

UNA MIRADA INCLUSIVA HACIA EL TDAH EN LAS AULAS ESCOLARES

Beatriz Estévez, beatrizestevez@rubesp.com y María José León

Resumen.

Actualmente, las intervenciones que se están llevando a cabo en el contexto escolar con estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad, siguen siendo de corte cognitivo-conductual, combinadas con fármacos y centradas en la reducción de las conductas disruptivas que producen en las aulas. Sin embargo, pensamos que este tipo de intervención impide la plena incorporación de estos niños y niñas en las aulas ordinarias, por lo que en nuestro trabajo indagamos, desde un posicionamiento inclusivo, sobre la necesidad de actuar con una mirada pedagógica abordada desde la didáctica escolar y aplicada en las aulas ordinarias.

Palabras clave: TDAH, inclusión escolar, organización, currículum.

1. INTRODUCCIÓN.

La creciente diversidad que refleja la sociedad actual, se manifiesta y expresa también en las aulas, lo cual hace que el sistema educativo requiera de una reflexión y análisis que lo conduzca a responder con calidad e igualdad a las necesidades derivadas de dicha diversidad. Cuando nos referimos a ésta, incluimos todas las necesidades educativas de todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa, ya sea por razones culturales, raza, sexo, familiares..., y también las necesidades educativas especiales, entre las que se incluyen los niños y niñas que presentan un trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad, o cualquiera que presenta necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de dificultades atencionales y/o comportamentales, colectivo concreto que ocupa nuestro trabajo.

A lo largo del tiempo se han desarrollado actuaciones desde las que atender a la diversidad escolar, por ejemplo, con la integración escolar se ha pretendido dar respuesta a las necesidades educativas especiales o con la educación compensatoria, atender a aquellas derivadas de situaciones de desventaja social. Pero las diferencias, como ya hemos señalado, tienen un origen múltiple y todas están presentes en las aulas conformando un todo con sus peculiaridades que no pueden ser atendidas de forma compartimentada y separada. Solo a partir de una reflexión metódica y profunda de las mismas podremos comprender y experimentar la diversidad en toda su compleja dimensión (Stainback, Stainback y Jackson, 1999). Tomando como punto de partida esta reflexión, abordamos el movimiento de Educación Inclusiva, como un nuevo modo de identificar y resolver las dificultades que nacen en los centros escolares cuando afrontan la diversidad presente en las aulas, a la vez que una nueva reorganización y desarrollo de los recursos dispuestos para el apoyo de todos los miembros de la comunidad educativa (Booth y Ainscow, 2000).

En concreto, la Educación Inclusiva supone un modelo de enseñanza que rechaza cualquier tipo de exclusión educativa y acoge los planteamientos que favorecen la participación educativa completa del alumnado en condiciones de igualdad para aprender, con independencia de cuales sean sus condiciones personales y contextuales, movimiento por el que abogamos en nuestro trabajo, y a partir del cual se desarrolla el mismo. Apostando por una escuela que respeta y tiene en cuenta las características de cada uno de los escolares, con distintas capacidades, diferentes predisposiciones, ritmos de aprendizaje, aptitudes, intereses y comportamientos, reunidas en un aula ordinaria.

El alumnado con TDAH necesita de un contacto más estrecho con su profesorado, una mirada más inclusiva, y sobre todo un conocimiento depurado de sus dificultades para aprender y relacionarse con su entorno, ya que aunque puedan tener muchos puntos en común con el resto de alumnado, debemos ser conscientes de que presentan diferencias esenciales que les dan entidad propia (González Lajas, 2013b). Es un colectivo que hay que hacer visible, ya que sus manifestaciones en muchas ocasiones se confunden con una mala educación, desinterés, desidia o propia voluntad del estudiante por no aprender (Hernández, 2012). El aula exige muchas demandas al alumnado, tales como que aprendan lo que se está enseñando, una interacción positiva con sus compañeros o el respeto de las normas. El cumplimiento de éstas se hace especialmente difícil para los escolares con TDAH, debido a sus dificultades para inhibir la conducta (Barkley,

2002). El logro académico, el desempeño escolar, el comportamiento y las relaciones con los iguales y el autoconcepto se ven afectados.

