocontrol, la perseverancia y el afrontamiento (Murray y Ramstetter, 2013), aspectos que resultarán críticos para un adecuado desarrollo posterior.

Dado que un gran porcentaje de los planteamientos de trabajo que se han puesto en marcha hasta el momento se focalizan en modificar el comportamiento de los niños y niñas con necesidades atencionales, una dirección futura de investigación podría estar orientada a la búsqueda de enfoques efectivos y avalados empíricamente que se concentren en reducir el estigma del conjunto del alumnado hacia los niños y niñas con estas necesidades, mejorando la aceptación de las diferencias individuales. Así, y tal y como viene propuesto en el estudio de Mikami y Normand (2015), los enfoques de intervención que combinan la modificación de conductas sociales de alumnado con TDAH con aquellos que buscan aumentar la inclusión de estos en el grupo de pares, constituirán la modalidad de trabajo más efectiva y óptima para normalizar el funcionamiento social de estos niños y niñas y sus iguales en los sistemas educativos.

Con todo ello, reconocer la diversidad como lo normal, respondiendo a las necesidades de cada alumno y alumna, independientemente de sus condiciones físicas, cognitivas y sociales,

debe considerarse como la nueva visión de vida en todas las escuelas. Aun encontrándose inmersos en unos entornos con estímulos socialmente ricos, el alumnado con TDAH sigue siendo propensos al aislamiento debido a la no existencia de intervenciones que se centren directamente en modificar las actitudes de exclusión de sus iguales de escuela. Por ello, garantizarles que reciben una intervención eficaz en entornos no restrictivos como son las escuelas de escolarización ordinaria dependerá, en cierta medida, del nivel de preparación y formación de los maestros, del personal de la escuela y, en definitiva, de toda la comunidad.

6. Referencias

- American Psychological Association (2014). Trastornos del desarrollo neurológico. En American Psychological Association, *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (Diagnostic and statistical manual of mental disorders)* (pp. 17-48). Argentina: Panamerica.
- Arnaiz, P. (2000). Educar en y para la diversidad. En F. Soto y J. López (Eds.), *Nuevas tecnologías, viejas esperanzas: Las nuevas tecnologías en el ámbito de las necesidades especiales y la discapacidad* (pp. 29-40). Murcia: Consejería de Educación y Universidades.
- 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: Universidad de Murcia.
- Arroyo González, M.J. (2013). La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Inclusive Education Journal*, 6(2), 144-159.
- Barrio de la Puente, J.L. (2008). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20, 13-31.
- Biederman, J., Monuteaux, M.C., Doyle, A.E., Seidman, L.J., Wilens, T.E., Ferrero, F., ... Faraone, S.V. (2004). Impact of executive function deficits and attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) on academic outcomes in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 72(5), 757-766.
- Bolig, V., Hellberg, K., Kjellberg, A. y Hemmingsson, H. (2016). Support for learning goes beyond academic support : Voices of students with Asperger s disorder and ADHD. *Autism*, 20, 183-195.
- Booth, T. y Ainscow, M. (1998). *From them to us*. Londres: Routledge.
- Crisol Moya, E. (2019). Hacia una nueva educación inclusive para todos. Nuevas contribuciones. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 1-9.
- Domínguez Alonso, J. (2010). *Atención a la diversidad en la Educación Primaria. Evolución y situación actual*. Barcelona: Editorial Davinci.
- Dupaul, G.J., Morgan, P.L., Farkas, G., Hillemeier, M.M. y Maczuga, S. (2016). Academic and social functioning associated with attention-deficit/hyperactivity disorder: Latent class analyses of trajectories from kindergarten to fifth grade. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44, 1425-1438.
- Dupaul, G., Ervin, R.A., Hook, C.L. y McGoey, K.E. (1998). Peer tutoring for children with attention deficit hyperactivity disorder: Effects on classroom behavior and academic performance. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 31(4), 579-592.
- Fabiano, G.A., Schatz, N.K., Aloe, A.M., Chacko, A. y Chronis-Tuscano, A. (2015). A systematic review of meta-analyses of psychosocial treatment for attention-deficit/hyperactivity disorder. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 18(1), 77-97.
- Fernández Batanero, J.M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99.
- Fernández Batanero, J.M. (2015). *Atención a la diversidad en el aula de Educación Infantil*. Madrid: Ediciones Paraninfo.
- Fleming, M., Fitton, C.A., Steiner, M.F.C., McLay, J.S., Clark, D., King, A, ... Pell, J.P. (2017). Educational and health outcomes of children treated for attention-deficit/hyperactivity disorder. *JAMA Pediatrics*, 171(7), 1-8.

