

11

CUESTIONARIO PARA VALORAR LAS CONDICIONES ORGANIZATIVAS Y CURRICULARES EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA PARA RESPONDER A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS DEL ALUMNADO CON TDAH

Beatriz Estévez
María José León

INTRODUCCIÓN

El déficit de atención/hiperactividad (TDAH) es uno de los temas sobre los cuales hemos escuchado hablar con frecuencia en este último tiempo, principalmente porque se estima que afecta al 5 % de la población escolar y el 2,5% de la población adulta, según cifras aportadas por la APA (American Psychological Association, 2013), afectando negativamente a su adaptación en los diferentes contextos de crecimiento.

Es un trastorno del neurodesarrollo que comprende un patrón persistente de conductas de desatención, hiperactividad e impulsividad que interfieren de forma significativa y causan deterioro en el rendimiento escolar, laboral y social y, por tanto, en las actividades cotidianas (Amador y otros, 2001; Miranda y otros, 2011),

... aunque sus síntomas centrales son la inatención, la impulsividad y el exceso de actividad motriz, estas manifestaciones suelen coexistir con problemas de comportamiento, dificultades de aprendizaje y déficits en el funcionamiento socioafectivo (Jarque y otros, 2007, 585).

Muchas familias detectan una actividad motora excesiva en la primera infancia, pero el TDAH se identifica, fundamentalmente, en la etapa de Educación Primaria, ya que la inatención, su pobre motivación intrínseca o la falta de habilidad para planificar y desarrollar hasta su término las tareas, así como las dificultades en la autorregulación de la conducta (Barkley, 2002), se muestran en relación a las demandas del contexto social y escolar. Es, en estos momentos, cuando a los estudiantes se les pide en el aula que estén sentados, atiendan, escuchen, obedezcan, inhiban las conductas impulsivas, cooperen, organicen acciones, sigan instrucciones, jueguen bien y se relacionen amigablemente con sus iguales

(Presentación y otros, 2011). De esta forma, frente a estas demandas, la respuesta escolar de este alumnado suele ser inadecuada y hace que afloren necesidades educativas específicas a las que hay que dar respuesta en el contexto del aula inclusiva. Por tanto, el desajuste que se produce entre lo exigido en el aula y la respuesta escolar manifestada por este alumnado, hace que el TDAH se asocie con el bajo rendimiento escolar, con escasos logros académicos y con el rechazo social.

De acuerdo con esto, el éxito escolar y social de estos estudiantes se encuentra condicionado, por una parte, por las características generales e intrínsecas del trastorno señaladas, consideradas como barreras individuales, pero, sin duda, también las características contextuales determinan su progreso social y académico. El concepto de *barreras para el aprendizaje y la participación* ha sido introducido y desarrollado por Booth y Ainscow (2000), siendo un concepto que atañe a la forma de hacer del profesorado con relación al alumnado que encuentra dificultades de aprendizaje en el aula. Así es determinante el diseño organizativo y curricular con el que cuente el escenario escolar en el que se desarrolle, porque de la confluencia entre las barreras individuales y contextuales va a depender el éxito del pleno desarrollo del estudiante.

Actualmente, en las aulas escolares, según nos indican las escasas investigaciones sobre la mejora escolar del alumnado con TDAH (Martínez, 2010; Miranda y otros, 2010), se sigue trabajando fundamentalmente en la reducción de las conductas disruptivas, entrenando a docentes y familias en técnicas de modificación de conducta, y formándolos en su sintomatología y diagnóstico, y todo ello con la aplicación de técnicas y procedimientos aislados que, en la mayoría de los casos, son aplicados por expertos en contextos herméticos y artificiales, ayudándose de fármacos cuando es necesario. Tratamiento este que, aun siendo uno de los más empleados, presenta efectos secundarios y limitaciones importantes ya que siendo eficaz sobre los síntomas nucleares del trastorno, no lo es en el rendimiento académico (Raggi y Chronis, 2006).

Así, los resultados que se obtienen advierten de las limitaciones de este tipo de intervenciones, con lo cual se llega a la conclusión de la conveniencia de realizar actuar desde un enfoque interdisciplinar que supere los posicionamientos reduccionistas y parciales, y que impliquen de lleno a familias y profesorado (Arco, Fernández e Hinojo, 2004; Presentación y otros, 2009).

Por tanto, además de una intervención de marcado carácter psicológico (modificación de la conducta) y farmacéutico, el alumnado con TDAH requiere de unas condiciones organizativas y curriculares inclusivas y diversificadas, para progresar pedagógica y socialmente, que le ayuden a superar las barreras ambientales, actitudinales e individuales que existen en el contexto escolar. Condiciones que, en definitiva, consisten en ofrecer desde el aula ordinaria una respuesta escolar adaptada a las necesidades que presentan. Se trata de incluir en la intervención con el alumnado una mirada pedagógica y

didáctica inclusiva que tome posiciones entre las opciones de tratamiento farmacológico y psicológico.

En nuestro trabajo apostamos por una intervención pedagógica producida en el contexto natural del aula ordinaria y desde un currículo común, coincidiendo con otros autores, como es el caso de Fernández y otros (2003), Rodríguez y otros (2006), Miranda y Soriano (2011), quienes señalan que para reducir las conductas problemáticas y potenciar el aprendizaje, se hace necesario llevar a cabo adecuaciones en torno al tiempo, espacio, medio social, instrucción, tareas y evaluación.

Son precisamente esas modificaciones curriculares, acomodaciones ambientales y organizativas, tratadas desde una perspectiva inclusiva, las claves para procurar una respuesta de calidad al alumnado TDAH, no solo cuando existe este trastorno en un aula, sino también desde un enfoque preventivo, partiendo del convencimiento de que serán beneficiosas para todos los integrantes de la misma, en los ámbitos académico, emocional y social.