Por ello, el papel que juega el docente es esencial, ya que es su responsabilidad el diseño, desarrollo y la evaluación de un currículum adaptado, diferenciado y significativo que potencie un desarrollo académico, emocional y social de éxito (Cubero, 2007).

Nuestra investigación se aborda desde un posicionamiento interaccionista, en el que el proceso de enseñanza-aprendizaje, depende no solo de las variables individuales, sino también, de las contextuales y de la interacción que se da entre éstas. Por tanto, es en la Didáctica, la disciplina en la que se incardina nuestro trabajo, como ciencia que estudia el proceso de enseñanza-aprendizaje en su interacción con el resto de componentes educativos contextuales (métodos de enseñanza, agrupamientos, disposición del ambiente...), con el objetivo de hacer dicho proceso más eficiente y de calidad en su objetivo de contribuir a la formación de la persona (Hashimoto, 2013).

Así, entendemos que los resultados alcanzados, no dependen en exclusiva de las características del escolar sino que es determinante el diseño de su entorno para darles respuesta. De este modo, el conocimiento de las barreras individuales y contextuales que frenan o de las palancas que favorecen el aprendizaje y el desarrollo emocional y social del alumnado con TDAH, y de la disposición óptima de los recursos humanos y materiales del contexto de desarrollo, son determinantes para conseguir su máxima participación, y poder valorar si desde su entorno de aprendizaje académico se le está proporcionando las actividades escolares y actividades de aprendizaje que le ayuden a lograr un desarrollo escolar satisfactorio.

Hay que avanzar en estrategias de personalización en los procesos de enseñanza-aprendizaje y contemplar al alumnado desde una perspectiva novedosa, holística y dimensional que nos permita mirar la realidad y la mejora escolar a través de la lente de la "posibilidad" (González Lajas, 2013a, 2).

Por ello, y puesto que la respuesta escolar dada hasta el momento es insuficiente para conseguir la mayor participación académica y social del alumnado más vulnerable, nuestro estudio tiene como objeto principal conocer y describir las condiciones organizativas y curriculares aplicadas por el profesorado de Educación Primaria en las aulas ordinarias, a fin de comprobar si éstas pueden dar una respuesta educativa eficaz e inclusiva al alumnado con trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad, dificultades de atención y/o comportamiento, y así fomentar su plena participación escolar y personal.

La detección de aquellas condiciones necesarias para la inclusión que estén ausentes, nos llevará, finalmente, a elaborar un plan de mejora estratégico de actuación inclusiva a desarrollar en las aulas ordinarias en las que se incluyen escolares con un trastorno hiperactivo o problemas de atención y/o conductuales, que procure: reducir las barreras metodológicas que están impidiendo una actuación educativa inclusiva, adecuando los procedimientos de enseñanza-aprendizaje a las necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado con TDA/TDAH; concienciar al profesorado de la importancia de flexibilizar la organización general para poder adaptarse a las necesidades del alumnado con TDA/TDAH; promover un cambio de actitudes en el profesorado hacia esta población, conducente a una intervención conjunta y coordinada, de todos/as los

profesionales y las familias; procurar la mejora del rendimiento académico de estos estudiantes, facilitando el acceso a los contenidos, mejorando sus competencias y adaptando el sistema de evaluación, en su forma y ejecución y no en conceptos; reducir la estigmatización y marginación de este alumnado; mejorar el desarrollo personal, académico y social, previniendo así el fracaso escolar de la población de Primaria con trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad; y contribuir a la implantación de proyectos inclusivos en los centros escolares, que acogen las necesidades específicas de apoyo de los alumnos/as con TDA/TDAH.

