

Juan Cruz Ripoll Salceda

# ESTUDIAR Y HACER LA TAREA

Alumnos de la ESO, incluso con TDAH



# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	9
¿Basta con adaptar la forma de evaluar? .....	10
La propuesta.....	13
La investigación sobre el tratamiento educativo del TDAH.....	16
Cómo leer este libro.....	19
No hace falta leerlo completo ni en orden. ....	24
<b>1. PREPARANDO UN PLAN</b> .....	27
Un cuestionario nos puede ayudar .....	16
Estableciendo prioridades.....	30
Haciendo un plan en condiciones .....	33
Cuidado con la falta de adherencia.....	34
<b>2. CAMINANDO HACIA LA AUTOMOTIVACIÓN</b> .....	37
El estudiante motivado y el estudiante disciplinado .....	39
Establecer objetivos .....	42
Calcular porcentajes .....	48
Listas de control.....	50
Otras formas de autorregistro.....	52
El sistema WATCH.....	56
Autorrefuerzo.....	57
<b>3. CUANDO LA AUTOMOTIVACIÓN NO ES SUFICIENTE</b> .....	59
Conseguir privilegios por un buen trabajo.....	60
Recompensar la implicación en periodos de trabajo breves .....	65
Contratos.....	66
Ignorar y elogiar .....	68

<b>4. ORGANIZACIÓN.....</b>	<b>71</b>
Organizar el tiempo de trabajo.....	71
Calendario, agenda, y horario .....	72
El lugar de trabajo .....	83
¿Es necesario el silencio? .....	84
La organización del material .....	86
<b>5. ¿AUTOINSTRUCCIONES? MEJOR ESTRATEGIAS</b>	
<b>AUTORREGULADAS.....</b>	<b>89</b>
Intentando aclarar conceptos.....	90
¿Es eficaz el entrenamiento en auto-instrucciones?.....	94
La enseñanza de estrategias.....	97
<b>6. ESTRATEGIAS DE PROCESAMIENTO.....</b>	<b>103</b>
Flash-cards.....	105
Cubrir, copiar y comparar (CCC).....	109
Estudio grabado.....	112
Ayudas mnemotécnicas.....	113
Tomar notas y apuntes.....	121
Hacer resúmenes .....	131
Organizadores gráficos.....	135
SQ4R.....	139
Piensa antes de leer, piensa mientras lees, piensa después de leer..	143
<b>7. ESTRATEGIAS DE PRODUCCIÓN.....</b>	<b>147</b>
Inconvenientes .....	149
Pensar un momento antes de empezar (o cuando no se sabe seguir) ..	151
Utilizar un organizador gráfico.....	161
Decirse cosas mientras se escribe .....	169
Disponer de un repertorio de conectores.....	170
La palabra del millón de euros.....	173

---

Leer el texto en voz alta o pedir a alguien que lo lea .....	174
Revisar el texto.....	175
<b>8. ALGO DE MATEMÁTICAS.....</b>	<b>181</b>
Organizadores gráficos para los sistemas de ecuaciones .....	181
<b>9 ESTUDIO ORIENTADO AL RESULTADO.....</b>	<b>187</b>
Familiarizarse con distintas formas de examen.....	187
Predecir el contenido de los exámenes.....	191
<b>LISTA DE EVIDENCIAS.....</b>	<b>193</b>
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>205</b>

## INTRODUCCIÓN

El problema que se aborda en este libro es mucho más fácil de contar que de tratar. Simplemente consiste en que para hacer tareas y estudiar hacen falta habilidades de organización, planificación, autocontrol y perseverancia. Todas esas características suelen ser puntos débiles en los alumnos con TDAH; al fin y al cabo, los síntomas que forman el núcleo del trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) son las dificultades de atención, la inquietud y la impulsividad.

Cuando los niños son pequeños sus padres pueden suplir parte de estas carencias, pero según van creciendo no es extraño que se muestren más reticentes a realizar el trabajo escolar, al control de sus padres, y no es extraño tampoco que, para complicar las cosas, la cantidad de trabajo y estudio que tienen que gestionar sea mayor. Como remate final, al entrar en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) es muy posible que tengan menos control y ayuda de sus profesores.

En el año 2010 comenzamos a hacer un seguimiento de los alumnos con TDAH del colegio Santa María la Real de Sarriguren (Navarra) a lo largo de la ESO (Ripoll, 2011). Esperábamos confirmar que su rendimiento escolar estaba por debajo de la media, y que recibían más partes de incidencias y sanciones por problemas de comportamiento. El recuento del número de suspensos y los resultados de la evaluación diagnóstica de 2º de ESO parecen confirmar la primera hipótesis, pero lo sorprendente fue que el número de incidencias y sanciones fue más bien bajo y se concentraban especialmente en dos o tres alumnos. El resto de los 51 alumnos con diagnóstico de TDAH raramente tenía sanciones y los partes de incidencias que los profesores

redactaban sobre estos alumnos solían ser por cuestiones que quizá tienen más que ver con la organización que con el comportamiento, como no traer el material, no entregar tareas o no llevar notificaciones a casa.

Evidentemente ese grupo de 51 alumnos no puede representar a todos los alumnos con TDAH, pero no es extraño encontrar resultados de estudios que nos indican que los alumnos de Secundaria con TDAH tienen problemas de rendimiento escolar incluso cuando su capacidad intelectual es normal y no tienen trastornos de aprendizaje (Pastura, Mattos y Araújo, 2009). Se puede estimar que los adolescentes con TDAH obtienen un rendimiento escolar que está 0,6 desviaciones típicas por debajo del de sus compañeros sin TDAH (Frazier, Youngstrom, Glutting y Watkins, 2007); esto quiere decir que el 73% de los alumnos con TDAH obtienen resultados por debajo de la media de los resultados que obtienen los alumnos sin TDAH. Su rendimiento en comprensión lectora está prácticamente una desviación típica por debajo del de sus compañeros sin TDAH (Alvarado, Puente, Jiménez y Arrebillaga, 2011). Eso significa que aproximadamente el 84% de los alumnos con TDAH tiene unos resultados en comprensión lectora menores que los de los alumnos sin TDAH.

Aunque se podría pensar que cuanto más acusados sean los síntomas del TDAH peor será el rendimiento escolar, no está claro por ahora que eso sea así. Gálera, Melchior, Chastang, Bouvard, y Fombonne (2009) han encontrado una relación directa entre la intensidad de los síntomas del TDAH y resultados escolares bajos en la adolescencia, pero los datos que ofrecen Wu y Gau (2013) indican que los alumnos con TDAH persistente tienen más problemas de comportamiento y peor actitud hacia el trabajo que sus compañeros con TDAH no persistente, pero casi no se encuentran diferencias entre ellos en el rendimiento escolar.