Desde esta perspectiva nos planteamos conocer si las aulas de la etapa escolar de Educación Primaria ofrecen actualmente escenarios educativos inclusivos adaptados a las características del alumnado con TDAH o cualquier estudiante con problemas de atención y/o comportamiento que favorezca su máxima participación escolar y social. Para ello, hemos diseñado y validado un cuestionario con el que poder conseguir nuestro objetivo: profundizar en el conocimiento de las condiciones organizativas y curriculares con las que se elabora la respuesta educativa actual en nuestro sistema educativo.

MÉTODO

Población y muestra

La población de nuestro estudio quedó delimitada a la inclusión de todos los docentes de los colegios que nos eran accesibles y que se localizan en los municipios pertenecientes a "Campo de Gibraltar" (Cádiz). Así, se contó con la participación de 27 centros escolares, en los que ejercen un total de 677 profesores y profesoras, 166 hombres y 511 mujeres, de los que han colaborado 283, lo que representa un 39,86% de la población.

En nuestro caso, la técnica aplicada para seleccionar la muestra de profesores se enmarcó en la modalidad de muestreo no probabilístico de respuesta voluntaria (Heinemann, 2003), en el que todos y cada uno de los docentes deciden ser incluidos o no por sí mismos. Se distribuyeron 800 copias en mano durante el curso escolar 2014-2015, entregándolas al profesorado directamente, o al director o directora, según el nivel de accesibilidad al centro.

Instrumento de recogida de la información

El diseño y aplicación de un cuestionario, debe llevarse a cabo siguiendo la secuencia de una serie de fases ampliamente discutidas y elaboradas por diferentes autores. En nuestro

caso el orden que hemos seguido para elaborar el cuestionario, sigue las pautas marcadas por las aportaciones realizadas por los siguientes autores: Colás y Buendía (1992), McMillan y Schumacher (2005) y Alaminos y Castejón (2006) y las fases son las que a continuación se detallan:

Fase 1- Análisis previo de la bibliografía y uso de otros instrumentos aplicados en investigaciones similares.

Esta fase se realiza en atención a los objetivos de estudio para discriminar el tipo de información que se necesita y seleccionar los aspectos más relevantes. Para dar lugar a esta selección de temas, preguntas y orden establecido se ha llevado a cabo una rigurosa revisión bibliográfica en torno al trastorno por hiperactividad y la educación inclusiva, además de revisar los instrumentos de recogida de datos (cuestionarios) similares al objeto de nuestro estudio: conocer si las condiciones organizativas y curriculares presentan una respuesta adaptada a las necesidades educativas del alumnado en la etapa de Educación Primaria.

A tenor de lo cual, hemos de destacar que la revisión realizada de estudios que pudiesen asemejarse al nuestro (intervención organizativa y curricular a nivel de aula) ha arrojado escasos resultados. Son prolíficas las muestras con respecto a la experiencia con niños y niñas con Déficit de Atención e Hiperactividad con dificultades académicas y sociales, pero muy pocas con respecto a lo que su profesorado debe hacer y saber. Las investigaciones realizadas en el entorno de la escuela con alumnado con TDAH se centran en una intervención de corte psicológica enfocada en la eliminación o reducción de conductas disruptivas, en el entrenamiento de habilidades específicas en las que presentan dificultades o en la formación en el diagnóstico y sintomatología del trastorno (Cepeda, 2013; Piedrahita y otros, 2011; Martínez Suárez, 2010; Presentación y otros, 2009, 2010; Arco, Fernández e Hinojo, 2004).

Con estas premisas, son escasos los instrumentos que han podido guiar el propio. Tan solo Bonet, Solano y Soriano, (2007) recogen un cuestionario titulado *Aprendiendo con el TDAH*, que junto con el *Cuestionario de Prácticas áulicas Cepeda (2013)*, nos han servido como referentes. Si bien es cierto que, siendo muy completos ambos, carecen de la perspectiva inclusiva que a nivel organizativo y curricular de aula nosotros queríamos abordar.

Por otra parte, y referido al ámbito de la educación inclusiva, nos hemos basado en la "Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas" (Marchesi y otros, 2009) y los cuestionarios para docentes, para especialistas de apoyo y el guión de la entrevista a directores elaborados por Duck (2007) que evalúan la calidad de la respuesta de la escuela a la diversidad desde el modelo "INCLUSIVA", así como otros instrumentos para la Autoevaluación de los centros que aspiran a realizar prácticas inclusivas (INDEX for

INCLUSION, de Booth y Ainscow (2000), reconocida internacionalmente, REINE, por FEAPS (Confederación Española de organizaciones a favor de las Personas con Discapacidad Intelectual, 2008) a nivel nacional, así como el Modelo Inclusiva, que propone, entre otras instituciones la UNESCO, 2008, en los países Latinoamericanos.

Fase 2 - Elaboración del cuestionario.

El instrumento debía permitirnos conocer las condiciones organizativas y curriculares que se dan en las aulas de educación Primaria para atender al alumnado y en concreto a los escolares que presentan Trastorno por Déficit de Atención con o sin hiperactividad, o con algún problema de atención y/o comportamiento. En un primer momento, se elaboró un listado de posibles cuestiones que podrían ser relevantes y proveernos de la información que pretendíamos, extraídas de la literatura y los cuestionarios revisados.