2. LA RESPUESTA TRADICIONAL DE LA ESCUELA HACIA EL ALUMNADO CON TDAH.

La escuela ha sido pobre en sus planteamientos y métodos para incluir a este alumnado, que en su conjunto, representa al 7-10% de la población escolar, y que engrosa, en gran parte, las estadísticas del fracaso escolar en España (Hernández, 2012). Se ha demostrado que los escolares con TDAH presentan mayores niveles de inadaptación escolar y peores resultados académicos, siendo mayoritario en varones (Sánchez y Herrera, 2010). Para superar estas estadísticas y favorecer el paso de la exclusión a la inclusión, coincidimos con Hernández (2012), en la necesidad de transformar el cómo se enseña, desde la creencia de la existencia de que se aprende de formas diferentes, y la adecuación de las estrategias metodológicas y las formas de evaluación a la individualidad de cada estudiante. De ahí el papel tan importante que juega el docente en esta necesaria transformación, y por tanto, la forma de hacer escuela que se tenga en aquella que desarrolle su labor.

Por ello, estamos de acuerdo con Cubero (2007) cuando afirma que para la población con Déficit de Atención:

Una o un educador informado, sensible, responsable con su papel social y comprometido con el desarrollo humano, función esencial de la educación, es sinónimo de éxito académico, pero más aún, es sinónimo de éxito personal. Es hacer posible la inclusión socioeducativa de poblaciones con necesidades educativas especiales y promover efectivamente la sensibilización en todos los ámbitos participantes en los procesos educativos: familia, comunidad, personal docente y administrativo y la niñez, que se formará con vivencias de valores tales como la tolerancia, justicia, participación, respeto, comprensión y solidaridad, entre otros. (Cubero, 2007, 1).

Actualmente encontramos en nuestros centros de educación infantil y primaria numerosas solicitudes de ayuda y asesoramiento por parte del profesorado para trabajar y tratar al alumnado diagnosticado por TDAH, y aquellos que sin ser diagnosticados se sospecha que lo sean por presentar manifestaciones similares, y hasta el momento, el tratamiento que se ha dado en nuestras escuelas a este colectivo, ha venido marcado por una fuerte intervención cognitivo-conductual, o farmacológica, en contextos artificiales y aislados, diferentes a las aulas de referencia del alumnado y centrados en exclusiva en el escolar. Los resultados alcanzados con este tipo de intervenciones, advierten de la conveniencia de actuar desde un enfoque multidisciplinar en los diferentes contextos de desarrollo del estudiante, y así superar los posicionamientos más reduccionistas y parciales (Miranda y otros, 1999).

En el año 2009, De la Peña y otros, concluyen su investigación recomendando una intervención multicomponente y combinada farmacológicamente, en la que se incluyen familias y profesorado en tanto en cuanto se les informa de la sintomatología y se les entrena para el manejo comportamental y académico de este alumnado. Ya no basta con que el menor se medique, ya que ello no garantiza resultados por si solo, sino que es necesario intervenir desde una perspectiva psicoeducativa, trabajando no solo con el niño o niña, sino también con los agentes que son determinantes para su desarrollo: familias y docentes.

Analizando las escasas investigaciones llevadas a cabo sobre intervención psicoeducativa en las aulas en las que hay escolares con TDAH (Martínez, 2010; Miranda y otros, 2000, entre otros) seguimos apreciando que es la intervención cognitivo-conductual la que se aplica para mejorar el rendimiento del alumno en el aula, o mejor dicho, la que se usa para corregir sus conductas, que por su carácter disruptivo suponen el foco que centra la atención de la intervención. Se implica a las familias y al profesorado, fundamentalmente entrenándolos en técnicas de modificación de conducta o aplicando programas de entrenamiento en habilidades específicas en las que los estudiantes presentan dificultad, así como formándolos en el diagnóstico y sintomatología del trastorno, y todo ello para mejorar su comportamiento.