- Flood, W., Wilder, D.A., Flood, A.L. y Masuda, A. (2002). Peer-mediated reinforcement plus prompting as treatment for off-task behavior in children with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 35(2), 199-204.
- Freedman, J.E. (2016). An analysis of the discourses on attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) in US special education textbooks, with implications for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 20(1), 32-51.
- Grauvogel-Macaleese, A. y Wallace, M. (2010). Use of peer-mediated intervention in children with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 43(3), 547-551.
- Gwernan-Jones, R., Moore, D., Cooper, P., Russell, A.E., Richardson, M., Rogers, M., ... Garside, R. (2016). A systematic review and synthesis of qualitative research: The influence of school context on symptoms of Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Journal of Emotional and Behavioural Difficulties*, 21, 83-100.
- Harper, C., Symon, J. y Frea, W. (2008). Recess is time-in: Using peers to improve social skills of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(5), 815-826.
- Kasari, C., Rotheram-Fuller, E. Locke, J. y Gulsrud, A. (2012). Making the connection: randomized controlled trial of social skills at school for children with autism spectrum disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(4), 431-439.
- Klomek, A.B., Kopelman-Rubin, D., Al-Yagon, M., Berkowitz, R., Apter, A. y Mikulincer, M. (2016). Victimization by bullying and attachment to parents and teachers among student who report learning disorders and/or attention deficit hyperactivity disorder. *Learning Disability Quarterly*, 39(3), 182-190.
- Koegel, L.K., Kuriakose, S., Singh, A.K. y Koegel, R.L. (2012). Improving generalization of peer socialization gains in inclusive school settings using initiations. *Behavior Modification*, 36, 361-377.
- Kohler, F., Strain, P.S., Hoyson, M. y Jamieson, B. (1997). Merging naturalistic teaching and peer-based strategies to address the IEP objectives of preschoolers with autism: An examination of structural and child behavior outcomes. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 12(4), 196-206.
- Ladd, G., Herald-Brown, S. y Reiser, M. (2008). Does chronic classroom peer rejection predict the development of children's classroom participation during the grade school years?. *Child Development*, 79(4), 1001-1015.
- Lee, F., Yeung, A., Tracey, D. y Barker, K. (2015). Inclusion of children with special needs in early childhood education: What teacher characteristics matter. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(2), 79-88.
- Loe, I. y Feldman, H. (2007). Academic and educational outcomes of children with ADHD. *Journal of Pediatric Psychology*, 32(6), 643-654.
- López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 21, 37-54.
- López Melero, M. (2012). La Escuela Inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 138, 131-160.
- Macarulla, I. y Sáiz, M. (2009). *Buenas prácticas de escuela inclusiva. La inclusión del alumnado con discapacidad: un reto, una necesidad*. Barcelona: GRAÓ.
- Marchesi, A. (2009). Las Metas Educativas 2021. Un proyecto iberoamericano para transformar la educación en la década de los bicentenarios. *Revista CTS*, 4(12), 87-157.