Una vez realizada tal revisión, se procedió al agrupamiento de las mismas de acuerdo a posibles dimensiones afines al objeto de nuestro estudio. Así pues, de manera deliberada se concretaron en un primer momento cinco dimensiones, que se establecerían como variables dependientes. Siendo éstas las siguientes:

- Dimensión I. Creencias
- Dimensión II. Condiciones en las que desarrollo mi práctica docente
- Dimensión III. Planificación, desarrollo y evaluación del currículum
 - III.1. Planificación
 - III.2. Desarrollo
 - III.3. Evaluación
- Dimensión IV. Creación de entornos de aprendizajes seguros
- Dimensión V. Manejo de la conducta y de las emociones

A continuación, se procedió a la redacción y definición de dichas preguntas. Ardua labor, por ser ésta la parte de mayor dificultad y de mayor importancia en las investigaciones por encuesta. Además, en esta etapa las revisiones son muy frecuentes para llegar a considerar la agrupación de cada uno de los ítems en función de las dimensiones propuestas así como su redacción. La formulación de los mismos es neutra y acepta una respuesta en la que se valore la idea expresada del 1 al 4 (escala tipo likert). Según varios autores (Albert, 2007, Alaminos y Castejón, 2006) este tipo de escala obliga al encuestado a posicionarse en base a un nivel ordinal favorable o desfavorable en cada ítem. De acuerdo a las dimensiones establecidas (cuatro finalmente tras la revisión de los expertos) la escala se gradúa en función de los siguientes valores:

- Dimensión I. 1: Totalmente en desacuerdo; 2: En desacuerdo; 3: De acuerdo; 4: Totalmente de acuerdo

- Dimensión II, III y IV. 1: Nunca; 2: Esporádicamente; 3: Frecuentemente; 4: Siempre

Para finalizar esta fase de elaboración del cuestionario, se procedió a la secuenciación de las cuestiones, teniendo en cuenta el orden, la relevancia para con una dimensión u otra y la incidencia negativa o positiva que unos ítems pueden tener sobre otros.

Fase 3 - Validación del instrumento. Validez de contenido.

En esta fase del proceso de construcción de nuestro instrumento de medida, el objetivo fue conseguir la validez de contenido de nuestro instrumento y, tal y como dicen Alvira y otros (2011, 20) realizar un "análisis lógico y empírico" del mismo, por ser éste de elaboración propia.

La calidad de la información se valora en términos de fiabilidad y validez, siendo éstos los principales requisitos de los que todo instrumento de recogida de información ha de disponer. Un instrumento es válido solo cuando lo que mide es lo que pretende medir (McMillan y Schumacher, 2005).

Para conseguir la validez de contenido se recurrió al procedimiento de revisión por expertos. Contando, por un lado, con cinco expertos en las áreas de Didáctica y Organización Escolar y Educación Inclusiva, y por otro, con nueve expertos (jueces), docentes de Educación Primaria de la zona de Campo de Gibraltar de colegios de entidad pública, representativos de la muestra de nuestro estudio, por sus características similares con la misma.

Mediante el juicio de expertos tratamos "de determinar hasta donde los ítems de un instrumento son representativos del dominio o universo de contenido de la propiedad que se desea medir" (Ruiz, 2002, 75). Con ello garantizamos la validez de contenido, al recoger las valoraciones que los expertos realizan con respecto al grado en que el instrumento muestra un dominio específico de los contenidos (Albert, 2007), así como respecto de la coherencia y su estructura.

Recurrimos a expertos no implicados en el estudio en aras de la mayor objetividad posible (Alvira y otros, 2011). Éstos actuaron individualmente, recibiendo previamente la información acerca de los objetivos de nuestro estudio.

El criterio seguido para su inclusión como expertos en la validación de nuestro instrumento fue el que responde a su amplia formación académica y científica de los ámbitos de conocimiento de educación inclusiva y, didáctica y organización escolar.

El cuestionario fue enviado a los expertos acompañado de un texto de presentación, así como con las instrucciones para realizar la validación. Éstos debían chequear los ítems en función de una lista de comprobación de las preguntas elaboradas y dimensiones organizadas. Se les pidió, que valorasen la claridad del ítem, su concreción y su grado de

comprensión, marcando un SI o un NO. También debían estimar el grado de coherencia con la dimensión en el que se incluía, marcando también un Si o un NO y por último, la pertinencia y relevancia del ítem respecto del objeto del cuestionario, en una escala del 1 al 4, en la que el 1 representa el valor más bajo y el 4 el más alto.

Las valoraciones realizadas por los expertos en general fueron positivas, coincidiendo en que se trataba de un instrumento demasiado largo, por lo que por indicación de la mayoría, se procedió a la supresión de algunos ítems, pasando de 90 a 80 ítem, así como a modificaciones en la redacción y orden de otros.

También hubo una reducción de las dimensiones presentadas a priori, pasando a ser cuatro en lugar de cinco, y se realizaron cambios de redacción en el título del trabajo y en la introducción de dos de las dimensiones, así como en la presentación de la que recogía los ítems relativos a la planificación, desarrollo y evaluación del currículum, que estando organizados en estos subapartados pasaron a plantearse en uno únicamente. Todo ello siempre y cuando hubiese un acuerdo en las recomendaciones de al menos un 50% de las respuestas recogidas, o bien las autoras de este trabajo así lo consideraran por las observaciones reflejadas. Para ello se realizó un análisis de la frecuencia de las respuestas. Las modificaciones realizadas permitieron conservar la estructura general básica del cuestionario.

Así, el cuestionario quedó compuesto por 80 ítems, distribuidos en cuatro dimensiones, más 11 correspondientes a los datos de identificación (variables independientes):

Dimensión I. Creencias (7 ítems);

Dimensión II. Condiciones en las que desarrollo mi práctica docente (10 ítems);

Dimensión III. Planificación, desarrollo y evaluación del currículum (42 ítems);

Dimensión IV. Creación de entornos de aprendizaje seguros (22 ítems).

Con éste se indaga sobre la respuesta escolar de las aulas a las necesidades educativas específicas del alumnado con TDAH, pero en pos de la construcción de un instrumento inclusivo se decidió no incluir la palabra TDAH en la formulación del cuestionario por entender que así evitaríamos sesgar las respuestas que los futuros participantes pudiesen dar. Esto hizo que tres de los cinco expertos manifestaran su extrañeza al encontrar ítems muy concretos propios de un tipo de alumnado y otros dirigidos al grupo clase, denotando la ausencia de un equilibrio entre grupo clase y las dificultades educativas señaladas en las instrucciones que se les daban, lo cual quedó reflejado a la hora de marcar la pertinencia y la relevancia de los ítems más concretos con el objeto del cuestionario.