Por su parte, Miranda y otros (2000), hablan a lo largo de su investigación de *acomodaciones educativas* en las que se incluyen procedimientos instruccionales, acomodaciones organizacionales y manipulaciones del ambiente del aula, contenidos estos últimos que indican *pueden resultar útiles de cara a beneficiar el aprendizaje y a aumentar el rendimiento académico de los estudiantes hiperactivos* (Miranda y otros, 2000, 207). Mientras que, Martínez (2010, 261), apuesta en su investigación por un *modelo educativo inclusivo con el que buscar la participación activa de los alumnos en el contexto escolar diario*. Pero, unos y otros, a lo largo de sus trabajos, resultados o conclusiones huelgan las condiciones del aula que a nivel metodológico y organizativo van a mejorar el rendimiento conductual y académico de este alumnado, y vuelven a centrarse en una intervención puramente conductual, centrada en el sujeto.

3. LA RESPUESTA DE LA ESCUELA INCLUSIVA HACIA EL ALUMNADO CON TDAH.

A tenor de las investigaciones llevadas a cabo, estamos en condiciones de reclamar la necesidad de trabajar en una intervención pedagógica que forme al profesorado en la disposición de ambientes de aprendizaje que reúnan las condiciones metodológicas y organizativas óptimas atendiendo a los diferentes estilos de aprendizaje que conforman la clase, y así promover una respuesta educativa de calidad y en igualdad de condiciones para cada uno de sus componentes, desde una perspectiva inclusiva. Una respuesta metodológica y estratégica, basada en una intervención global a lo largo del curso escolar aplicada de una forma continuada, y apoyada, si es necesario, por la aplicación de programas específicos (habilidades sociales, autoestima...) y una intervención de corte psicoeducativa.

El alumnado, poco a poco, aprende a preferir las condiciones que tienen relación con sus éxitos, y a rechazar aquellas otras ante las que fracasa. Todo ello, unido a las propias creencias sobre sí mismo, genera un modo de comportarse habitualmente, y aquí radica la importancia de evaluar los estilos de aprendizaje y diseñar una respuesta adaptada a los mismos, reflexionando y analizando cada uno de sus componentes (tareas, materiales, agrupamientos, evaluaciones...), porque con ello, estaremos favoreciendo un desarrollo y participación óptimos de todos los escolares, especialmente de aquellos que presentan dificultades de aprendizaje y/o de desarrollo social y emocional, incluidos aquellos que presentan TDAH. Coincidiendo con Galve (2009), identificamos estilo de aprendizaje, no con las habilidades que un escolar posee o dice poseer para afrontar las demandas del aula,

...sino que nos referimos exclusivamente a cómo un alumno responde cuando tiene ante sí la posibilidad de hacer las cosas de varias maneras diferentes, y a cómo responde ante los diferentes ambientes de aprendizaje a que se ve sometido en la práctica escolar diaria, sin posibilidad de elegir (Galve, 2009, 97).

De esta manera, además de las necesidades detectadas en las diferentes investigaciones para mejorar la calidad del desarrollo del estudiante con TDAH: necesidades de formación en habilidades educativas específicas destinadas al alumnado con Déficit de Atención, el entrenamiento en técnicas cognitivo-conductuales, el aumento de la cooperación entre profesorado-familias y alumnado y la consideración de la diversidad como algo positivo en las aulas ordinarias (Santurde del Arco, 2010), el docente debe diseñar ambientes de aprendizaje seguros, ambientes que favorezcan la participación de cada uno de los estudiantes adoptando las medidas que se ajustan a sus necesidades de apoyo educativo específicas, tanto a nivel curricular como de organización, que prevengan y actúen en consonancia a las carencias existentes en su contexto.

Ya Sánchez y Herrera (2010) destacan en su estudio acerca de la inadaptación escolar y el bajo rendimiento académico de este alumnado, la necesidad de llevar a cabo adaptaciones curriculares no significativas en los distintos aspectos del currículo, para así compensar las dificultades de este colectivo: cambios en la temporalización de los objetivos, modificaciones metodológicas y en la evaluación..., así como en la organización del aula y el uso de estrategias didácticas específicas (realizar explicaciones fraccionadas, colocarlo lejos de fuentes de distracción...). Además de favorecer las relaciones entre los compañeros y el profesorado, con el fin de aumentar su nivel de adaptación al medio escolar.