- Marchesi, A., Blanco, R., Hernández, L. (2014). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- McAuliffe, M., Hubbard, J. y Romano, L. (2009). The role of teacher cognition and behavior in children's peer relations. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37(5), 665-677.
- McFadden, B., Kamps, D. y Heitzman-Powell, L. (2014). Social communication effects of peer-mediated recess intervention for children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(12), 1699-1712.
- Messiou, K. (2017). Research in the field of inclusive education: time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), 146-159.
- Mikami, A., Lerner, M. y Lun, J. (2010). Social context influences on children's rejection by their peers. *Child Development Perspectives*, 4(2), 123-130.
- Mikami, A., Swaim, M., Reuland, M.M. y Gregory, A. (2012). Teacher practices as predictors of children's classroom social preference. *Journal of School Psychology*, 50(1), 95-111.
- Mikami, A., Swaim, M., Lerner, M.D., Emeh, C.C., Reuland, M.M., Jack, A. y Anthony, M.R. (2013). A randomized trial of a classroom intervention to increase peers' social inclusion of children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 81(1), 100-112.
- Mikami, A., Reuland, M.M., Griggs, M. y Jia, M. (2013b). Collateral effects of a peer relationship intervention for children with attention deficit hyperactivity disorder on typically developing classmates. *School Psychology Review*, 42(4), 458-476.
- Mikami, A. y Normand, S. (2015). The importance of social contextual factors in peer relationships in children with ADHD. *Current Developmental Disorders Reports*, 2(1), 30-37.
- Muntaner, J.J., Rosselló, M.R. y de la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 31-50.
- Murray, R. y Ramstetter, C. (2013). The crucial role of recess in school. *Pediatrics*, 131(1), 183-188.
- Mrug, S., Hoza, B. y Gerdes, A.C. (2001). Children with Attention-Deficit/ Hyperactivity Disorder: Peer relationships and peer-oriented interventions. *New directions for child and adolescent development*, 91, 51-78.
- Pfiffner, L.J., Rooney, M., Haack, L., Villodas, M., Delucchi, K. y McBurnett, K. (2016). A randomized controlled trial of a school-implemented school-home intervention for Attention Deficit/Hyperactivity Disorder Symptoms and Impairment. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 55(9), 762-770.
- Ramírez, A. y Muñoz, M.C. (2012). Prácticas inclusivas de los docentes en la convivencia escolar y en la organización y funcionamiento de los centros de educación primaria de la zona norte de Córdoba. *Revista de Investigación Educativa*, 30(1), 197-222.
- Rodríguez-Martín, A. (2017). *Prácticas innovadoras inclusivas. Retos y oportunidades*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Torres González, J.A. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: Hacia una educación inclusiva. *Perspectiva Educativa*, 49(1), 62-89.
- Valenzuela, B.A., Guillén, M. y Campa, R. (2014). Recursos para la inclusión educativa en el contexto de educación primaria. *Infancias Imágenes*, 13(2), 64-75.

White, K. y Jones, K. (2000). Effects of teacher feedback on the reputations and peer perceptions of children with behavior problems. *Journal of Experimental Child Psychology*, 76(4) 302-326.

Zendarski, N., Mensah, F., Hiscock, H. y Sciberras, E. (2019). Trajectories of emotional and conduct problems and their association with early high school achievement and engagement for adolescents with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, <https://doi.org/10.1177/1087054719833167>

Acerca de los autores

Cecilia Latorre Cosculluela es Profesora Contratada Interina en el Área de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Zaragoza. Doctoranda en Educación. Máster Universitario en Estudios Avanzados sobre el Lenguaje, la Comunicación y sus Patologías. Graduada en Magisterio en Educación Infantil por la Universidad de Zaragoza. Miembro del grupo de investigación reconocido “Educación y Diversidad”. Sus líneas de investigación se centran en la inclusión educativa, el uso de metodologías activas de aprendizaje en el aula universitaria, las competencias para la sociedad del siglo XXI y la formación del profesorado.

Marta Liesa Orús es Profesora Titular del área de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Zaragoza. Doctora en Pedagogía. Miembro del grupo de investigación reconocido “Educación y Diversidad”. Sus líneas de investigación son la atención a la diversidad y la escuela inclusiva, la calidad de vida de las personas con discapacidad y el aprendizaje en servicio entre otras. Ha asumido diferentes cargos de Gestión Universitaria. Ha colaborado en múltiples proyectos de investigación y de innovación docente. Ha publicado numerosos artículos relacionados con las temáticas de investigación. Ha asistido a eventos nacionales e Internacionales y ha realizado estancias docentes y de investigación. Ha impartido docencia en Diplomaturas, Licenciaturas, Grados, Máster y Programas de Doctorado.

Sandra Vázquez Toledo es Profesora Contratada Doctor en el Área de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Zaragoza. Doctora en Ciencias de la Educación, Licenciada en Psicopedagogía y Diplomada en Magisterio por la Universidad de Zaragoza. Ha participado en numerosos congresos, proyectos de investigación e innovación educativa. Miembro del grupo de investigación reconocido “Educación y Diversidad (EDI)”. Miembro del Grupo de Aprendizaje-Servicio de la Universidad de Zaragoza. Directora de los colegios mayores Pedro Cerbuna y Santa Isabel de la Universidad de Zaragoza.