Sin embargo, decidimos mantener nuestra decisión, la palabra TDAH no aparecería en la redacción de las preguntas que componen nuestro cuestionario, ya que mantenemos

la creencia de que así evitamos el sesgo que la aparición de la misma puede motivar en las respuestas del profesorado que lo complete.

Una vez realizada la valoración por parte de los expertos en el área de Didáctica y Organización Escolar, y realizadas las modificaciones pertinentes dimos paso al juicio de los expertos constituidos por nueve jueces con características similares a la de la futura muestra.

Los jueces debían chequear los ítems con las mismas instrucciones que lo habían hecho los expertos:

1. Claridad, concreción y fácil comprensión. SI NO
2. Coherencia con la dimensión: SI NO
3. Pertinencia y relevancia del ítem respecto del objeto del cuestionario, graduado en una escala del 1 al 4, en la que el 1 representaba el valor más bajo y el 4 el más alto.

Las valoraciones que realizaron los expertos sobre el cuestionario fueron, en general, positivas. El criterio que las autoras de este trabajo siguieron para proceder a las modificaciones fue el mismo que para los expertos e igualmente se realizó un análisis de frecuencia de las respuestas. Aunque en esta ocasión, hubo algunas cuestiones que superaban el 50% de puntuaciones bajas, nuestra decisión fue la de mantener todos los ítems, pues en ningún caso había observaciones que justificasen la valoración y por tanto razones que argumentaran dicho cambio y porque eran cuestiones relacionadas directamente con la atención educativa del escolar con TDAH, con lo que volvía a ocurrir lo que ya los expertos habían detectado: los ítems que son más propios de la atención al TDAH no se entienden en un cuestionario en el que no aparece que éste vaya dirigido a detectar las condiciones organizativas y curriculares de aula para con el alumnado con TDAH. Así, nos mantuvimos en la decisión de seguir incluyendo estos aspectos a pesar del desconcierto que provoca en los profesionales que lo rellenan.

Entendemos que estas medidas no solo pueden beneficiar a un escolar etiquetado por el TDAH, sino a cualquier estudiante con problemas de atención y/o comportamiento del aula ordinaria, y así lo demuestra la literatura que trata el currículum y la organización del aula desde una perspectiva inclusiva.

Fase 4- Validación de constructo y fiabilidad

Para validar el cuestionario, en primer lugar, se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE), que permitió resumir la información aportada por los diferentes ítems que componían el cuestionario en un conjunto reducido de factores (o dimensiones) que permitirían explicar el comportamiento de las respuestas obtenidas, verificando previamente si su utilización era adecuada mediante el índice de Kaiser-Meyer-Olkin y el contraste de la matriz de correlaciones mediante el test de esfericidad de Barlett.

El análisis factorial se realizó por el procedimiento de exploración de componentes principales de la matriz de correlación de todos los ítems del cuestionario, con rotación ortogonal utilizando el procedimiento Varimax y el criterio de Kaiser, extrayendo solamente los factores con un autovalor mayor de 1. Para que los pesos factoriales fuesen consistentes, se estableció como criterio para que un ítem forme parte del factor extraído tener un valor superior o igual a 0,40.

La fiabilidad de cada factor se calculó mediante el coeficiente Alfa de Crombach (indicador de la consistencia interna de los ítems, rango entre 0-1). Siendo más consistente el factor (mayor grado de acuerdo entre las respuestas) cuánto más se acerquen los valores a 1.

RESULTADOS

El cuestionario fue cumplimentado por 283 docentes distribuidos en 121 del género masculino (42,80%) y 162 del femenino (57,20%). El rango de edad más representativo ha estado entre los 30 y los 40 años (39,9%), siendo en su mayor parte Diplomados (71,7%) y docentes (48,4%), seguido de los tutores (41%). Menos de 5 años de experiencia docente reunieron la mayor parte de los participantes (31,8%); un 51,2% manifestó carecer de formación complementaria para atender a la diversidad y un 33,7% reveló contar en sus aulas con alumnado con TDAH.

Validez de contenido

Las valoraciones generales obtenidas permitieron la construcción de una versión final, eliminando 11 ítems y reduciendo a cuatro el número de dimensiones. De esta forma el cuestionario, compuesto por 80 ítems, se mantuvo con la siguiente estructura: Dimensión I. Creencias (7 ítems, 1-7); Dimensión II. Condiciones en las que desarrollo mi práctica docente (10 ítems, 1-10); Dimensión III. Planificación, desarrollo y evaluación del currículum (41 ítems, 1-41); Dimensión IV. Creación de entornos de aprendizajes seguros (22 ítems, 1-22).

Estos ítems se completaron con 11 correspondientes a los datos de identificación de carácter socio-demográfico, tales como edad, sexo, formación específica para atender a la diversidad o la experiencia docente, si bien es cierto que solo 6 de ellos se tuvieron en cuenta en los análisis realizados.

Validez de constructo y fiabilidad.

Para analizar la validez de constructo, inicialmente se recurrió al análisis factorial de la escala definitiva, verificando antes que sí reunía los criterios necesarios para poder realizarlo, mediante el test de Kaiser-Meyer-Olkin, que obtuvo un valor de 0,858, que por su proximidad al valor 0.9, puede considerarse muy adecuado (De Vicente y Manera, 2003) y la prueba de

esfericidad de Barlett ($X^2(3160)=9412.55$, $p<0.001$) que por su nivel de significación <0.001 , resulta estadísticamente significativo.

En un principio, obtuvimos 23 factores que explicaban el 65.895% de la variabilidad de los datos. Sin embargo aplicando los criterios anteriores se redujeron a tres factores que explicaron el 29.592 % de los datos (lo cual pone de manifiesto un alto índice de variación en las respuestas moderado pero informativo): Factor 1. Práctica docente inclusiva con alumnado con TDAH; Factor 2. Condiciones en las que se desarrolla la práctica docente; Factor 3. Creencias

El primer factor explicó un 19,453% de la varianza total y se conformó por 54 variables, de las cuales 31 correspondían a la dimensión III (bloque de contenido: Planificación, Desarrollo y Evaluación del currículum), 20 a la IV (Creación de entornos de aprendizaje seguros) y 3 a la II (Condiciones en las que desarrollo mi práctica docente). Este primer factor abarca aspectos propios de la planificación, el desarrollo y la evaluación del currículum, incluyendo condiciones organizativas y de control del clima del aula, que reúnen una característica en común: compartir una filosofía inclusiva escolar, y por tanto un modo de hacer en el aula que favorece la máxima participación del escolar con TDAH a la vez que optimiza sus logros académicos y sociales.

El segundo factor explicó el 6,753 de la varianza y se compone de 6 variables en total, de las cuales 4 pertenecen a la dimensión II y 2 a la dimensión III. En este factor se incluyen elementos que condicionan el desarrollo de la práctica escolar de un docente en el aula. Elementos que tienen que ver con la formación del docente, la disposición de recursos materiales y humanos o espacios óptimos en el aula, con la participación de las familias y con la forma de actuar con la evaluación.

El tercer y último factor considerado, explicó el 3.386% de la varianza, estando integrado por 4 variables, todas ellas correspondientes a la dimensión I (Creencias). Las creencias del profesorado acerca de la diversidad (inclusión escolar) presente en las aulas determinan la forma en la que se diseña y ejecuta la respuesta curricular y organizativa para atender las diferencias. Es un factor que aglutina creencias que identifican a un docente que cuenta con una predisposición inclusiva en el desempeño de su profesión. Un docente, por tanto, que valora las diferencias, que apuesta por una metodología y organización flexible y con capacidad de adaptación, se acompaña de una cultura colaborativa y reconoce el derecho a la educación de cualquier niño o niña.

Por su parte el α de Cronbach obtenida, para cada uno los factores recogidos, indica unos índices de consistencia interna para el primer factor excelente (0,940) y para el segundo y tercero (2: 0.724 y 3: 0,707) aceptables. Estos niveles de fiabilidad advierten que los ítems recogidos miden con total fiabilidad el primer factor resultante, y con una fiabilidad aceptable el segundo y el tercero.

Las pruebas de validez y fiabilidad, por tanto, nos indican que nuestro cuestionario reúne los parámetros exigidos para considerarse como tal, quedando constituido por tres dimensiones y 64 ítems:

- Dimensión 1: Práctica docente inclusiva con alumnado con TDHA (1 a ítems)
- Dimensión 2: Condiciones de la práctica docente (61-64 ítems)
- Dimensión 3: Creencias (61-64 ítems)

CONCLUSIONES

El desarrollo de herramientas que permiten conocer el estado organizativo y curricular de nuestras aulas, en tanto en cuanto supone el escenario escolar en el que se desarrolla su alumnado, cobra gran interés en la medida que resulta posible la detección de aquellas cuestiones mejorables, con el objeto de maximizar la respuesta educativa que se da desde las aulas ordinarias a todos y cada uno de nuestros alumnos y alumnas, incluidos aquellos que presentan TDAH o problemas de atención y/o comportamiento.

En este sentido, señalamos la importancia de crear instrumentos inclusivos. Es decir, instrumentos que se compongan de cuestiones que indiquen una planificación, desarrollo y evaluación curricular y elementos organizativos que tenga en cuenta las características contextuales e individuales con las que se encuentra en el aula ordinaria, y la suficiente flexibilidad para abordarlas con una perspectiva de eficacia y eficiencia del quehacer docente y el desarrollo académico y social del alumnado.

Este es el caso de nuestro cuestionario, herramienta diseñada para conocer la respuesta escolar a la diversidad, entendida ésta como cualquier forma de necesidad educativa permanente o temporal, recogiendo cuestiones propias que pueden derivarse del trastorno por déficit de atención/hiperactividad, o problemas de atención y/o comportamiento.

Con este estudio, se consigue demostrar la elevada consistencia interna y la validez del cuestionario de creación propia para conocer las condiciones organizativas y curriculares de las aulas de Educación Primaria para responder a las necesidades educativas del alumnado con TDAH, utilizando como referencia el análisis bibliográfico realizado acerca de la Educación Inclusiva y cuestionarios afines (Booth y Ainscow, 2000; Duck, 2007; FEAPS, 2008; UNESCO, 2008; Marchesi y otros, 2009); y el TDAH, teniendo en cuenta instrumentos específicos relacionados con el quehacer docente (Bonet, Solano y Soriano, 2007 y Cepeda, 2013).

Por su parte, el análisis factorial confirmatorio brindó apoyo a nuestro modelo teórico, obteniendo tres factores con una alta consistencia interna, que medida mediante el Alfa de Cronbach indica una fiabilidad media notable ya que cada uno de los tres factores superan el valor 0,70 recomendado (Altman, 1991; Subramaniam y Silverman, 2000), el primero, 0,940; para el segundo, 0,724 y tercero, 0,707.

Por otra parte, nuestro estudio cuenta con una muestra representativa y los hallazgos estadísticos están respaldados por elevado nivel de significación, lo que permite poder extrapolar los resultados a la población de estudio, y por tanto, confirmar la validación del instrumento. No siendo en nuestro caso el aspecto de la muestra un aspecto limitante, es cierto que la variabilidad de las respuestas ha hecho que el valor obtenido de la varianza explicada (29,592%) sea mejorable. Lo cual nos indica que la aplicación de nuestro instrumento necesita de una muestra mayor debido al cuantioso número de ítems que en éste se recogen o bien reducir el número de ítems y mantener la muestra, para poder extrapolar los resultados obtenidos en el estudio a una población más extensa y no quedarnos en las que pertenecen a una zona geográfica concreta.

Otro elemento a tener en cuenta es que siendo su nota característica la no inclusión de la palabra TDAH, ni en la presentación ni en el desarrollo del mismo, hemos de recomendar la réplica de los estudios que se realicen usando este cuestionario con el fin de comparar los resultados que se obtendrían en uno y otro caso y poder así fundamentar la decisión de no incluir la palabra que hace referencia al trastorno en sí.

La principal aportación que realizamos con este instrumento es poner en valor la intervención pedagógica y didáctica que desde una perspectiva inclusiva y universal puede hacer que el alumnado con TDAH alcance los mayores niveles de participación escolar y social. Además de poder considerarse como una herramienta diagnóstica ha de considerarse un medio con el que reflexionar sobre la práctica docente actual y procurar mejoras, y así contribuir a la implantación de proyectos educativos inclusivos en los centros que acogen alumnado con TDAH.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Alaminos, A., Castejón, J.L. (2006). *Elaboración, Análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Alcoy: Marfil.
- Albert, M.J. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid: McGraw Hill.
- Alvira, F., Camarero, L.A., Escobar, M. y otros (2011). *La encuesta: una perspectiva general metodológica*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Amador, J.A., Forns, M. y Martorell, B. (2001). Síntomas de desatención e hiperactividad-impulsividad: análisis evolutivo y consistencia entre informantes. *Anuario de Psicología*, 32 (4), pp. 51-66.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. Washintong, DC: Author.
- Arco, J.L., Fernández Martín, F.D. e Hinojo, F.J. (2004). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad: intervención psicopedagógica. *Psicothema*, 16 (3), pp.408-414.
- Barkley, R.A. (2002). *Niños hiperactivos. Cómo comprender y atender sus necesidades especiales*. Barcelona: Paidós.

- Bonet, T., Solano, C. y Soriano, Y. (2007). *Aprendiendo con los niños hiperactivos. Un reto educativo*. Madrid: Ed. Thomson.
- 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. Recuperado de <http://www.pangea.org/acpeap/doc%20pdf/index.pdf>
- Cepeda, M.P. (2013). *El estancamiento docente y la implementación de prácticas favorecedoras del aprendizaje en niños con TDAH*. (Tesis Doctoral). Universidad FASTA. Mar del Plata.
- Colás, M.P. y Buendía, L. (1992). *Investigación Educativa*. Sevilla: Ediciones Alfar.
- Duck, C. (2007). "Inclusiva". Modelo para evaluar la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (5e), pp.188-199.
- FEAPS (2008). *Guía REINE. Reflexión ética sobre la Inclusión en la Escuela*". Cuadernos de Buenas Prácticas FEAPS. Madrid: FEAPS.
- Fernández-Martín, F., Hinojo, F.J. y Aznar Díaz, I. (2003). Dificultades del alumnado con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) en el aula: implicaciones para la formación docente. *Enseñanza*, 21, pp.219-232.
- Jarque, S., Tárraga, R y Miranda, A. (2007). Conocimientos, concepciones erróneas y lagunas de los maestros sobre el TDAH. *Psicothema*, 19, pp.585-590.
- Marchesi, A., Durán, D., Giné, C. y Hernández, L. (2009). *Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas*. Recuperado de www.oei.es/inclusivamapfre/Guia.pdf
- Martínez Suárez, M.J. (2010). Práctica educativa con un alumno con diagnóstico de TDAH en la etapa de educación infantil. *Innovación educativa*, 20, pp.261-272.
- McMillan, J.H. y Shumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.
- Miranda, A., Soriano, M. et al. (2010). Intervención Psicoeducativa en estudiantes con trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Rev Neurol Clin*, 1, pp.203-216.
- Miranda, A. y Soriano, M. (2011). Investigación sobre dificultades en el Aprendizaje en los Trastornos por Déficit de Atención con Hiperactividad en España. *Learning disabilities worldwide*, 1 (1), pp.249-274.
- Piedrahita, L.E., Henao, A. y Burgos, P.A. (2011). Intervención educativa para promover el conocimiento del trastorno de déficit de atención con hiperactividad (TDAH) con padres de familia de una institución educativa. *Enfermería Global*, 23, pp.140-147.
- Presentación, M.J; Miranda, A. y Marco, R. (2011). Intervención en TDAH en el contexto escolar. En Miranda, A.(Coord.) *Manual práctico de TDAH* (pp.145-165). Madrid: Síntesis.
- Presentación, M.J, Pinto, V, Meliá, A y Miranda, A. (2009). Efectos sobre el contexto familiar de una intervención psicosocial compleja en niños con TDAH. *Escritos de Psicología*, 2 (3), pp.18-26.

- Raggi, V.L. y Chronis, A.M. (2006). Interventions to address the academic impairment of children and adolescents with ADHD. *Clinical Child Pharmacology and Psychology* 9, 85-111.
- Rodríguez-Salinas Pérez, E., navas García, M., González Rodríguez, P. et al. (2006). La escuela y el trastorno por déficit de atención con/sin hiperactividad (TDAH). *Revista pediátrica de atención primaria*, 8 (Supl 4), pp.175-198.
- Ruiz, C. (2002). *Instrumentos de investigación educativa: Procedimientos para su diseño y validación*. Barquisimeto. CIDEG (Centro de Investigación y Desarrollo en Educación y Gerencia).
- Scandar, R. (2003). *El niño que no podía dejar de portarse mal. TDAH: su comprensión y tratamiento*. Buenos Aires: Distal.
- UNESCO (2008.) La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro, en la Conferencia Internacional de Educación, 25-28 noviembre de 2008. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTE_D_48_Inf_2_Spanish.pdf

BEATRIZ ESTÉVEZ ESTÉVEZ

Doctora en Pedagogía por la Universidad de Granada, Sobresaliente Cum Laude. Líneas de investigación: Educación Inclusiva y TDAH. Coautora del libro "Atención a la diversidad en Primaria". Socia fundadora y administradora de RUBE SERVICIOS PEDAGÓGICOS, SLL (2003).

M^a JOSÉ LEÓN GUERRERO

Catedrática de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada y directora del grupo de investigación Formación del Profesorado Centrada en la Escuela (F.O.R.C.E). Líneas de investigación: Educación Inclusiva, Formación del Profesorado y Liderazgo Inclusivo.

ANEXO 1. CUESTIONARIO PARA EL ESTUDIO DE LAS CONDICIONES ORGANIZATIVAS Y CURRICULARES EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA PARA RESPONDER A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS DEL ALUMNADO

Cuestionario creado para conocer y describir las condiciones organizativas y curriculares aplicadas por el profesorado de Educación Primaria en las aulas ordinarias, con el objetivo de comprobar si éstas pueden dar una respuesta educativa eficaz e inclusiva a todo el alumnado, y así fomentar su plena participación escolar y personal.

A continuación, le mostramos una serie de afirmaciones sobre las condiciones organizativas y curriculares que el profesorado de Educación Primaria está aplicando en la actualidad. Ruego conteste en qué medida usted las pone en práctica en su aula

Marque con X según corresponda:
GÉNERO: FEMENINO <input type="checkbox"/> MASCULINO <input type="checkbox"/>
EDAD: 22-30 AÑOS <input type="checkbox"/> 31-40 AÑOS <input type="checkbox"/> MAS DE 41 <input type="checkbox"/>
TITULACIÓN. Por favor, seleccione sólo una de las siguientes opciones: DIPLOMATURA <input type="checkbox"/> LICENCIATURA <input type="checkbox"/> ESTUDIOS DE POSGRADO <input type="checkbox"/>
CATEGORÍA PROFESIONAL: TUTOR <input type="checkbox"/> DOCENTE <input type="checkbox"/> DOCENTE DE APOYO <input type="checkbox"/>
EXPERIENCIA EN LA DOCENCIA: - DE 5 AÑOS <input type="checkbox"/> DE 6 A 10 AÑOS <input type="checkbox"/> DE 11 A 20 AÑOS <input type="checkbox"/> + DE 21 AÑOS <input type="checkbox"/>
CENTRO ESCOLAR: PÚBLICO <input type="checkbox"/> PRIVADO <input type="checkbox"/> CONCERTADO <input type="checkbox"/>
ÁMBITO GEOGRÁFICO: CAPITAL PROVINCIA <input type="checkbox"/> AMBITO RURAL <input type="checkbox"/>
PROVINCIA DONDE SE DESARROLLA SU LABOR DOCENTE: ALMERIA <input type="checkbox"/> CÁDIZ <input type="checkbox"/> CÓRDOBA <input type="checkbox"/> GRANADA <input type="checkbox"/> HUELVA <input type="checkbox"/> JAÉN <input type="checkbox"/> MÁLAGA <input type="checkbox"/> MÁLAGA <input type="checkbox"/> SEVILLA <input type="checkbox"/>
CICLOS ESCOLARES. Por favor, seleccione sólo una de las siguientes opciones: PRIMERO <input type="checkbox"/> SEGUNDO <input type="checkbox"/> TERCERO <input type="checkbox"/>
MATERIAS QUE IMPARTE MATEMÁTICAS <input type="checkbox"/> LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA <input type="checkbox"/> CONOCIMIENTO DEL MEDO <input type="checkbox"/> EDUCACIÓN FÍSICA <input type="checkbox"/> IDIOMAS <input type="checkbox"/> OTRAS <input type="checkbox"/>
FORMACIÓN COMPLEMENTARIA PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
PRESENCIA EN EL AULA DE ALUMNADO CON NEE DISCAPACIDADES <input type="checkbox"/> TDHA <input type="checkbox"/> OTROS <input type="checkbox"/>

-Para responder a las dimensiones: **Práctica docente inclusiva con alumnado con TDHA** y **Condiciones de la práctica docente** seleccione sólo una de las respuestas y exprese el grado de acuerdo con el enunciado propuesto, graduando en una escala de 1 a 4 (4: siempre, 3: frecuentemente, 2: esporádicamente y 1: nunca).

-Para responder a la dimensión: **Creencias** seleccione sólo una de las respuestas y exprese el grado de acuerdo con el enunciado propuesto, graduando en una escala de 1 a 4 (4: totalmente de acuerdo, 3: de acuerdo, 2: desacuerdo, 1: totalmente en desacuerdo).

Dimensión 1: Práctica docente inclusiva con alumnado con TDHA				
1. En el centro escolar en el que desarrollo mi trabajo se fomenta una práctica docente basada en el respeto y la valoración de las diferencias, que promueve la participación y el aprendizaje de todo el alumnado.				
2. Poseo la suficiente formación para atender las diversidades que puedan haber en mi aula.				
3. Evalúo e identifico las características contextuales (planificación, desarrollo de la enseñanza, clima y organización del aula, recursos materiales y humanos...) que limitan el aprendizaje del estudiante y le impiden su participación en clase para realiza.				
4. Evalúo e identifico las dificultades personales de cada estudiante que limitan su aprendizaje y le impiden su participación en clase, para realizar adecuaciones en mi programación.				
5. Planifico el proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta las características y necesidades de mis estudiantes				
6. Dispongo al alumnado en el aula teniendo en cuenta sus características y necesidades.				
7. Cerca de mi mesa se sientan aquellos niños y niñas que requieren de mejores condiciones para su atención y concentración				
8. Permito el movimiento en el aula, definiendo cómo pueden moverse por el espacio de clase de manera no disruptiva y, cómo y cuándo se puede salir de clase				
9. La distribución de la jornada escolar es siempre la misma, y si hay algún cambio al respecto aviso con antelación				
10. En las tutorías que mantengo con las familias informo de las adaptaciones realizadas en el aula..				
11. Uso señalizadores, marcadores, señales sonoras o cualquier herramienta que le permita al alumnado organizar los materiales y el inicio, desarrollo y finalización de las tareas.				
12. Enseño contenidos y desarrollo competencias que tienen significado para los escolares.				
13. Adecuo las actividades en grado de dificultad, cantidad y requisitos de resolución en función de las características y necesidades presentes en mi aula.				
14. Mantengo el contacto ocular y empleo señales para redirigir la atención de aquellos que la pierden con mayor facilidad				
15. Estoy disponible para responder a las preguntas y orientar al alumnado cuando participan en las actividades, proporcionando una retroalimentación inmediata.				
16. El formato en el que se presentan las actividades es sencillo en su redacción y estética.				
17. Superviso el avance y el desarrollo del trabajo del alumnado				
18. Proporciono diferentes actividades para que todo el alumnado pueda participar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.				
19. Permito tiempo extra de resolución de la actividad a aquellos que así lo requieren				
20. Me aseguro de que todos los estudiantes están participando en la resolución de la actividad propuesta al grupo.				
21. Trabajo con distintas metodologías de enseñanza con los estudiantes				
22. Combino actividades individuales y grupales				
23. Repito las instrucciones para desarrollar las actividades				
24. Las instrucciones para realizar las tareas son claras y de fácil comprensión				
25. Me aseguro de que los estudiantes han apuntado correctamente los deberes y tareas para casa, así como cualquier otra información que se debiera tener en cuenta: exámenes, fechas de realización o entrega de trabajos.				
26. Creo y dispongo de materiales variados (visuales, sonoros, manipulables...) para que el alumnado siga mis explicaciones y realice las actividades encomendadas.				
27. El uso y organización del material escolar está regulado				
28. Para presentar los contenidos de las unidades didácticas incluyo guías didácticas para el alumnado que señalan los aspectos más relevantes, así como tareas, fechas y evaluaciones.				
29. El alumnado puede asumir roles propios del docente al desarrollar las actividades, para apoyarse entre sí.				
30. Incentivo los logros conseguidos, concediendo privilegios, recompensas materiales o de cualquier otro tipo cuando se cumplen los objetivos marcados.				
31. Proveo de listas de control a los estudiantes sobre la secuenciación de tareas que hay que hacer a diario				
32. Cada grupo de trabajo puede estar ocupado en una actividad diferente				

33. Los resultados esperados admiten distintos niveles y grados de competencia, en función de las habilidades y características del alumnado.				
34. El alumnado dispone de las instrucciones necesarias para realizar las pruebas de evaluación mientras las desarrolla				
35. Practico diferentes modalidades de evaluación: individual o en equipo, escritas u orales				
36. Las evaluaciones se adaptan en tiempo y desarrollo a las características y necesidades que así lo requieren.				
37. Reconozco, refuerzo y recompenso la buena conducta de forma concreta.				
38. Gestiono los conflictos promoviendo el desarrollo de competencias de autoevaluación, para que el escolar tome mayor conciencia de su actuación, los errores cometidos y las posibles soluciones.				
39. Las reglas permanecen visibles y se recuerdan a diario				
40. Brindo oportunidades para que el estudiante experimente el éxito y se sienta valorado				
41. En clase hay reglas básicas, elaboradas por todos, que regulan la participación del alumnado.				
42. El alumnado se encarga de cuidar el material, recogerlo y almacenarlo a diario.				
43. Soy consciente en la aplicación de las consecuencias cuando las reglas no son respetadas.				
44. Los estudiantes saben cómo pueden recibir mi ayuda de forma no disruptiva o la ayuda de otros estudiantes.				
45. Llamo la atención sobre el comportamiento específico y no sobre el estudiante, para evitar su etiquetamiento y culpabilización.				
46. Implico a los escolares en el cumplimiento de las normas, otorgándoles a todos y cada uno de ellos responsabilidades.				
47. Planteo actividades que ayudan al escolar a enfrentarse con las dificultades que encuentra en su relación con el entorno, en términos positivos y constructivos.				
48. A la hora de aplicar las consecuencias de un mal comportamiento, tengo en cuenta las características personales del escolar.				
49. Recuerdo a diario varias veces cuando se puede hablar entre sí en clase y en qué tono de voz deben hacerlo				
50. Para llamar la atención sobre el mal comportamiento, lo hago desde la cercanía física y manteniendo el contacto ocular, evitando las reprimendas públicas y la culpabilización.				
51. Acuerdo los sistemas de reforzamiento con las familias para su aplicación en casa.				
52. El castigo es la técnica que más utilizo cuando se incumplen las normas				
53. Las reglas de mi aula están formuladas en términos positivos y no de prohibición (no).				
54. Sustituyo el verbo "ser" por el verbo "estar" para no atacar la autoestima y mostrar la conducta correcta.				
Dimensión 2: Condiciones de la práctica docente				
55. Estoy liberado o liberada de horas lectivas para programar el currículum y la organización de mi aula.				
56. Las familias participan en el aula apoyando la formación académica del alumnado.				
57. Mi aula está provista de espacios que permiten la realización de actividades activas y dinámicas.				
58. En mi aula dispongo de los recursos materiales necesarios para atender las características y necesidades de mis estudiantes.				
59. Previo a la realización de las pruebas, se efectúan ensayos de las mismas.				
60. Participo en grupos de trabajo y acciones formativas relacionadas con la atención a la diversidad.				
Dimensión 3: Creencias				
61. Todos los escolares presentan habilidades destacadas que deben ser consideradas en el diseño de los procesos de enseñanza-aprendizaje.				
62. La participación de otros miembros de la comunidad escolar (otros docentes, familias, voluntarios...) influye positivamente en el éxito escolar del estudiante.				
63. Todos los escolares, con independencia de sus características personales, pueden alcanzar sus logros académicos y sociales en su escolarización ordinaria.				
64. Todos los escolares pueden aprender juntos en una misma aula, con independencia de sus condiciones personales, sociales o culturales.				

Gracias por su colaboración