Por todo ello, y dados los bajos resultados académicos y la pobre adaptación social del alumnado con TDAH a pesar de las medidas adoptadas por nuestro sistema educativo y el uso de tratamientos estrictamente médicos, entendemos la necesidad de investigar acerca de las condiciones curriculares y organizativas que se dan en la actualidad en nuestras aulas (León, 2008; León y Arjona, 2011), y comprobar si se disponen de aquellas que ayudan a atender las necesidades educativas especiales o específicas de apoyo educativo derivadas del Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad, desde una perspectiva inclusiva, por considerar que la aplicación de estrategias didácticas inclusivas van a producir mejoras en la participación escolar y social de este alumnado.

Con nuestra investigación, de corte cuantitativo y centrada en la población de profesorado ordinario de los centros de educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía, pretendemos confirmar, por un lado, que las creencias del profesorado acerca de la inclusión escolar del alumnado con necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias, obstruye la planificación y aplicación de una respuesta educativa adaptada a las necesidades educativas específicas de los escolares con TDAH.

Pero, además, y puesto que pensamos que no sólo las creencias son obstáculos en los procesos de inclusión, también es objeto de nuestro trabajo la identificación de las condiciones que a nivel de centro, favorecen o dificultan el desarrollo de una práctica docente inclusiva en las aulas. Es necesario que en el centro escolar, en el que desarrolla el trabajo el docente, exista una cultura escolar inclusiva, entendiéndolo por ello que es un centro en el que la diversidad se valora en positivo y procura condiciones (formativas y organizativas) para que el profesorado diseñe respuestas educativas ajustadas a todos los niños y niñas presentes en su aula, es necesaria la existencia de una disposición de los recursos humanos y materiales contextualizada, flexible y adaptada, reconvertida para ser más eficaz, y el establecimiento de unas relaciones entre profesorado y familias, basado en la cooperación y la reflexión de las prácticas.

Por último, con nuestra investigación, también pretendemos demostrar que en la actualidad las condiciones organizativas y curriculares que se dan en las aulas de la Etapa de Educación Primaria no se postulan como entornos educativos favorecedores de la plena participación educativa y social del alumnado con TDAH, por no recoger las condiciones descritas en la literatura revisada.

La inclusión escolar supone un sistema de creencias ante la educación, no una acción o un conjunto de acciones, con el que afrontar una práctica educativa que reconozca y asegure la participación escolar y social plena de cada uno de los escolares, en igualdad de condiciones (León, 1999). En este sentido, Macarulla y Sáiz (2009) y Díaz (2002), entre otros, advierten que las actitudes del profesorado ante la diversidad en las aulas se alejan aún de un sistema de creencias que propicia una práctica inclusiva, ya que predominan creencias tales como: que es el alumnado con necesidades educativas especiales el que dificultan el funcionamiento de una clase o que la planificación debe ser realizada en exclusiva por el profesor de apoyo.

Así, tal y como advierten López, Echeita y Martín (2009), el perfil docente que predomina en las aulas es segregador, es decir, un profesorado que se mantiene en las teorías estáticas y de resistencia al cambio ante las dificultades de aprendizaje, aboga por los aprendizajes homogéneos en las aulas, y la atención especializada en aulas ajenas a la ordinaria. Para combatir esta barrera, la metodología cooperativa dentro del aula, en el centro o entre centros entre los miembros de la comunidad educativa es la estrategia que va a favorecer el cambio de mentalidad, la implicación y la creencia en la inclusión (Macarulla y Sáiz, 2009).

Por otra parte, es en el marco del currículum ordinario donde se deben habilitar los medios que den respuestas a las necesidades específicas de aprendizaje, para ello deben producirse cambios que permitan el abandono de una concepción basada en el conocimiento para destacar las habilidades, conceptos y actitudes. Se trata de primar los procesos de aprendizaje y no el resultado de los

mismos, partiendo de la consideración de las diferencias como oportunidades de aprendizaje (Barrio, 2009).