## ¿Basta con adaptar la forma de evaluar?

Se está popularizando la idea de que los alumnos con TDAH no tienen especiales dificultades para aprender, y que el problema es que les cuesta mostrar

lo que saben, de modo que la solución pasa por adaptar las pruebas de evaluación de manera que se compruebe lo que el alumno ha aprendido de la forma que más eficiente sea para él.

De ninguna manera quiero decir que esta perspectiva sea incorrecta. De hecho, he recomendado la adaptación de las pruebas de evaluación para muchos alumnos con diagnóstico de TDAH. Pero desde hace tiempo hay algo que no me deja satisfecho con esta postura. Intento poner un ejemplo: un profesor prepara un examen, y para adaptarlo para un alumno con TDAH cambia las preguntas largas de desarrollo por colecciones de preguntas tipo test con tres alternativas de respuesta que cubren los mismos contenidos que la pregunta de desarrollo. ¿Todo correcto? En primer lugar, hay que tener en cuenta que en los colegios e institutos es bastante frecuente que en las pruebas tipo test no se descuenten puntos por las respuestas erróneas. Si se está haciendo así, este alumno, contestando al azar, tiene muchas probabilidades de acertar la tercera parte de las preguntas: ya tiene 3,3 puntos que le regala la mecánica del examen. Mi segunda objeción es mucho más sutil. Creo que normalmente utilizamos el verbo “saber” de una forma muy poco matizada. Es cierto que el que distingue la alternativa correcta entre tres posibilidades sabe sobre el tema. El que es capaz de evocar los contenidos por sí mismo también sabe sobre el tema, pero ¿sabe lo mismo que el que distingue la alternativa correcta pero no es capaz de evocar la información? Lo que quiero decir con esto es que “saber” es gradual. No es lo mismo reconocer si algo es así o no (preguntas de verdadero o falso), evocar una información breve (preguntas de respuesta corta o de completar), distinguir la alternativa correcta entre varias, exponer una información compleja de forma ordenada y coherente, o aplicar una información para resolver problemas. Utilizando un ejemplo, no es lo mismo saber si un soneto tiene 14 o 37 versos, saber cuántos versos tiene un soneto, exponer las características de un soneto o saber escribir un soneto sobre un tema, aunque en todos los casos el que lo hace bien muestra que sabe algo sobre los sonetos.

El caso es que me quedo con la duda de si al adaptar los exámenes estamos poniendo las condiciones para que el alumno muestre lo que sabe o si a veces, sencillamente, le estamos poniendo las cosas más fáciles. No tengo nada en

contra de ponerle las cosas más fáciles al que lo necesita, pero tampoco tengo nada en contra de que los alumnos aprendan todo lo que puedan.

Quizá lo que ocurre en muchos casos no es que el alumno tenga dificultades para mostrar todo lo que sabe, sino que sabe menos, o sabe las cosas en un nivel más superficial, y quizá eso tiene mucho que ver con la forma como aprenden. O'Neill y Douglas (1995) comprobaron cómo en una simple tarea de recuerdo en la que tenían memorizar los nombres de los objetos que aparecían en un libro de imágenes, los niños con TDAH recordaban menos palabras que sus compañeros. ¿Por qué? Tal vez por una combinación de distintas causas: habían dedicado menos tiempo a aprender la información, habían dedicado menos tiempo a intentar recordarla, y, además, su estrategia de aprendizaje fue, casi exclusivamente, repetir los nombres de los objetos, mientras que entre los niños sin TDAH había quienes utilizaban estrategias más avanzadas, basadas en agrupar objetos.

Doce años después Prevatt, Reaser, Proctor y Petscher (2007) compararon las habilidades de estudio de 50 universitarios con TDAH, 50 universitarios con dificultades de aprendizaje y 50 universitarios sin los problemas anteriores. Los jóvenes con TDAH obtenían resultados significativamente más bajos que los alumnos sin problemas en las medidas de motivación, concentración, procesamiento de la información, autoevaluación, selección de ideas principales, estrategias para enfrentarse a los exámenes, y organización del tiempo, y significativamente más altos... en ansiedad. Además, los alumnos con TDAH obtenían resultados significativamente más bajos que los alumnos con dificultades de aprendizaje en concentración, selección de ideas principales, ayudas al estudio, estrategias para enfrentarse a los exámenes y organización del tiempo. A la hora de interpretar los resultados de este estudio hay que recordar que estamos hablando de universitarios, es decir, estos alumnos con TDAH habían tenido éxito en la ESO y el Bachillerato.

En otro estudio sobre cómo aprenden los alumnos con TDAH, Egeland, Johansen y Ueland (2010) nos advierten de que los niños y adolescentes con TDAH tienden a aplicar las estrategias de aprendizaje que requieren menor esfuerzo. El estudio de estos investigadores noruegos es "de laboratorio" y



se asemeja poco a las condiciones que se dan en el estudio escolar, pero nos indica algo muy importante: el tipo de estrategias empleado permitía predecir los resultados, y una vez que se tenían en cuenta las estrategias, el hecho de que los alumnos tuvieran TDAH o no lo tuvieran, no mejoraba la predicción. Dicho de otra forma: el aprendizaje de los alumnos con TDAH era similar al de los alumnos sin TDAH que utilizaban estrategias similares.

Se podría pensar que un dato que se ha ofrecido anteriormente: el del peor rendimiento en comprensión lectora de los adolescentes con TDAH (Alvarado et al. 2011), se puede deber a que muchos alumnos con TDAH tienen o han tenido dificultades en el aprendizaje de la lectura. Sin embargo, los bajos resultados de esa investigación se relacionaban con bajos resultados en cuestionarios sobre habilidades metacognitivas (de control, seguimiento y reflexión sobre la propia acción mental), especialmente en habilidades de planificación y de solución de problemas, es decir, en tener clara la tarea que se debe realizar y sus objetivos antes de empezar a leer, y en decidir qué hacer cuando el texto resulta difícil de comprender.

La conclusión que se puede obtener de las investigaciones que se han comentado es que los adolescentes con TDAH tienden a utilizar estrategias de estudio superficiales que, normalmente, son las que requieren menos esfuerzo mental y concentración.

## **La propuesta**

Para mantener la emoción todavía no voy a explicar cuál es mi propuesta para mejorar los problemas que tienen los adolescentes con TDAH a la hora de estudiar y hacer sus tareas escolares. Antes de eso voy a hablar de una corriente pedagógica poco conocida en nuestro país: la educación basada en evidencias. El objetivo de la educación basada en evidencias es que cuando exista la posibilidad de elegir entre varios métodos educativos se dé preferencia a los que hayan sido debidamente contrastados y hayan mostrado su eficacia. Las evidencias son las razones para pensar que ese método educativo

es eficaz. Existen distintas fuentes de evidencia, pero no todas tienen el mismo peso, por eso se suelen ordenar por niveles, según su calidad.

El mejor nivel de calidad lo forman los estudios experimentales con un diseño correcto y riguroso, o, mejor aún, la síntesis de esos estudios experimentales. Es bastante raro encontrar esto en educación porque para realizar un estudio experimental hay que tener, como mínimo, un grupo de alumnos en el que se realice la intervención y otro grupo en el que se haga una intervención distinta, o ninguna intervención. El que un alumno esté en un grupo o en otro se tiene que decidir al azar, y normalmente los colegios no se sienten cómodos con esta forma de plantear las investigaciones.

Un nivel más bajo de evidencia son los estudios cuasi-experimentales, en los que los grupos de alumnos no se forman al azar, pero se comprueba que antes de empezar la intervención son equivalentes en la variable que se pretende medir. Los colegios suelen sentirse más cómodos con esta forma de investigación ya que es posible asignar una de las clases que ya están formadas al grupo que recibe el tratamiento y otra al grupo que no lo recibe. En educación es más frecuente encontrar este tipo de estudios, y la evidencia que proporcionan es más sólida si se hace una síntesis que recoja la información que hayan proporcionado todos los que se hayan realizado sobre el mismo tema.

Hay otros niveles de evidencia por debajo de los que hemos descrito, por ejemplo el que proporcionan los estudios cuasi-experimentales en los que no se ha comprobado que los grupos eran equivalentes antes de empezar la intervención, el de los estudios de caso único, o el de otros diseños de investigación. Pero los que nos interesan ahora son los dos niveles más bajos que son el consenso entre expertos y la opinión de los expertos.

En estos niveles las cosas son de sentido común. Un experto sabe más sobre el tema que domina que alguien que no sea experto, pero puede equivocarse. Puede ser más fiable la opinión de un grupo de expertos que se haya puesto de acuerdo en una propuesta, pero eso no garantiza la falta de error. Por ejemplo durante muchos años los expertos en medicina consideraron que era una pérdida de tiempo lavarse las manos antes de practicar una intervención quirúrgica.

Bien, ahora que he explicado qué es la educación basada en evidencias, voy a hablar de lo que propongo en este libro. Se trata de revisar las evidencias que nos proporciona la investigación sobre el tratamiento educativo del TDAH y contarlas de una forma cálida. Más adelante citaré unas cuantas revisiones con mucha mayor calidad que la que yo voy a desarrollar a lo largo de este libro. A pesar de sus méritos son trabajos fríos: hacen comparaciones entre varios métodos, los valoran, las revisiones más complejas miden sus efectos y nos dan una información muy valiosa sobre qué se puede hacer para mejorar el rendimiento académico de los alumnos con TDAH, pero callan algo importante... nos dicen qué conviene hacer pero no nos dicen cómo se hace.

Cuando buscamos las investigaciones que se citan en esas revisiones las cosas mejoran un poco, pero no mucho. Normalmente los investigadores al escribir sus artículos dedican más esfuerzos a describir la muestra de su investigación y explicar cómo la obtuvieron y cómo formaron los grupos, a describir las pruebas utilizadas para evaluar los resultados o a dar listas de resultados que a explicar qué es lo que hicieron para obtener esos resultados. Normalmente esos artículos no se escriben pensando en los profesores o en los padres de los alumnos con TDAH, y los profesores y padres no tienen costumbre de leer la literatura pedagógica de alto nivel, de modo que se desperdicia algo muy interesante, pues resulta que los que hacen y leen investigaciones no son los que están día tras día en clase o en casa enseñando o ayudando con las tareas (hay algunas excepciones). Por otra parte, los que están al pie del cañón suelen desconocer esas investigaciones, y si acceden a ellas las suelen juzgar como poco útiles. Un desperdicio, porque más de 315 adolescentes con TDAH han participado en investigaciones sobre intervenciones educativas para ayudarles a mejorar su rendimiento escolar, y la información que se obtiene de esos estudios puede ser muy útil.

Ahora sí que cuento mi propuesta: lo que pretendo hacer es instalarme en la tierra de nadie que hay entre unos y otros, y actuar como un divulgador, contando lo que se ha investigado, extendiéndome todo lo que pueda al explicar cómo desarrollar las intervenciones y hacer las cosas. Cuando sea posible contaré cómo aplicar los métodos, estrategias y técnicas, y ofreceré materiales.

Como también hay investigaciones que dan muy poca información reconoceré mi ignorancia, pero cuando me atreva, contaré cómo haría yo esa intervención, especialmente si es algo que he hecho. No hay duda de que seguir las indicaciones originales será más fiable que hacer caso a mis ocurrencias, pero los dieciséis años que llevo trabajando con alumnos con TDAH y el ser un padre que aún está en el negocio de controlar las tareas y el estudio de sus hijos me hacen ser atrevido.

## **La investigación sobre el tratamiento educativo del TDAH**

Son muchas las personas que trabajan en distintos países estudiando formas de intervención educativa en el TDAH. A veces a esas intervenciones se les llama tratamientos psicológicos, pedagógicos o psicosociales. Cada uno de los nombres tiene un matiz diferente, pero no hay una diferencia neta entre ellos. Una persona puede tardar años en recoger y conocer las investigaciones que se han llevado a cabo, así que suele ser más recomendable consultar trabajos de síntesis, llamados revisiones, revisiones sistemáticas y también meta-análisis. En este tipo de trabajos se localizan investigaciones según unos criterios (edad de los participantes, tipo de tratamiento, tipo de diseño de la investigación,...) se analizan sus datos y se ofrecen unas conclusiones.

El caso es que la investigación sobre cómo enseñar a aprender a los alumnos con TDAH es casi un territorio virgen. La mayor parte de los estudios sobre el rendimiento escolar del alumnado con TDAH es descriptiva o correlacional: se nos informa de qué dificultades tienen en procesos básicos, en las áreas, si esas dificultades son similares o distintas de las que tienen los alumnos con otros problemas, sobre todo con trastornos de aprendizaje, pero se encuentra muy poco sobre los métodos para conseguir mejoras en el rendimiento.

Aun así hay quien ha investigado el efecto de intervenciones educativas en el TDAH, y existen varias revisiones de esas investigaciones (DuPaul y Ec-

kert, 1998; Chronis, Jones y Raggi, 2006; Raggi y Chronis, 2006; DuPaul, 2007; Jitendra, DuPaul, Someki y Tresco, 2008; Pelham y Fabiano, 2008; Langberg y Epstein, 2009; Miranda y Soriano, 2010; Sonuga-Barke et al., 2013). Según estas revisiones los tratamientos médicos del TDAH son los más y mejor estudiados. Entre los tratamientos educativos destacan las intervenciones de modificación de conducta, ya que se considera que hay evidencias fuertes y consistentes de que son efectivas para tratar el TDAH (Fabiano, Pelham, Coles, Gnagy, Chronis-Tuscano y O'Connor, 2009), y también los programas de entrenamiento para familias. No obstante, no parece que ese tipo de intervenciones reduzca los síntomas del TDAH, al menos cuando eso lo evalúan personas que no saben si el alumno está recibiendo un tratamiento o no (Sonuga-Barke, *et al.*).

En el ámbito escolar, además de la modificación de conducta existen otras intervenciones prometedoras como:

- Los sistemas de comunicación entre el colegio y la familia del alumno.
- La enseñanza asistida por ordenador.
- La tutoría entre iguales.
- El entrenamiento en estrategias de procesamiento de la información y para mejorar la expresión escrita.
- La introducción de variaciones en la presentación de las hojas de ejercicios (el color ha sido la única estudiada con cierta extensión).
- La autosupervisión y el autorrefuerzo.
- Entrenamiento en estrategias de organización.

Las investigaciones sobre estas intervenciones tienen, generalmente, bastantes problemas en su método, como muestras pequeñas, falta de grupos de control adecuados o que los alumnos sean asignados al grupo experimental o al grupo de control de forma arbitraria, y no al azar.

Una de las intervenciones educativas más destacables es el programa *Challenging Horizons*, creado por Steven Evans. En este programa se trabaja en grupos pequeños, con refuerzo de Lengua y Matemáticas, y seguimiento de las tareas escolares. También se enseñan pautas de organización, técnicas de estudio, resolución de problemas sociales y autocontrol en situaciones socia-

les. Además, se sigue una estrategia muy metódica para conseguir mejorar el comportamiento y la participación de los estudiantes. Lo más común es que este trabajo se haga a lo largo de dos o tres sesiones semanales de dos horas de duración. Pero también se puede integrar en el currículo, o utilizarse como programa extraescolar individual.

La calidad de la investigación llevada a cabo en torno a *Challenging Horizons* está bien considerada por organismos de valoración bastante rigurosos como *What Works Clearinghouse* (Beckett, Borman, Capizzano, Parsley, Ross, Schirm y Tailor, 2009) o el *National Registry of Evidence-based Programs and Practices* (NREPP, 2012). Según el NREPP los alumnos que realizan el programa *Challenging Horizons* experimentan mejoras en los síntomas de inatención, aunque no en los de hiperactividad, con respecto a otros alumnos similares que no hacen el programa. La probabilidad de que experimenten fracaso escolar disminuye, y sus padres aprecian mejoras en competencia social, autoestima, comportamiento en el colegio, organización y actitud hacia las tareas escolares.

Me referiré varias veces a este programa al presentar distintas estrategias para el procesamiento de la información. En *Challenging Horizons* los alumnos aprenden:

- A utilizar *flash cards* para aprender vocabulario y definiciones.
- Métodos mnemotécnicos (creación de acrósticos, método de los *loci*, creación de siglas y acrónimos).
- Estrategias para resolver distintos tipos de preguntas.
- A tomar notas en clase.
- A hacer resúmenes orales y escritos.
- A redactar pequeños ensayos bien estructurados.
- Habilidades de organización y planificación.

Desafortunadamente, Evans y sus colaboradores no han evaluado aisladamente estas herramientas (con la excepción de la toma de notas) sino siempre como componentes del programa completo, de modo que no podemos saber si resultan eficaces cuando se emplean de manera aislada o cuáles son más útiles.

Concluyo esta sección advirtiendo que la educación basada en evidencias puede producir la idea falsa de que hay métodos que funcionan, así sin más. En realidad lo único que tenemos son pruebas obtenidas de las investigaciones de que esos métodos producen mejoras en alumnos concretos o en grupos de alumnos, pero normalmente el que los resultados de un grupo mejoren no quiere decir que hayan mejorado los resultados de todos los componentes del grupo. Pudo haber gente que se quedase igual e incluso gente que empeorase. A pesar de eso, parece más fiable una intervención que ha mostrado producir beneficios en bastantes alumnos que una que no ha mostrado esas mejoras o que no ha sido investigada.

## **Cómo leer este libro**

Para terminar la introducción quiero dar algunas pistas sobre cómo se puede leer este libro. Al escribirlo he tenido que tomar bastantes decisiones sobre cómo contar las cosas y qué estilo seguir, y me parece que si el lector las conoce podrá sacar más provecho a la información que se contiene aquí.

## **No es exclusivo para alumnos con TDAH**

No se trata de una estrategia comercial para vender más libros, sino del convencimiento de que los problemas que los alumnos con TDAH tienen con el estudio y con la tarea escolar no son cualitativamente diferentes de los que tienen otros alumnos.

Los profesores se quejan de que los alumnos (en general) son indisciplinados, se esfuerzan poco, no piensan en el futuro, se aburren en clase, son irresponsables, hablan durante las explicaciones, interrumpen al profesor,... Carrington, Lehrer y Wittenstrom (1997) realizaron hace bastantes años un estudio sobre los problemas que tenían los alumnos de enseñanza obligatoria a la hora de realizar su trabajo en casa. De lo más a lo menos frecuente los problemas más comunes eran:

- Retraso para empezar a trabajar, falta de iniciativa para ponerse manos a la obra.
- Problemas de concentración, facilidad para distraerse.
- Dependencia, o necesidad de la presencia física de otras personas para hacer su trabajo.
- Dificultades para gestionar el tiempo y falta de planificación.
- Falta de organización de los materiales necesarios, desorden.
- Discusiones familiares sobre la tarea.
- Engaños sobre el trabajo a realizar.
- No haber recibido tarea, no tenerla anotada o no llevar a casa el material necesario.
- No llevar a clase el trabajo que se ha realizado en casa.
- Apresurarse excesivamente.
- Falta de motivación, indiferencia, aburrimiento.
- Interferencia con las tareas domésticas.
- Dificultad para hacer los ejercicios de música.
- Falta de revisión del trabajo realizado.

Ni siquiera creo que la lista esté completa: faltan las interferencias que se crean entre tarea y actividades extraescolares, y, en la actualidad, habría que añadir la distracción que suponen la televisión, los videojuegos, el ordenador y el teléfono móvil. La lista se podría continuar con otros problemas relacionados con el estudio, como sobrestimar el aprendizaje realizado y no seguir estudiando porque cree que ya lo sabe, cuando en realidad no es así.

Llegado a este punto uno se pregunta: pero ¿esto son características de los alumnos de la ESO o características de los alumnos con TDAH? Dejo la pregunta sin respuesta. No pretendo escribir un manual de diagnóstico, ni un ensayo sobre si se está abusando o no de la categoría TDAH adjudicándosela a niños que no tienen ese trastorno. Hay gente más capacitada que yo para ambas tareas, así que voy a centrarme en lo que es de mi incumbencia: cómo se puede ayudar a los alumnos a estudiar, aprobar sus exámenes y aprender nuevas cosas, especialmente a aquellos alumnos que más necesitan esta ayuda.



El hecho de que los problemas sean comunes significa dos cosas: que las estrategias que funcionan con alumnos con dificultades de aprendizaje podrían ser útiles para los alumnos con TDAH y, en segundo lugar, que las estrategias que funcionan con los alumnos con TDAH podrían ser útiles para cualquier alumno. Examinando la historia de la educación se puede comprobar que buena parte de las propuestas de famosos pedagogos como Pestalozzi, Decroly o Montessori consistieron en aplicar a alumnos normales y corrientes lo que previamente habían probado en niños con dificultades.

## Es un libro dirigido a educadores

Sería fantástico hacer un manual para alumnos tan bueno que lo leyeran, lo aplicasen y ya tuviesen las estrategias y herramientas necesarias para gestionar su trabajo personal. La verdad es que yo no estoy preparado para hacer eso, y creo que los alumnos tampoco, así que éste es un libro dirigido a educadores, es decir, cualquier persona que esté directamente implicada en el éxito escolar de un alumno, normalmente sus padres, sus profesores y otras personas que le puedan estar ayudando con las cosas del colegio, como profesores particulares, terapeutas, entrenadores cognitivos, etc.

El caso es que para “aprender a aprender” hay que enseñar a aprender, y probablemente eso es muy difícil, porque normalmente no se aplica una de las formas de enseñar más eficaces que existen: el ejemplo. Al alumno se le pide que estudie, pero es raro que haya visto cómo la hacen sus padres o sus profesores. A lo sumo podrá tener el ejemplo de sus hermanos mayores, si los tiene. Hay gente que por ser intuitiva o por ser reflexiva desarrolla estrategias eficientes de aprendizaje por sí misma, pero que algunos puedan hacerlo no quiere decir que todos puedan hacerlo. A muchos alumnos habrá que enseñarles técnicas y estrategias para organizar sus materiales, aprovechar el tiempo de trabajo y aprender de forma eficiente. Yo me limito a contar algunas formas de hacerlo que parecen haber producido buenos resultados.

## He simplificado algunas cosas

He eliminado infinidad de matices de muchos conceptos porque eran poco relevantes para el propósito del libro y hubieran hecho muy engorrosa la lectura, pero los explico una vez aquí para que no se piense que se trata de errores.

El término “adolescente” es bastante impreciso. Podemos estar de acuerdo en que un muchacho de 16 años es un adolescente, pero no tenemos noticia del momento exacto en que comienza y termina la adolescencia. Yo he identificado la palabra “adolescentes” con estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, etapas en las que entran los alumnos con 11 o más años y normalmente no concluyen antes de los 17. No menciono la formación profesional, que en sus grados medios se solapa con las edades a las que los alumnos cursan Bachillerato porque es la gran olvidada en este campo de investigación. Cuando hablo de niños, lógicamente, me estoy refiriendo a alumnos de Educación Primaria.

He utilizado los nombres de las etapas educativas y la estructura de cursos del sistema educativo español, de modo que traduzco *Elementary School* como Educación Primaria. En muchos lugares el primer curso de *Middle School* corresponde con el 6º curso de Primaria. En ese caso considero a esos alumnos como alumnos de 6º de Primaria. También he adaptado otras denominaciones extranjeras al funcionamiento de los centros educativos españoles. Por ejemplo, he traducido *school psychologist* como orientador (aunque un orientador puede no ser un psicólogo).

Utilizo el género gramatical masculino (“alumnos”, “niños”) para referirme tanto a chicos y hombres como a chicas y mujeres. Es una práctica correcta, y soy consciente de que se recomienda cada vez más un lenguaje inclusivo, pero cuando trato de utilizarlo tengo la impresión de estar escribiendo un texto (más) monótono y que dificulta la lectura, con oraciones como “los investigadores y las investigadoras evaluaron a los alumnos y las alumnas”, o “el profesorado del alumnado discrepaba con los padres y las madres”.

## Utilizo recursos propios de la literatura científica

Si tuviera que definir el género de esta obra diría que es una mezcla entre una revisión sistemática y un manual de intervención. En cualquier revisión se busca información sobre un tema, se sintetiza y se expone. Lo que hace que una revisión sea sistemática es que existe una estrategia de búsqueda amplia y que puede ser reproducida, es decir, cualquier persona obtendría la misma información si sigue esa estrategia, así que expondré brevemente mi estrategia.

Para obtener la información en la que se basa este libro he buscado publicaciones sobre intervenciones educativas, psicológicas o psicosociales en las que hubiese constancia de que participaba alumnado con TDAH de enseñanza secundaria, y que tuvieran como objetivo mejorar sus resultados académicos. También se citan investigaciones realizadas con alumnado de los últimos cursos de Primaria y con alumnado con dificultades de aprendizaje, pero en ese caso se deja claro que en esos estudios no han participado adolescentes con TDAH.

Para encontrar esas publicaciones he utilizado las bases de datos ERIC, PsycINFO, Dialnet y What Works Clearinghouse. Además, he consultado la bibliografía de las revisiones que se han mencionado en la sección “La investigación sobre el tratamiento educativo del TDAH” y de las nuevas publicaciones que iba encontrando.

Cuando ha sido posible, he incluido el tamaño del efecto de cada intervención. Al introducir la lista de evidencias que aparece entre el capítulo 9 y la lista de referencias, explicaré con más detalle en qué consiste y cómo se interpreta esa medida. No he realizado ningún meta-análisis, no he empleado técnicas de síntesis de las mejores evidencias, ni he clasificado las intervenciones según la calidad del método con el que se obtuvieron las evidencias. Al llegar a ese punto me aparto de la estructura de una revisión sistemática para presentar la información en forma de manual de intervención, eso sí, haciendo referencia a las investigaciones que sustentan cada uno de los métodos y dando algunos detalles relevantes para que el lector formado pueda juzgar su calidad.

Algunas personas a las que enseñé el manuscrito se extrañaron de mi manía de interrumpir el texto con colecciones de apellidos y años escritos entre paréntesis. En los trabajos académicos de psicología y pedagogía suele ser común citar obras de otros autores y referirse a ellas escribiendo el apellido de los autores y, entre paréntesis, la fecha de publicación de la obra, o incluyendo en el paréntesis los apellidos y la fecha. Si la referencia ya ha aparecido anteriormente y es larga, se cita solo el apellido del primer autor seguido de “*et al.*” y la fecha. Esa expresión es la abreviatura de “*et alia*” que significa “y otros”. Estas referencias indican que el trabajo que se está citando defiende la idea o es el que aporta los datos que se están exponiendo. En el capítulo de bibliografía se encontrará una lista con todas estas referencias en orden alfabético según los apellidos de los autores. El lector que tenga interés por un trabajo en concreto, sólo debe buscar en la bibliografía, y encontrará, además de los apellidos de los autores la fecha de publicación, el título del trabajo y dónde se publicó. En la mayoría de los artículos de investigación es posible encontrar en internet un resumen o *abstract* con sólo escribir el título del artículo en un buscador. En algunos es posible encontrar el texto completo, pero frecuentemente será necesario acudir a una biblioteca especializada, pedir una copia al autor, o comprar el acceso al artículo.

## **No hace falta leerlo completo ni en orden**

Ya he dejado claro que el libro es, en parte, un manual de intervención, explica cómo se pueden hacer algunas cosas, de modo que no es necesario empezar a leerlo por la primera página y acabarlo por la última. De hecho hay páginas que no recomiendo leer, por ejemplo las de la lista de evidencias, o las de referencias. Están ahí para quien tenga interés en obtener más información acerca de alguna de las investigaciones que se citan en el libro. No creo que leerlas “de cabo a rabo” aporte ningún conocimiento interesante.

Creo que esta obra se podría considerar una fuente de recursos, una colección de herramientas para consultar y elegir las que más convengan a cada uno. A pesar del estilo desenfadado que he intentado darle, es un trabajo serio,

con una fundamentación más rigurosa que muchas de las guías de intervención en TDAH que conozco.

Como orientación general, diré que el primer capítulo trata sobre cómo enfrentarse a las dificultades que cada uno tenga con su hijo o con su alumno de forma estratégica, preparando un plan. El segundo trata acerca de la automotivación, ese legendario estado mental en el que el alumno siente un vivo interés por hacer las cosas bien, por obtener buenos resultados e incluso por aprender los contenidos escolares. En el tercer capítulo se explica qué se puede hacer si la automotivación tarda en aparecer, o no aparece nunca. El siguiente capítulo trata sobre la gestión del tiempo y la organización del lugar de trabajo y del material. El quinto capítulo contiene una reflexión sobre una de las estrategias educativas más recomendadas para alumnos con TDAH: las autoinstrucciones, y presenta un desarrollo de esa técnica que está teniendo unos resultados muy prometedores: el desarrollo de estrategias autorreguladas. A continuación, los capítulos estrella, que son el sexto y el séptimo que tratan sobre lo que muchos conocemos como técnicas de estudio: el sexto sobre cómo procesar y aprender la información, y el séptimo sobre cómo expresar y redactar textos. En el octavo capítulo se habla de cómo ayudar al aprendizaje de las matemáticas, un campo que, en el caso de los adolescentes con TDAH, aún está casi sin explorar. El capítulo noveno explica brevemente cómo se puede ayudar a los alumnos a afrontar la parte más mecánica de las pruebas de evaluación.

Lo que viene a continuación es, como se ha indicado ya, material complementario. A lo largo de los capítulos 3 al 9, después de presentar cada intervención hay un pequeño apartado de evidencias en el que se citan y se comentan brevemente las investigaciones en las que se basa esa propuesta. Al final del libro se citan todas esas investigaciones, en orden alfabético, añadiendo algunos detalles sobre cada una de ellas. Por último, en las referencias se identifican todos los trabajos citados en el libro, incluyendo las investigaciones que se encuentran en la lista de evidencias.

## 1. PREPARANDO UN PLAN

No todos los alumnos tienen los mismos problemas con la tarea y el estudio, y por tanto, no todos necesitan la misma intervención. Los investigadores Power, Werba, Watkins, Angelucci y Eiraldi (2006), de la universidad de Pensilvania, encontraron que en niños y adolescentes con TDAH los problemas con la tarea formaban una estructura bifactorial, lo que más o menos quiere decir que encontraron dos tipos de problemas. Al primer tipo le llamaron “in-atención y evitación de la tarea”, e incluía problemas como las dificultades para mantener la concentración, trabajar de forma autónoma y trabajar de forma eficaz durante la realización de la tarea. Al segundo tipo le llamaron “productividad pobre y falta de seguimiento de las reglas de la tarea”. En ese segundo tipo se encontraban problemas como no saber qué tarea hay que hacer, no realizar las tareas, o no entregar las tareas.

Tal como se puede ver, los problemas del primer tipo se manifiestan durante la realización de la tarea, y tienen que ver con la eficacia en el trabajo, mientras que los del segundo tipo suceden antes y después de la realización de las tareas, y tienen que ver con la organización y la actitud hacia el trabajo. Las consecuencias de esto son importantes. Si en un alumno predominan los problemas del primer tipo habrá que intervenir para aumentar la atención al trabajo y la eficacia, mientras que si predominan los problemas del segundo tipo habrá que mejorar la comunicación entre casa y el colegio y la forma de anotar las tareas y de comprobar su realización.

En realidad, Power et al. (2006) dan una visión excesivamente simple de la realidad. Los alumnos pueden tener problemas distintos en distintas asignaturas dependiendo de cosas como su interés, sus conocimientos o los

planteamientos que haga el profesor. Pero la idea de que, ante el estudio y la realización de tareas, los adolescentes con TDAH tienen diferentes problemas y necesidades puede ser muy útil. Lo primero que se necesita es saber cuáles son los problemas para elegir las soluciones más adecuadas.

Algunas personas ya conocerán bien los problemas con los que se enfrentan. Para otras será revelador ir leyendo los capítulos dedicados a las distintas estrategias de intervención, y en cierto momento se dirán “¡esto es lo que yo necesito!”, otras no verán con claridad qué problema hay, o se encontrarán con todos los problemas posibles y preferirán comenzar por analizar la situación. Para eso conviene recoger toda la información disponible:

- Observaciones propias: ¿es reticente a empezar a hacer la tarea o estudiar? ¿trabaja bien sin supervisión? ¿acaba los trabajos? ¿utiliza técnicas de apoyo al estudio (resúmenes, esquemas)? ¿con qué se distrae?
- Calificaciones escolares: ¿en qué asignaturas está teniendo más problemas?
- Información de los profesores: ¿entrega las tareas? ¿lleva a clase el material necesario? ¿qué podría hacer para mejorar las calificaciones? ¿qué tipo de errores comete en las pruebas de evaluación (de información insuficiente, de información equivocada, no termina la prueba)? Si el alumno tiene algún profesor de apoyo o alguna persona que le ayude fuera del colegio convendría también incluirle en la recogida de información.
- Información de profesionales que hayan hecho al alumno alguna evaluación psicológica o pedagógica: ¿tiene alguna dificultad de lectura o cálculo? ¿tiene alguna dificultad de comprensión? ¿su cociente intelectual le permite seguir los cursos con normalidad? ¿se ha realizado alguna evaluación de su estilo o sus recursos de aprendizaje?

## Un cuestionario nos puede ayudar

Una forma de comprobar exhaustivamente qué habilidades y estrategias utiliza el alumno para el estudio y el trabajo escolar es utilizar un cuestionario. Normalmente están preparados para que los conteste el alumno, pero lo puede hacer una persona que le haya acompañado durante sus ratos de es-

tudio y tarea. No se trata de que el alumno no vaya a ser sincero, sino de que, a veces, se confunde el conocer una estrategia de aprendizaje con utilizar esa estrategia. En internet se pueden encontrar numerosos cuestionarios y tests de técnicas o hábitos de estudio. Para quien quiera un material bien fundamentado, Núñez, González-Pienda y Roces (2002) revisan los cuestionarios sobre estrategias de aprendizaje que están disponibles en español.

A continuación menciono algunas herramientas fiables y relativamente accesibles:

- Test ACRA (Román y Gallego, 2001): se trata de un cuestionario muy utilizado en orientación y en investigación. Es posible encontrar una versión abreviada de ese test (diseñada para universitarios) en De la Fuente y Justicia (2003, págs. 157 y 158).
- Escala de conciencia lectora ESCOLA (Puente, Jiménez y Alvarado, 2009): valora las estrategias de planificación, supervisión y evaluación que muestran los alumnos en la comprensión lectora. Está diseñada para ser utilizada con alumnos de hasta 13 años. La escala se puede encontrar en Jiménez (2004, págs. 238-243). Esta escala es especialmente interesante porque está comenzando a ser utilizada para valorar la función ejecutiva de niños y adolescentes con TDAH (Alvarado et al., 2011).
- Cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación CEAM II: su nombre describe bastante bien lo que evalúa. Entre las estrategias de aprendizaje distingue las estrategias para procesar la información que se aprende y las de organización y uso eficiente de los recursos. La escala de motivación valora las expectativas, las metas y objetivos y la ansiedad ante los exámenes. Se puede encontrar el cuestionario en Roces, Tourón y González (1995).

De cualquier modo, las herramientas de este tipo se han quedado algo desfasadas al no incluir estrategias de búsqueda electrónica de información y otras actividades tecnológicas útiles para el estudio y el trabajo escolar actuales.

Para evaluar la organización nos puede servir una investigación de Zentall, Harper y Stormont-Spurgin (1993), que estudiaron la utilidad de una escala sobre organización con un pequeño grupo de niños de entre 6 y 14 años. En



esta escala había ocho elementos en los que se apreciaban diferencias entre los alumnos con TDAH y sin TDAH. Estos elementos eran los que aparecen en la tabla 1.1:

**Tabla 1.1. Ítems sobre habilidades de organización que discriminan a alumnos con y sin TDAH (Zentall et al., 1993)**

Elementos	Poco			Mucho	
	1	2	3	4	5
Tengo dificultades para encontrar mis materiales escolares cuando los necesito.	1	2	3	4	5
Siempre pongo mis libros en el mismo sitio cuando vuelvo del colegio.*	1	2	3	4	5
Hago mi tarea escolar, pero no consigo encontrarla cuando la tengo que entregar.	1	2	3	4	5
Mi familia pone las cosas donde yo no puedo encontrarlas.	1	2	3	4	5
Pierdo cosas en el colegio.	1	2	3	4	5
Comienzo proyectos pero me cuesta mucho terminarlos.	1	2	3	4	5
A menudo hago o digo cosas antes de pensarlas.	1	2	3	4	5
Mi ropa está arrugada y desordenada.	1	2	3	4	5

(El ítem marcado con \* se valora de forma inversa a los demás).

No he encontrado ninguna referencia sobre cuántos de estos ítems se tienen que cumplir o con qué intensidad lo deben hacer para considerar que hay un problema de organización, pero pueden servir para hacerse una idea sobre si la desorganización es un problema en el que hay que intervenir o no es necesario hacerlo.

## Estableciendo prioridades

En la fase anterior se ha recogido información sobre los problemas que tiene el alumno. ¿Pero sobre cuáles intervenir? Lógicamente lo mejor es intervenir sobre todos, pero como hay limitaciones de tiempo, de formación y de recursos materiales, hay que establecer prioridades.

**Tabla 1.2. Matriz para organizar la información y establecer prioridades**

		Mucha importancia	
Mucha dificultad			Poca dificultad
		Poca importancia	

Para eso se puede utilizar una matriz como la que aparece en la tabla 1.2, en la que se ordenen los distintos problemas según su importancia y su dificultad. Tener problemas de comprensión es más importante que hacer faltas de ortografía. Suspender una asignatura como Lengua y Literatura o Matemáticas, que se sigue estudiando durante toda la ESO, es más importante que suspender una asignatura que sólo se estudia en un curso. No acabar las tareas o no saber qué tareas hay que hacer es más importante que no tener un lugar adecuado para hacer la tarea. Respecto a la dificultad, las cosas son más intuitivas y personales. Para unos padres que no sepan matemáticas o inglés puede ser difícil ayudar a un hijo que tenga dificultades en esas áreas. En general, los problemas de organización son más fáciles de resolver que los de comprensión. Pero colocar algo en la zona fácil o difícil va a depender mucho de la sensación de control que tenga la persona que esté haciendo la matriz.

¿Hay algún problema que tenga una causa definida? Quizá las horas de actividades extraescolares estén interfiriendo con las de trabajo y estudio, y la situación pueda mejorar pasando a un equipo de deportes con menos

aspiraciones que dedique menos tiempo a los entrenamientos, o siguiendo los estudios de trompeta, pero sin prepararse para ir al conservatorio. Si hay alguna causa conocida puede escribirse en la parte inferior de la matriz y se une con una línea al problema que produce o empeora.

También hay que tener en cuenta las ayudas reales o posibles. Es posible que el colegio ofrezca refuerzos extraescolares, el médico considere que sería conveniente introducir modificaciones en el tratamiento, o el alumno haya estado trabajando en casa sin supervisión y ahora haya una persona que se pueda encargar de él. Si se dispone de alguna ayuda conviene colocarla en la parte superior de la matriz, uniéndola con una línea al problema con el que se relacione, como se puede ver en el ejemplo de la tabla 1.3.

**Tabla 1.3. Ejemplo de una matriz**

	Mucha importancia	Poca importancia	
Mucha dificultad	Empieza una extraescolar de inglés en el colegio Suspenseo en Inglés Trabajo por las tardes. No puedo controlar cómo hace las tareas	Suspenseo en Matemáticas Llega tarde a clase	Poca dificultad
Poca dificultad	No le gusta el profesor de Ciencias	Suspenseo en Música No aparecen los cuadernos de Ciencias Fotocopiar los cuadernos de Mikel	Poca importancia

Una vez hecha la matriz, quedan cuatro sectores. Cada uno de ellos tiene un tratamiento diferente, que básicamente es:

- Problemas importantes y fáciles de tratar: éstos son los prioritarios. El plan de intervención se tiene que centrar en solucionar estos problemas.
- Problemas importantes y difíciles de tratar: si se dispone de ayuda para uno de estos problemas se puede incluir entre los problemas prioritarios. Si no se dispone de ayuda, es necesario buscarla o formarse para conseguir que sean fáciles.
- Problemas poco importantes y fáciles de tratar: se puede intervenir sobre ellos si hay tiempo suficiente. Si el tiempo es escaso es mejor dejarlos de lado.
- Problemas poco importantes y difíciles de tratar: es bueno conocer que existen, pero no merece la pena intervenir sobre ellos.

## Haciendo un plan en condiciones

Probablemente, a estas alturas ya ha quedado claro sobre qué se va a trabajar. Es bueno hacer un plan escrito, aunque consuma un tiempo que puede ser precioso para otras cosas. Lo recomiendo porque los planes mentales pueden alterarse mucho a lo largo del tiempo produciendo la sensación de que todo va según el plan previsto, y la realidad es que el supuesto plan ya no se parece al original. Esto no quiere decir que los planes tengan que ser inflexibles. Puede ser bueno modificarlos, pero también es bueno que quede claro que se están cambiando y por qué motivos se han tenido que cambiar.

No es necesario que el plan esté redactado con un estilo magnífico, ni que tenga un formato profesional. Sólo hay que cuidar que aparezcan unos campos concretos que son los objetivos, las acciones y la evaluación. Sobre los objetivos hablamos bastante en el capítulo “Caminando hacia la automotivación”, desde la perspectiva del alumno, pero lo que se dice también es aplicable a los adultos. Respecto a las acciones, los siguientes capítulos ofrecerán un buen repertorio de posibilidades, aunque aquí no se encuentre todo lo que existe. No hay ningún problema en que se incluyan otras acciones

distintas a las que se proponen aquí, pero sí recomiendo que uno se haga la siguiente pregunta “¿qué evidencias indican que este método es útil?” En la introducción se daban algunas indicaciones sobre cómo valorar las distintas evidencias, pero recordamos unas referencias fundamentales, de menor a mayor grado de evidencia: recomendaciones de expertos, consenso entre expertos, estudios sin grupo de control, estudios con grupos de control, estudios con grupos de control aleatorizados, revisiones sistemáticas o meta-análisis de estudios con grupos de control aleatorizados.

Por último, el plan tiene que evaluarse. Saber qué se ha conseguido y qué es lo que ha ido bien y lo que ha ido mal será fundamental para establecer planes futuros. A veces los objetivos están formulados de una forma tan concreta que ya indican cómo se va a evaluar si se han alcanzado, por ejemplo “obtener una calificación superior al 6 en el examen del tema 3 de Ciencias Naturales”. Otra forma de trabajar es plantear objetivos generales acompañados por metas concretas que indiquen a qué nivel se tiene que llegar y en qué plazo se tienen que cumplir.

## **Cuidado con la falta de adherencia**

Aunque parece estar sacada de un anuncio de neumáticos, la expresión “falta de adherencia” se refiere a la inconsistencia en los responsables de aplicar un tratamiento. DuPaul y Power (2008) nos sugieren que si en un tratamiento médico bastante sencillo de aplicar como es el del TDAH ya se encuentran muchas inconsistencias, ¿cómo vamos a esperar que las familias planeen, promuevan y supervisen estrategias académicas de cierta complejidad? La cosa no mejora si se tiene en cuenta que la adherencia a un tratamiento puede estar influida por el estrés de los padres y la calidad de las relaciones familiares, cosas que muchas veces no van del todo bien cuando en casa vive un hijo adolescente con TDAH y malos resultados escolares. Tampoco mejoran las cosas las dificultades que muchas veces se tienen para mantener una coordinación fluida con el colegio ni el hecho de que las intervenciones que han producido buenos efectos “en el laboratorio” no siempre son aplicables en casa.

No tengo gran cosa que ofrecer para mejorar esta situación, pero es bueno recordar que uno se implica más en un plan si hay otras personas implicadas o que lo conocen. Por eso recomiendo que si, por ejemplo, es la madre del alumno la que establece el plan, trate de incluir en él al padre o, por lo menos, le informe de qué es lo que se va a hacer y de cómo van transcurriendo las cosas. Tampoco está mal informar al tutor y a otros profesionales que trabajen con el alumno de qué se está haciendo y qué se espera conseguir.

El problema que se aborda en este libro es mucho más fácil de contar que de tratar. Simplemente consiste en que para hacer tareas y estudiar hacen falta habilidades de organización, planificación, autocontrol y perseverancia.

Todas esas características suelen ser puntos débiles en los alumnos con TDAH; al fin y al cabo, los síntomas que forman el núcleo del trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) son las dificultades de atención, la inquietud y la impulsividad.

Va dirigido a alumnos de la ESO con TDAH y sin él, no es una estrategia comercial para vender más libros, sino el convencimiento de que los problemas que los alumnos con TDAH tienen con el estudio y con la tarea escolar no son cualitativamente diferentes de los que tienen otros alumnos.

- Retraso para empezar a trabajar, falta de iniciativa para ponerse manos a la obra.
- Problemas de concentración, facilidad para distraerse.
- Dificultades para gestionar el tiempo y falta de planificación.
- Falta de organización de los materiales necesarios, desorden.
- Discusiones familiares sobre la tarea.
- Engaños sobre el trabajo a realizar.
- No haber recibido tarea, no tenerla anotada o no llevar a casa el material necesario...

¿Estas son características de los alumnos de la ESO o características de los alumnos con TDAH?



CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR Y ESPECIAL

General Pardiñas, 95 • 28006 Madrid (España)  
 Tel.: 91 562 65 24 • Fax: 91 564 03 54  
 clientes@editorialcepe.es • www.editorialcepe.es