Los estudiosos de las condiciones curriculares adecuadas a una práctica inclusiva, tales como: Fernández Batanero (2005), León (2012), la UNESCO (2004) o Arnáiz (2003), hablan de una transformación en los planteamientos de base del currículum, usando los siguientes calificativos: abierto, flexible y dinámico, diversificado, interdisciplinar y funcional. Es decir, el docente debe dotar de la suficiente flexibilidad a los elementos del currículum, para elaborar respuestas educativas que ajusten las necesidades y diferencias del alumnado con los procesos de enseñanza dispuestos por el docente. Para ello, la necesidad de planificar el currículum para la clase como un todo y no de forma segregada y exclusiva para uno o unos escolares de la misma y dotarlo de contenidos significativos y funcionales, que considere los diferentes intereses y puntos de partida de los estudiantes, así como el uso de una pluralidad metodológica y de diversificación de estrategias y la transformación de la concepción de la evaluación, pasando a entenderla como formativa y formadora y no solo sumativa, calificadora y etiquetadora, son condiciones que han de cumplirse para crear espacios educativos inclusivos que se jacten de procurar la máxima participación de cualquier escolar.

Con respecto a las condiciones organizativas, durante muchos años y aún hoy, la tendencia en la organización de las aulas escolares es la de homogeneizar los procedimientos (Fernández Batanero, 2005-2006): el alumnado se agrupa en función de su edad, la distribución de los tiempos para la realización de las tareas es rígida, los criterios de evaluación son homogéneos, no existe la cooperación entre el profesorado y resto de la comunidad educativa... Todo ello favorece el que se de una respuesta poco adecuada a cualquier escolar, entre ellos al alumnado con TDAH. Sin embargo, creemos en la necesidad de la formación de grupos interactivos y heterogéneos entre el alumnado, en el fomento de las estrategias organizativas propias del aprendizaje cooperativo tanto entre escolares -tutorías entre iguales, aprendizaje por proyectos o talleres de aprendizaje- (Hoza, 2007) como entre docentes (Pujolás, 2003) desarrollando redes de apoyo naturales en el aula (coenseñanza) y en la planificación de tiempos flexibles (Masalles y Rigol, 2000), lo que supone la adaptación tanto de las tareas y actividades, como de las exigencias, criterios y formatos de la evaluación a los diferentes niveles de aprendizaje, competencias curriculares o edades.

Por todo lo dicho, consideramos que ha llegado el momento de transformar las excusas que se originan en torno al alumnado con TDAH dentro del contexto escolar en soluciones prácticas y preparar y organizar las clases reflexionando sobre las actividades y acciones que nuestros escolares van a realizar y sobre los cambios organizativos y curriculares necesarios para su desarrollo.

4. BIBLIOGRAFÍA

- Arnáiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Barkley, R.A. (2002). *Niños hiperactivos. Cómo comprender y atender sus necesidades especiales*. Barcelona: Paidós.
- Barrio, J.L. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 13-31.

- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva. Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas*. Madrid. Universidad Autónoma de Madrid. Extraído el 07 de diciembre de 2010, de: <http://www.pangea.org/acpeap/doc%20pdf/index.pdf>
- Cubero, C.M. (2007). Escuela y docencia: esenciales para el éxito académico y personal de personas con trastornos de déficit de atención. *Revista electrónica Actualizaciones Investigativas en Educación*, septiembre-diciembre, 7 (003), 1-28.
- De la Peña F. y otros (2009). Algoritmo de Tratamiento Multimodal para Escolares Latinoamericanos con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH). *Salud Mental*, 32, 17-29.
- Díaz, E.M. (2002). El factor actitudinal en la atención a la diversidad. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6(1-2), 151-165.
- Fernández Batanero, J.M. (2005-2006). ¿Educación Inclusiva en nuestros centros educativos? Sí, pero ¿Cómo?. *Contextos educativos*, 8-9 (2005-2006) 135-145.
- Galve, J.L. (2009). Intervención Psicoeducativa en el aula con TDAH. *Psicología educativa*, 15(2), 87-106.
- González Lajas, J.J. (2013a, mayo). *Mejora educativa a través de entornos de aprendizaje eficaces para el alumnado TDAH*. Extraído el 15 de octubre de 2013 desde <http://psicotdah.com/datos-profesionales/>
- González Lajas, J.J. (2013b, junio). *La inclusión educativa eficaz del alumnado TDAH en el aula es una responsabilidad profesional de todos los docentes*. Extraído el 15 de octubre de 2013 desde <http://psicotdah.com/datos-profesionales/>
- Hashimoto, E. (2013). *Un enfoque metodológico alternativo para investigar en educación*. Tesis Doctoral: Madrid, Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Formación del Profesorado y Educación.
- Hernández, L. (2012). Aportaciones para la confección de un modelo de escuela inclusiva para los alumnos con dificultades del aprendizaje. En Navarro, J., Fernández, M^a T^a, Sotos, F.J. y Tortosa, F. (Coords). *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Hoza, B. (2007). Peer functioning in children with ADHD. *Journal of Pediatric Psychology*, 32 (6), 655-663.
- León, M.J. (1999). La cultura de la calidad en el ámbito de las necesidades educativas especiales. El modelo de la escuela Inclusiva. En Gómez-Caminero, R. y Durán, R. (Coords). *Jornadas de NEE y atención a la infancia en riesgo social*. Grupo editorial Universitario, 51-65.
- León, M. J (2008). El reto de educar en una sociedad plural. *Educatio Siglo XXI*, 26, 161-178
- León, M.J. (2012). El liderazgo para y en la Escuela Inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 131-157.

- León, M. J. y Arjona, Y (2011). Pasos hacia la inclusión escolar en los centros de Educación Secundaria Obligatoria. *Innovación Educativa*, 21, 201- 2213.
- López, M., Echeita, G. y Martín, E. (2009). Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria. *Cultura y Educación*, 21 (4), 1-12.
- Macarulla, I. y Sáiz, M. (coords). (2009). *Buenas prácticas de escuela inclusiva. La inclusión del alumnado con discapacidad: un reto, una necesidad*. Barcelona: GRAÓ.
- Martínez, M.J. (2010). Práctica educativa con un alumno con diagnóstico de TDAH en la etapa de educación infantil. *Innovación educativa*, 20, 261-272.
- Masalles J. y Rigol, A. (2000). La organización de centros en el marco de un modelo participativo de gestión educativa. Criterios y objetivos con relación de la atención del alumnado. En Aldamiz Echevarría, M^a M. y otros. *¿Cómo hacerlo? Propuestas para educar en la diversidad*. Barcelona: Graó.
- Miranda A. y otros (1999). *El niño hiperactivo (TDAH). Intervención en el aula. Un programa de formación para profesores*. Castellón: Universitat Jaume I.
- Miranda, A. y otros (2000). Intervención Psicoeducativa en estudiantes con trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Rev NEUROL CLIN*, 1, 203-216.
- Pujolàs, P (2003). *Aprender junts alumnes diferents. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Vic: Eumo Editorial.
- UNESCO (2004). Booklet 5. Managing Inclusive, Learning-Friendly Classrooms, en: *Embracing diversity: toolkit for creating inclusive, Learning-friendly Environments*. UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education. Thailandia. Extraído el 02 de septiembre de 2012 desde http://www.unescobkk.org/fileadmin/user_upload/appeal/human_rights/1.Booklet5.pdf
- Sánchez, D.J. y Herrera, E. (2010). El alumno hiperactivo y su funcionamiento académico. En A. de Pro Bueno (Coord). *II Jornadas de los Máster en Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria*. Murcia: Facultad de Educación. Universidad de Murcia, 579-598.
- Santurde del Arco, E. (2010). La inclusión educativa del alumnado con TDAH (Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad). En Susinos, T (Coord.) *Congreso Internacional "La Educación Inclusiva hoy: escenario y protagonistas" y XXVII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial*. Cantabria, 932-1120.
- Stainback, S., Stainback, W. y Jackson, J. (1999). Hacia las aulas inclusivas. En Stainback, S. y Stainback, W. (Coords.), *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea.