

# Dificultades del profesorado en el proceso de identificación del alumnado con TDAH

por Manuel LÓPEZ SÁNCHEZ

Universidad de Granada

## 1. Introducción

Las nuevas tendencias en la evaluación diagnóstica centradas en los procesos de intervención y en la preocupación por metodologías de análisis contextualizadas en el aula y en los procesos de aprendizaje [1] demandan pistas para participar en el diagnóstico del alumnado afectado de Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) [2]; pistas que son fundamentales en la determinación de las acciones psicopedagógicas más adecuadas [3].

Desde esta visión interactiva (la indagación en lo interno, en lo externo y en la interacción externo-interno) del proceso de evaluación, el profesorado se introduce en un campo de enorme amplitud y complejidad, pues vincula ésta al análisis, planificación, desarrollo y mejora de los procesos educativos [4]. Sus actitudes y percepciones son fundamentales [5].

Diferentes estudios han demostrado que las valoraciones del profesorado, son más predictivas de la realización del estudiante que causantes de esa realización, demostrando que, la exactitud de las percepciones que mantenía el profesorado, no estaban, excesivamente influenciadas por errores o estereotipos. Los resultados apoyan así la objetividad de las valoraciones [6]. Para otros investigadores, los profesores se convierten en elementos significativos del proceso educativo tanto por el continuo trato personal que tienen con el alumnado, como también por la importancia de sus juicios de valor. El profesor tutor es la persona que, tal vez, más tiempo pase al día implicado con el alumnado, por lo que normalmente dispone de un conocimiento suficientemente completo como para emitir un juicio o valoración respecto a su desenvolvimiento en el clima escolar, sin gran riesgo a equivocarse [7]. Otros autores que utilizan la valo-

A esta realidad hay que sumar el hecho de la existencia de bastantes problemáticas parecidas al TDAH asociadas a diferentes patologías médicas, psicopatológicas o de la conducta. El hecho se complica aún más cuando hay que dividir en subtipos (inatento, hiperactivo/impulsivo o combinado). Todas estas dificultades pueden ser paliadas por la calidad de la información que aporte el profesorado.

Existe consenso en admitir que el TDAH es la problemática neurocomportamental más usual en la población infantojuvenil. Algunas investigaciones han puesto de manifiesto una prevalencia del 17% [14], cifra que ha de interpretarse de forma cautelosa por su desviación del 5% que se establece, como media, en la mayoría de los trabajos. Parece obvio que, en esta cifra tan alta, se han debido de incluir aquellas personas que estando diagnosticadas de TDAH, sus dificultades escolares y sociales las afrontan de forma aceptable, entendiéndose que poseen procedimientos intelectuales y sociales suficientes para afrontar los retos escolares y personales; serían personas “competentes” desde un punto de vista intelectual y social. En esta línea, existe evidencia de determinadas investigaciones que han pretendido concretar la exactitud de la problemática [15, 16].

Si la prevalencia es motivo de controversia, también lo es la etiología. Existe unanimidad en pensar que el TDAH es un problema poligénico (rasgo fenotípico o enfermedad causado por la interacción de varios genes) multifactorial. Su influen-

cia puede ser entendida como algo cuantitativo y de manifestación variable, en función de ambientes diversos, entre los que destacan el modo de proceder en el cuidado y la educación [17]. Si bien no se ha erigido una correspondencia causal entre las formas de vida y el TDAH, existe una inclinación alta en pensar que el ejemplo al que invita la sociedad actual puede estar cooperando a producir una mayor gravedad de la problemática que encierra en sí mismo el trastorno. Ejemplo de ello sería la multiplicación abundante de arquetipos a imitar por su premio inmediato (Internet, televisión, videojuegos); modelos, todos ellos, que no destacan por colaborar en una cultura del esfuerzo, la demora del premio, la concentración, los procedimientos reflexivos o la capacidad de controlar o regular la propia conducta, por ejemplo [18].

La confusión aumenta cuando a la prevalencia y a la etiología le sumamos la imprecisión de las notas identificativas establecidas en el DSM –IV, como criterios diagnósticos, que además de conducirnos a conclusiones inexactas, acarrear calificaciones innecesarias (no olvidemos que el compendio lleva el nombre de Manual de trastornos mentales) [19]. Este sistema de clasificación también ha recibido críticas por clasificar como entidades psiquiátricas a los trastornos neurológicos del desarrollo [20].

En todos estos datos, juega un papel relevante la información que aportan tutores y tutoras. Sus observaciones pueden contribuir a identificar al alumnado

ración del profesorado como criterio objetivo sobre la adaptación han obtenido una correlación significativa entre las percepciones del profesorado sobre el alumando y la visión que el propio alumnado tenía sobre sí mismos [8].

En la atención educativa al alumnado con necesidades especiales, resulta esencial considerar conjuntamente la valoración tutorial y la evaluación psicopedagógica realizada por profesionales de la psicopedagogía. En este sentido, existen estudios que han demostrado que la identificación de alumnos con dificultades de aprendizaje mediante las Escalas Weschler confirma un 71% de los casos estimados por los tutores; sin embargo, el 50% de los identificados como alumnos con dificultades de aprendizaje por el diagnóstico formal no son considerados por sus tutores como tales. El trabajo realizado plantea el carácter complementario de estas dos formas de diagnóstico, para evitar la hiperidentificación del modelo psicométrico y la tendencia hacia los valores medios de la percepción tutorial, al considerar que el diagnóstico del alumnado con dificultades de aprendizaje demanda que el profesorado precise las tareas y logros, de manera que pueda juzgar los niveles de dominio y potencial que posee el alumnado. Todo ello es apreciado como esencial en el proceso colaborativo, en donde el profesorado forma parte activa del proceso de evaluación, por ser el personal que mejor conoce los problemas concretos que presenta el alumnado, evitando que sus percepciones no desemboquen en falsos positivos, por

aquello de las profecías autosatisfactorias del profesorado [9]. Éste es el objetivo del presente trabajo: tratar de conocer las dificultades más acuciantes que encuentra el profesorado a la hora de colaborar en el diagnóstico del alumnado con TDAH.

El TDAH deja una gran huella emocional en el crecimiento de las personas que lo sufren, interponiéndose en la marcha de su progreso cognitivo, emocional y social [8], y originan una gran disfuncionalidad en la propia persona y en los contextos donde se desenvuelven: familia, aula, centro, grupo de pares [11].

Sus efectos secundarios pueden ser gravemente perniciosos. Los niños y las niñas que lo padecen están condicionados por continuas sanciones por su conducta y se enfrentan a un retraso significativo en el ámbito social y educativo. Esta problemática, en un número importante de personas, es perdurable: se extiende a lo largo de la etapa infantil y en un número de casos, nada despreciable, continúa en la etapa adulta [12]. No obstante, la disfunción puede ser confundida con síntomas parecidos de la población general; por tanto, el problema atencional, la impulsividad y la hiperactividad se pueden establecer dentro de un continuo. La “normalidad” se fija a través de medidas arbitrarias en donde los parámetros intensidad y frecuencia, con respecto al grupo de iguales y la problemática que genera en su contexto, serían los cuantificadores que determinarían la problemática [13].

que no posee, de forma aceptable, conocimientos, destrezas y actitudes suficientes para afrontar los retos escolares.

## 2. Metodología

La muestra está compuesta por 9 personas (4 profesores y 5 profesoras), del ámbito de actuación del E.O.E (Equipo de Orientación Educativa) de Santa Fe (Granada). Su edad oscila entre los 45 y los 59 años (media de 47,5) y sus años de docencia están comprendidos entre los 22 y los 30 (media de 26). Imparten docencia en Educación Infantil y Primaria (Tabla I).

Se ha utilizado el “estudio de casos” por su consideración de método apropiado para analizar el contexto y los procesos implicados en el objeto de estudio, por lo que se puede considerar un estudio intensivo de ejemplos seleccionados [21] y por su aplicación a fenómenos contemporáneos dentro de su contexto real. En esta línea, se defiende que las metodologías de investigación que desean desarrollar marcos teóricos más ricos deben estar avaladas por la combinación de los inves-

tigadores y de los participantes en los procesos, de tal manera que dicha teoría se derive de modelos inductivos fundamentados en distintas fuentes de datos, la experiencia existente y la realidad práctica de los procesos [22]. Lo fundamental de este trabajo no es la extensión de la muestra, sino el examen en profundidad del asunto investigado, con el propósito de conseguir una cantidad adecuada de convicciones de las que deducir potenciales conclusiones, de acuerdo con los objetivos planteados [23].

Se ha interrogado a la muestra participante a través de una entrevista. El discurso es una herramienta clave para la comprensión y la mejora de la calidad educativa y, por tanto, su estudio se convierte en objetivo perentorio de la investigación psicopedagógica. La adopción de un enfoque hermenéutico, humanista y transformador nos lleva a considerar el discurso como un fenómeno susceptible de acrecentamiento cualitativo. Sus parámetros muestran igualmente su virtualidad pragmática al aplicarse a la evalua-

TABLA I: Datos de identificación de la muestra

Sujetos	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9
Edad	45	47	49	49	49	48	46	48	47
A. Servicio	30	28	27	28	26	25	23	22	25
Género	H	V	V	V	H	V	H	H	H
Docencia	P	P	P	P	P	P			

V= Hombre; H=Mujer; P=Primaria; I=Infantil

ción de enfoques concretos como el de las organizaciones que aprenden [24].

La entrevista se realizó a partir de un cuestionario validado según el procedimiento del "juicio de expertos" [25, 26] (Tabla II) y ofrecía señales, en forma de preguntas, sobre los distintos ámbitos de diagnóstico que habían observado en el alumnado con posible TDAH.

Con este instrumento se invitaba al profesorado a considerar y verbalizar detenidamente lo que observaba a la hora de indagar en la problemática del alumnado.

Se evaluaron todas las preguntas del cuestionario por diferentes investigadores del Grupo A.R.E.A. (Análisis de la Realidad Educativa Andaluza de la Universidad de Granada), quienes determinaron la validez de su contenido, de acuerdo con los criterios de relevancia de los ítems y de su representatividad con respecto al proceso de evaluación. Tras su análisis, el cuestionario logró el consentimiento unánime de los jueces. Después de la reflexión realizada sobre distintas preguntas (¿las preguntas acumulan, realmente, información sobre las dificultades que puede encontrar el alumnado?, ¿se emplea un lenguaje adecuado a

TABLA II: Cuestionario sobre evaluación específica del alumnado con TDAH, Romero Pérez, J. F. y Lavigne Cerván, R. (2006)

### CONTEXTO CURRICULAR

- 1.- Tienes alguna dificultad para obtener el nivel de competencia curricular
- 2.- Te causa algún problema conocer los problemas de los ámbitos afectivo, emocional y social
- 3.- Sabes distinguir los tipos de estrategias utilizadas para afrontar la tarea (de reconocimiento y recuerdo de información, de comprensión, de reconstrucción global y de interpretación constructiva)
- 4.- Es difícil determinar si las dificultades en las tareas son de 1ª clase (exigen estrategias y conocimientos), 2ª clase (sólo precisan estrategias), 3ª clase (conocimiento de estructuras y de su organización), 4ª clase (no precisan estrategias ni conocimientos)
- 5.- Es difícil averiguar el tiempo que emplea en realizar una actividad

### CONTEXTO ESCOLAR

- 6.- Te sientes capaz, profesionalmente hablando, para trabajar con alumnado que muestra síntomas de sufrir TDAH
- 7.- Crees que será difícil hacer que mejoren las dificultades que presenta el alumnado
- 8.- Cómo son las relaciones que mantienes con la familia
- 9.- Cómo son las relaciones con sus compañeros
- 10.- Con cuántos recursos se cuentan y cómo se ha organizado el centro

### CONTEXTO FAMILIAR

- 11.- Qué dificultades encuentras en las normas y pautas de educación establecidas por los padres-madres
- 12.- Que conductas educativas de la familia son difíciles de reconducir
- 13.- Cual es la mayor dificultad para ayuda familiar

### CONTEXTO SOCIAL

- 14.- Tienes dificultad para conocer las características del barrio
- 16.- Cuales son las dificultades que has encontrado para conocer los referentes culturales

se le asignaron códigos, representados por letras mayúsculas y números, tal como aparece en la Tabla III.

Los resultados de las dificultades del profesorado, en la colaboración diagnóstica sobre el alumnado con posible TDAH, se consiguen del análisis de contenido de las entrevistas realizadas al profesorado, así como de la cuantificación y del análisis cualitativo de las respuestas dadas a las preguntas formuladas. Las frecuencias negativas se corresponderían con las dificultades con las que se encuentran. No obstante, la importancia de la investigación no es tanto la expresión numérica de los testimonios sino la intensidad o fuerza del análisis cualitativo, realizado sobre los mismos.

### 3. Resultados

Teniendo en cuenta los aspectos teóricos revisados anteriormente, el objetivo

general del presente estudio se ha centrado en comprobar las dificultades que presenta el profesorado en el proceso de colaboración diagnóstica del alumnado con posible TDAH.

De modo más específico nos hemos propuesto los siguientes objetivos:

¿A qué afectan las dificultades de la colaboración diagnóstica del profesorado?

¿Son relevantes los datos que aporta el profesorado?

¿De qué depende la calidad de los datos que aporta el profesorado en su colaboración diagnóstica?

En el análisis cuantitativo (Tabla IV), se observan algunos parámetros, de forma patente, más elevados en frecuen-

TABLA IV: Frecuencias de los ámbitos de evaluación

ÁMBITOS DE EVALUACIÓN	Códigos	Frecuencias negativas (-P)	Frecuencias totales	Porcentajes de Frecuencias
Método para obtener información	+P1/P1	0	17	6,2
Ámbitos de dificultad	+P2/P2	15	18	6,5
Realización de actividades	+P3/P3	34	36	13,2
Situación de dificultad frente a las actividades	+P4/P4	12	17	6,2
Lapso en la realización de actividades	+P5/P5	5	13	4,7
Competencia profesional	+P6/P6	16	21	7,6
Disposición de ánimo	+P7/P7	17	21	7,6
Actitud familia-escuela	+P8/P8	21	29	10,6
Colaboración familiar	+P9/P9	18	23	8,4
Status familiar	+P10/P10	5	13	4,7
Actitud educativa de la familia	+P11/P11	16	20	7,3
Ayuda complementaria de la familia	+P12/P12	23	31	11,3
Contexto social	+P13/P13	5	14	5,1
<b>TOTAL DE FRECUENCIAS</b>		187	273	100

las características de las personas de la muestra?, ¿las preguntas diseñadas aceptan comentarios diferentes?, ¿son adecuadas, conforme a la investigación que se desea realizar?, ¿facilitan al investigador la información que necesita para dar respuesta al problema planteado?), las entrevistas, en su totalidad, fueron grabadas y transcritas literalmente con posterioridad. De este modo, el discurso verbal se convirtió en un documento escrito sobre el cual se realizó el análisis de contenido.

El procedimiento utilizado para el análisis de los datos, que se ha realizado sobre la totalidad de las respuestas emitidas por el profesorado [27, 28], permitió clasificar la información obtenida a través de un sistema de categorías para favorecer el análisis y la explicación de los datos.

Al igual que se hiciera con el cuestionario, el sistema de categorías también fue validado por el procedimiento de “juicio de expertos” y “triangulación” [29, 30], ya que, como han establecido los especialistas, aglutina las cualidades o exigencias diseñadas en este trabajo de investigación [31]: integridad, exclusión mutua, uniformidad, honestidad, congruencia y productividad.

En la triangulación se consiguió un consenso interjueces, que en términos porcentuales se situó en el 98%. Este porcentaje se obtuvo contando el número de veces que los codificadores concordaban en la inclusión de un código a una unidad de registro, convirtiéndose el resultado en porcentaje, teniendo como referente el total de unidades de registro codificadas. A las categorías

TABLA III: Ámbitos de evaluación

Categorías [códigos] +-P]	
Método para obtener información (P1)	Análisis de las dificultades para establecer el nivel de conocimiento
Ámbitos de dificultad (P2)	Análisis de las dificultades para la detección de problemas escolares en el alumnado con problemas de TDAH
Realización de actividades (P3)	Análisis de las dificultades de las estrategias específicas que demandan las tareas
Situación de dificultad frente a las actividades (P4)	Análisis de las dificultades encontradas en las actividades
Lapso en la realización de actividades (P5)	Análisis de las dificultades encontradas para precisar el periodo de tiempo que exige la realización de actividades
Competencia profesional (P6)	Análisis de las dificultades sobre los conocimientos profesionales y prácticas de enseñanza que exige este alumnado
Disposición de ánimo (P7)	Análisis de las dificultades que generan las actitudes, motivaciones y expectativas del profesorado
Actitud familia-escuela (P8)	Análisis de las dificultades en las relaciones del profesorado con sus familias
Relación con los compañeros/as (P9)	Análisis de los procedimientos puestos en práctica para el manejo de las conductas disruptivas
Organización y recursos de centro (P10)	Análisis de los recursos humanos y materiales con los que cuenta el centro
Normas y pautas de educación familiar (P11)	Análisis de las dificultades encontradas en el tipo de educación que imparte la familia.
Actitud educativa de la familia (P12)	Análisis de las dificultades sobre las expectativas, motivaciones y actitudes de la familia
Ayuda complementaria de la familia (P13)	Análisis de las dificultades para asesorar sobre el apoyo extraescolar o especializado más conveniente
Contexto social (P14)	Análisis de las dificultades que encierra las influencias sociales y económicas y culturales del barrio

cias negativas, en algunas de las categorías establecidas. A partir de ellos, se pueden inferir los resultados que se describen a continuación.

Que del total de profesorado entrevistado, el 68,5% de los casos tienen dificultades para afrontar las tareas que se le solicitan en el proceso diagnóstico del alumnado susceptible de tener TDAH. Que las tareas en las que el profesorado encuentra más dificultad son: análisis de las dificultades de las estrategias específicas que demanda la tarea, el asesoramiento sobre el apoyo extraescolar o especializado más adecuado y en las relaciones del profesorado con sus familias. Que las actividades dirigidas a la recogida de información curricular no ofrecen ninguna dificultad para el profesorado, mientras que las dificultades que encierra el contexto social y averiguar el lapso de tiempo, son las que ofrecen menor dificultad. Se ha de instar, no obstante, para la acertada explicación del significado de los datos que, al tratarse de un estudio de casos colectivo, la cifra de frecuencias establecida hace referencia al conjunto de los 4 profesores y 5 profesoras que han formado la muestra y no a un único sujeto.

### Análisis de categorías

Hay que aclarar, una vez más, que la utilidad de este trabajo no descansa en la interpretación cuantitativa de la información, sino en el análisis cualitativo de las entrevistas.

### P1. Método para obtener información

Si queremos conocer cómo acontecen los procesos de aprendizaje, en cualquier ámbito de la persona, es necesario evaluarlo. Desde este punto de vista, la evaluación se convierte en una acción educativa que reside en acumular datos, juzgarlos y tomar decisiones para tomar parte en el currículo y modificarlo en la dirección que se considere oportuna. La práctica evaluadora implica la recogida de información sobre los ámbitos que inciden en el proceso de enseñanza -aprendizaje a través de instrumentos concretos.

En el análisis cualitativo de las entrevistas, el profesorado expresa no tener problemas con los instrumentos para la obtención de datos curriculares.

TABLA V: Métodos para obtener información

Instrumentos	Dificultades encontradas
Observación de cuadernos	Ninguna
Escalas estandarizadas	

**P2. Ámbitos de dificultad**

En consonancia con lo anterior, al evaluar los ámbitos con dificultades, el profesorado no tiene problemas para valorar el apartado curricular, pero sí presenta grandes inconvenientes en averiguar las dificultades de los ámbitos afectivo, emocional y social (nivel de autoestima, autoconcepto, concretar las dificultades en habilidades sociales), dimensiones de gran importancia; su carencia aumenta el riesgo de presentar bajo rendimiento y fracaso escolar.

El análisis cualitativo de esta categoría evidencia la falta de una cultura evaluativa que tenga en cuenta las variables afectivas y emocionales que intervienen en el aprendizaje. Da la sensación de que continuamos instalados en una cultura escolar que continúa sobrevalorando los conocimientos lingüísticos, matemáticos... como los únicos indicadores del rendimiento escolar. Parece no tener calado la evidencia de que lo "académico" no es suficiente para garantizar el éxito personal.

**TABLA VI: Ámbitos de dificultad**

Curricular	- Ninguna
Socioafectivo	- Identificación de las emociones, debida a un déficit de vocabulario en el ámbito afectivo. - Falta de fichas de observación - Falta de cuestionarios

**P3. Realización de actividades**

Desde la perspectiva de la evaluación psicopedagógica, el análisis de actividades consiste en examinar qué estrategias exigen las actividades al alumnado y al profesorado para que el proceso de enseñanza-aprendizaje tenga lugar. Las estrategias, en cuanto que reglas heurísticas, son procedimientos simplificados, por lo que el alumnado procesa y manipula la información; son modos de pensar para dar solución a los problemas que se van planteando y de acuerdo a las carac-

terísticas específicas de cada tarea se deben de adecuar a las exigencias de las mismas [32]. Su evaluación es vital dado que indica el cuándo y el cómo han de aplicarse los conocimientos, aspectos de suma importancia para un alumnado que posee un estilo cognitivo caracterizado por la impulsividad. Su conocimiento desvelará las secuencias de aprendizaje que han de ser reorientadas para procesar y manipular la información que han de aprender.

**TABLA VII: Realización de actividades**

Estrategias de aprendizaje	<b>Dificultades encontradas</b>  Insuficientes competencias profesionales Insuficiente información de los especialistas
----------------------------	--

### *P6. Competencia profesional*

El tratamiento más efectivo, para el alumnado con TDAH, es el Multimodal (Multimodal Treatment of Children with ADHD, MTA [EE.UU. 1999]). Es un tratamiento que se sustenta en tres pilares básicos: tratamiento psicológico dirigido a padres, profesores y niños; tratamiento farmacológico y tratamiento psicopedagógico dirigido a mejorar las habilidades académicas y del comportamiento del niño mientras estudia o hace los deberes, e instaurar un hábito de estudio en el alumnado, que no lo

tiene. A este tratamiento se le podría añadir, según una investigación que estamos desarrollando, un cuarto: el tratamiento salugénico, orientado a trabajar estrategias para aumentar el bienestar psicológico, aspectos afectivos relacionados con el estado de ánimo y las emociones positivas.

En general, el análisis cualitativo realizado desvela las lagunas existentes en este ámbito; las atribuciones implícitas en sus respuestas ponen de manifiesto esta dificultad, atribuible a causas externas.

*TABLA X: Competencia profesional*

<b>Dificultades encontradas</b>	
Perspectiva Psicológica	- Estrategias para el manejo de conducta - Estrategias para aumentar el autocontrol
Perspectiva pedagógica	- Estrategias para aumentar el rendimiento académico
Perspectiva salugénica	- Estrategias para aumentar el estado de bienestar, las emociones positivas y los estados afectivos relacionados con el estado de ánimo

### *P7. Disposición de ánimo*

Diferentes estudios han puesto en evidencia que la profesión docente está sometida a continuos cambios. Las expectativas y retos que recaen en el profesorado incrementan, cada vez más, el nivel de exigencia al estar sometido a demandas complejas, intensas y muchas veces contradictorias, afectando a la eficacia profesional como al equilibrio y desarrollo humano del profesorado, fruto del choque expectativas/demandas entre lo que se le exige al profesorado y su percepción sobre lo que debe enseñar, a partir de los recursos personales y laborales con que cuenta [34, 35].

El análisis de las entrevistas refleja un estado de ánimo negativo. Conclusión corroborada por otros estudios [36].

*TABLA XI: Disposición de ánimo*

Actitudes, motivaciones y expectativas del profesorado	<b>Dificultades encontradas</b> - Agotamiento - Distrés - Sensación de competencia reducida - Disminución de la motivación - Desarrollo de actitudes disfuncionales en el trabajo
--	--

**P4. Situación de dificultad frente a las actividades**

Las dificultades encontradas en este apartado se relacionan con los procesos cognitivos que se ponen en juego. En el análisis realizado, las respuestas se centran en las dificultades referidas a áreas concretas y no a los procesos implícitos en ellas. Ninguna respuesta hace alusión, en el área de matemáticas, a si las dificultades

de la tarea se deben a carencia en conocimientos semánticos (vocabulario matemático), sobre signos, números o distintas operaciones. En el área de lengua, las tareas relacionadas con lectura y escritura no especifican las dificultades concretas: conciencia fonológica, conocimientos fonológicos y morfosintácticos, reglas de conversión de grafemas en fonemas, conexión o ensamblaje de unos fonemas con otros...

TABLA VIII: *Realización de actividades*

	<b>Dificultades encontradas</b>
Dificultad frente a las actividades	Establecimiento de conocimientos concretos Establecimiento de procesos implicados

**P5. Lاپso en la realización de actividades**

En la evaluación psicopedagógica del alumnado con dificultades de aprendizaje en general y los con posible TDAH en particular, la determinación del tiempo que tarda en realizar una tarea concreta debe analizarse en los contextos reales en los que normalmente se realizan dichas actividades.

El procedimiento más adecuado para la obtención de estos datos es la observación directa en las circunstancias normales en que se presenta la actividad [33]. Procedimiento que requiere de una serie de habilidades y que según el análisis realizado ofrece ciertas dificultades al profesorado.

TABLA IX: *Lاپso en la realización de actividades*

	<b>Dificultades encontradas</b>
Tiempo en la realización de actividades	- Hacer inferencias incorrectas (sólo se observa al alumnado con problemas sin tener en cuenta al alumnado sin dificultades y el mismo nivel). - Desconocimiento de los tipos de procedimientos a utilizar: listas de cotejo, registros anecdóticos, escalas de apreciación

### P8. Actitud familia-escuela

El trabajo de completar e intentar percibir, integralmente, las diferentes prácticas educativas en las que participa el alumnado tiene importancia vital. Las diferentes investigaciones a favor de explicar las prácticas educativas como contextos de desarrollo, ponen de manifiesto la importancia del entendimiento del fenómeno educativo, no exclusivamente como escolar, sino como un todo

integrado, de modo que el conocimiento de las relaciones que se establecen entre las diferentes prácticas es, a veces, más importante para explicar la conducta que su comprensión, de forma aislada [37].

Del análisis cualitativo de esta categoría se desprende que el profesorado presenta dificultades de relación con la familia.

TABLA XII: Actitud familia escuela

	<b>Dificultades encontradas</b>
Relaciones del profesorado con las familias	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lograr que acudan a las citas establecidas</li> <li>- Establecimiento de relaciones fluidas por incompatibilidad horaria.</li> <li>- Implicar a padres y madres en actividades de apoyo</li> <li>- Conocimiento para explicar beneficios y contraindicaciones del tratamiento farmacológico.</li> </ul>

### P9. Relaciones con los compañeros

Existe evidencia empírica de diversas variables emocionales y conductuales de la aceptación del alumnado por sus compañeros, así como de la relación de esta variable con el nivel de satisfacción social del alumnado. Entre las variables con más peso a la hora de discriminar a los niños aceptados y rechazados, han destacado, junto a las conductuales (conducta agresiva y la competencia social), diversas variables emocionales (confianza/ansioso, tolerante/irritable, ansiedad-depresión y regulación emocional). Estas últimas, por sí solas, mostraron un elevado poder predictivo. Además, se ha encontrado una similitud significativa entre la aceptación de los compañeros y el grado de satisfacción social del niño [38].

En general, el análisis cualitativo de las entrevistas desvela la existencia de dificultades para resolver los problemas de relación entre compañeros y compañeras.

TABLA XIII: Relaciones con los compañeros

	<b>Dificultades encontradas</b>
Manejo de conductas disruptivas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocimientos para trabajar habilidades sociales</li> <li>- Conocimientos sobre mediación de conflictos</li> <li>- Materiales para trabajar la competencia social</li> <li>- Aplicación de técnicas de modificación de conductas</li> </ul>

**P10. Organización y recursos del centro**

La necesidad de evaluar el ámbito organizativo del centro, entendido como marco de experiencias del alumnado y profesorado, es una obligación primordial, si queremos entender el marco experiencial del alumnado y el profesorado, y altamente significativa para comprender los procesos didácticos y poder adaptarlos. No puede existir renovación cualitativa de la enseñanza si los cambios metodológicos no se sustentan en su correlato organizativo [39]. En otras palabras: no

puede existir renovación en la enseñanza, ni cualitativa ni cuantitativa, si no existe una renovación de las estructuras metodológicas en los que se instalaron los métodos que se quieren cambiar [40].

En relación a esta categoría, el análisis cualitativo de las entrevistas saca a la luz las dificultades que tiene el profesorado, procedentes de una escasez de recursos y de una organización deficitaria de los mismos.

TABLA XIV: *Organización y recursos del centro*

	<b>Dificultades encontradas</b>
Recursos humanos y materiales	<ul style="list-style-type: none"><li>- Falta de tiempo para trabajo colaborativo entre especialistas y profesorado.</li><li>- Insuficiente número de apoyos</li><li>- Ausencia de materiales específicos para trabajar el déficit atencional y la falta de concentración</li></ul>

**P11. Tipo de educación que imparte la familia**

Los efectos o repercusiones de los aspectos biológicos sobre las conductas hiperactivas hay que explicarlas y evaluarlas desde un punto de vista interactivo, psicosocial y contextual, donde las particularidades de los niños y niñas y del ambiente actúan como algo muy unido. Existen investigaciones que han puesto de manifiesto que el contexto familiar tiene una acción primordial en la trayectoria del TDAH. La disfunción familiar puede instituir un elemento de conflicto que puede ejercer una relación recíproca con la propensión del niño o niña, agravando la sintomatología y su persistencia [41].

En este marco, los factores familiares no se consideran como la causa original del TDAH, pero sí se cree que mantienen e incluso amplifican la sintomatología de éste en el curso del desarrollo. Los estilos disciplinarios altamente directivos y hostiles —o excesivamente permisivos—, las psicopatologías de los padres y el abuso de drogas, por ejemplo, no facilitan la interiorización de las reglas sociales y se han asociado con una competencia autorregulatoria deficiente en los niños con TDAH [42].

La importancia del apoyo familiar, en el control de la conducta, es primordial al intervenir variables psicosociales que

### P13. Ayuda complementaria de la familia

Cuando se combinan los efectos del déficit atencional y de la hiperkinesia, las dificultades aumentan, ocasionando diferentes déficits: cognitivos, problemas para recordar y usar la memoria de trabajo, déficit de regulación de las emociones y torpeza motriz. Este aumento incrementa los riesgos de retraso o fracaso escolar y suele ser el resultado de apren-

dizajes incompletos o incorrectos de habilidades básicas para un buen rendimiento académico. Si a esto se añade una capacidad intelectual baja, el riesgo de no conseguir aprender al ritmo de sus compañeros y de acumular retrasos curriculares progresivos aumenta. Aumento que será más significativo si no reciben ayuda complementaria, pudiendo llegar a constituir un auténtico fracaso escolar [44].

TABLA XVII: Ayuda complementaria de la familia

Dificultades encontradas	
Asesoramiento apoyo extraescolar	Desconocimiento de las actividades extraescolares con repercusión positiva en las dificultades propias de la dificultad: rendimiento académico, pobreza de autoconcepto, falta de habilidades sociales, disminución de la impulsividad

### P14. Contexto social

Cuando se realiza una evaluación psicopedagógica es fundamental considerar también si las variables demográficas pueden ser indicadores útiles de las dificultades que presentan las personas con TDAH. La evaluación psicopedagógica de este contexto puede aportar información que no se puede obtener mediante la aplicación sistemática de pruebas de evaluación estandarizadas [45]. Las influencias sociales, económicas y culturales juegan

un rol fundamental en la elaboración del perfil del alumnado con TDAH y constituye una variable importante en el desarrollo de intervenciones especializadas, pues permite complementar, a través de la identificación y la comprensión, tanto los déficit como las fortalezas que los niños pueden presentar; por tanto, modificaciones en el contexto social de los niños con TDAH tendrían consecuencias importantes en la modificación de la conducta de estas personas.

TABLA XVIII: Contexto social

Dificultades encontradas	
Influencia socio-económica y cultural	<ul style="list-style-type: none"><li>- Impacto de los factores culturales en el desarrollo cognitivo de los seres humanos</li><li>- Importancia de asociarse con grupos de padres y madres con problemáticas parecidas</li><li>- Importancia de modelos educativos que ofrezcan respuestas inmediatas</li></ul>

influyen en las fluctuaciones de la misma. Es necesario que la familia comprenda su papel en la modificación de la conducta como parte de la responsabilidad en el control de la misma, y que el profesorado le otorgue el apoyo adecuado para lograr los objetivos del cambio; de ahí la importancia de evaluar este ámbito.

El análisis cualitativo de esta categoría revela las dificultades que encuentra el profesorado en la orientación en el proceso de modificación conductual, en el que la familia es parte esencial, y en el apoyo colaborativo de ambas instituciones.

TABLA XV: *Tipo de educación que imparte la familia*

	<b>Dificultades encontradas</b>
Normas y pautas de educación familiar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cómo evitar frustraciones cuando las pautas indicadas no producen beneficios inmediatos</li> <li>- Reducir la inseguridad y ansiedad de las familias</li> <li>- Materiales para reducir su desorientación</li> </ul>

### *P12. Actitud educativa de la familia*

Es necesario que el profesorado conozca las expectativas, motivaciones y actitudes familiares si queremos que la evaluación nos conduzca al planteamiento

de programas integradores [43]. El desconocimiento de las dificultades del profesorado en este ámbito empobrecería esta actuación.

TABLA XVI: *Actitud educativa de la familia*

	<b>Dificultades encontradas</b>
Expectativas, motivaciones y actitudes de la familia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cómo colaborar para evitar el proteccionismo</li> <li>- Cómo colaborar para la erradicación de ciertas actitudes obsoletas sobre el trastorno (no es posible disminuir sus síntomas, todo es culpa del alumnado...)</li> <li>- Cómo colaborar para que se produzca un cambio en las actitudes y estrategias de disciplina utilizadas</li> </ul>

## 5. Discusión y conclusiones

A pesar de las restricciones de la investigación (la más indiscutible es la falta de grupo de control), se ha hecho un esfuerzo por perseverar en el rigor científico de cada una de las fases del estudio. No obstante, los resultados conseguidos en este trabajo, permiten aportar modestas contribuciones al conocimiento de las dificultades que encuentra el profesorado, en su colaboración diagnóstica, para determinar los puntos débiles y fuertes del alumnado con posible TDAH. En efecto, este estudio de casos colectivo ha detectado dos conclusiones generales: a) el profesorado presenta dificultades para obtener información de los diferentes ámbitos en los que participa; b) existen algunas dificultades relevantes en su participación diagnóstica que han de ser atendidas convenientemente, para que los datos que obtienen sean significativos. La riqueza en la aportación de datos dependerá de la subsanación de las dificultades que encuentra el profesorado a la hora de colaborar en el proceso.

No obstante, teniendo en cuenta los objetivos de este estudio, se ha de dar respuesta a las cuestiones planteadas, para determinar las principales aportaciones de esta investigación:

*¿A qué afectan las dificultades de la colaboración diagnóstica del profesorado?*

Las dificultades que encuentran, en el conocimiento del alumnado, de la tarea, de la institución escolar y familiar y de identificación de recursos sociocultu-

rales, están afectando a la concepción sistémica, preventiva y comunitaria de la evaluación psicopedagógica.

*¿Son relevantes los datos que aporta el profesorado?*

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que la información aportada no siempre es suficiente porque las posibilidades de una aportación eficaz, de información relevante, se ve mediatizada por la carencia de procedimientos adecuados que guíen y faciliten la búsqueda de información.

*¿De qué depende la calidad de los datos que aporta el profesorado en su colaboración diagnóstica?*

El estudio pone de manifiesto que la calidad de la evaluación psicopedagógica, depende de cuestiones técnicas (comprobación del conocimiento) y éticas (acciones justas) para poder concretar de manera individualizada las decisiones con respecto a la propuesta curricular y al tipo de ayudas que pueda precisar para su progreso.

Coincidimos con otros trabajos [46] en que para que se produzca una mejora sustancial en la colaboración del profesorado en la evaluación psicopedagógica, del alumnado con TDAH, se deben de dar dos condiciones:

1.- La evaluación de la competencia integral del alumnado necesita fundamentos didácticos consistentes y bien

asumidos por el profesorado, para lo cual han de estar contruidos desde la práctica y deben dar respuesta a las dificultades integrales del alumnado (curricular, motivacional, autoestima, habilidades sociales...). Los instrumentos curriculares deben ser perfeccionados y, además, hay que dotar al profesorado de nuevos conocimientos para evaluar otros cuatro grandes componentes: el reconocimiento de las emociones del alumnado, su capacidad de generación de sentimientos que favorecen o dificultan el aprendizaje, cómo integran lo que sienten dentro de su pensamiento y cómo dirigen y manejan las emociones [47].

2.- Implementar nuevas propuestas evaluativas; propuestas que tienen mucho camino por recorrer y obstáculos que vencer: existe necesidad de que el profesorado reconceptualice y reculturalice sus juicios respecto a la naturaleza y el propósito de la evaluación de los aprendizajes desde una perspectiva integral de los mismos.

Por último y tal como planteaba la categoría segunda (P2. Ámbitos de dificultad), resulta básico trabajar con el profesorado el conocimiento y clasificación de las emociones y sus componentes (neurofisiológico, cognitivo, comportamental), es decir, qué ocurre en el ámbito físico, qué pensamos delante de una emoción determinada y qué comportamiento manifestamos; pero no sólo tiene importancia el reconocimiento de la emoción vivida, sino también que toda emoción implica una acción determinada, como sucede en el alumnado con TDAH.

Estas conclusiones tienen un carácter prospectivo en tanto que pueden servir de marco de referencia para futuras investigaciones relacionadas con los procesos de intervención educativa y de asesoramiento en el campo de la formación del profesorado, en el ámbito de las necesidades educativas especiales. Este estudio también puede servir de referencia para futuros trabajos en el marco de la evaluación psicopedagógica, como estrategia para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y más concretamente en la evaluación del alumnado con posible TDAH.

**Dirección del autor:** Manuel López Sánchez. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Campus Universitario de Cartuja, s/n, 18071 Granada. España. E-mail: mlopezsa@ugr.es

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 12.II.2009

### Notas

- [1] ALFARO ROCHER, I. J. (1998) Tendencias en la evaluación psicopedagógica: un acercamiento a través del ámbito de las dificultades de aprendizaje, *Revista de Investigación Educativa*, 16: 2, pp. 125-154.
- [2] GARGALLO LÓPEZ, B. (1999) La hiperactividad en la escuela: su tratamiento psicopedagógico, *revista española de pedagogía*, 57: 212, pp. 131-158.
- [3] ROMERO PÉREZ, J. F. y LAVIGNE CERVÁN, R. (2006) *Dificultades en el aprendizaje: unificación de criterios diagnósticos. II. Procedimientos de evaluación y diagnósticos* (Sevilla, Consejería de Educación. Junta de Andalucía).
- [4] SOLÉ Y GALLART, I. (1998) *Orientación educativa e intervención psicopedagógica* (Barcelona, Horsori Editorial).
- [5] MARTÍNEZ ARIAS, M. R. y OGEA RUA, M. (1999) Actitudes de las personas implicadas en los procesos

- [30] VILA, I. (1998) *Familia, escuela y comunidad* (Barcelona, Horsori).
- [31] RODRÍGUEZ, G.; GIL, J. y GARCÍA, E. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa* (Málaga, Aljibe).
- [32] ROMERO PÉREZ, J. F. y LAVIGNE CERVÁN, R. (2006) *Dificultades en el aprendizaje: unificación de criterios diagnósticos. II. Procedimientos de evaluación y diagnóstico* (Sevilla, Consejería de Educación. Junta de Andalucía), pp. 27-33.
- [33] ROMERO PÉREZ, J. F. y LAVIGNE CERVÁN, R. (2006) *Dificultades en el aprendizaje: unificación de criterios diagnósticos. II. Procedimientos de evaluación y diagnóstico* (Sevilla, Consejería de Educación. Junta de Andalucía), pp. 33-34.
- [34] GÓMEZ, L. (2000) Marco de intervención en la prevención del estrés y resolución de conflictos docentes, en GÓMEZ, L. G. y ARRASCOSA, J. C. (coords.) *Prevención del estrés profesional docente* (Valencia, Generalitat Valenciana).
- [35] GARCÍA RENEDO, S.; LLORENS, S.; CIFRE, E. y SALANOVA, M. (2006) Antecedentes afectivos de la auto-eficacia docente: un modelo de relaciones estructurales, *Revista de Educación*, 339, pp. 387-400.
- [36] SCHAUFELI, W. B. y ENZMANN, D. (1998) *The burnout companion to study and research: A critical analysis* (London, UK, Taylor and Francis).
- [37] FUENTES, M. J.; LÓPEZ, F.; ECEIZA, A. y AGUIRREZABALA, E. (2001) Emotional and behavioral predictors of the acceptance by peers in school age children, *Infancia y Aprendizaje*, 16:3, pp. 275-291.
- [38] PÉREZ-SOSTOA V. (2003) *El proceso de adaptación curricular*. Material policopiado. UPV/EHU.
- [39] GIMENO SACRISTÁN, J. (1992) ¿Qué son los contenidos de la enseñanza?, en GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ, A. I. (eds.) *Comprender y transformar la enseñanza* (Madrid, Morata), pp. 170-223.
- [40] MIRANDA, A.; GARCÍA, R. y PRESENTACIÓN, M. J. (2002) Factores moduladores de la eficacia de una intervención psicosocial en niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad, *Revista de Neurología*, 34:1, pp. 91-97.
- [41] OLSON, S. L.; BATES, J. E.; BAYLES, K. (1990) Early antecedents of childhood impulsivity: the role of parent-child interaction, cognitive competence, and temperament, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18, pp. 317-334.
- [42] JAUREGUI, I. (2005) Autoayuda y participación de la familia en el tratamiento de los trastornos de la conducta alimentaria, *Trastornos de la conducta alimentaria*, 2, pp.158-198.
- [43] GARCÍA-PÉREZ, E. M. y MAGAZLAGO, A. (2003) Actualidad sobre el TDA-H. Ver <http://www.asociacion-proyectotdah.es/fuentes/Actualidad%20sobre%20el%20TDA.doc> (Consultado el 5.IX.2008).
- [44] ÁLVAREZ-ARBOLEDA, L. M.; RODRÍGUEZ-AROCHO, W. y MORENO-TORRES, M. A. (2003) Evaluación neurocognoscitiva del trastorno por déficit de atención con hiperactividad, *Perspectivas Psicológicas*, 3: 4, pp. 85-92.
- [45] BRONCAZO RODRÍGUEZ, A.; CASASECA HERNANDEZ, S.; HERNÁNDEZ LORENZO, E.; RODRÍGUEZ CONDE, M. J. y SARTO MARTÍN, M. P. (1997) Valoración sobre la formación psicopedagógica del profesorado de Educación Secundaria en Salamanca, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1:0, pp. 1-6. Ver <http://www3.uva.es/ufop/publica/actas/viii/es04bron.pdf> (Consultado el 6. IX.2008).
- [46] FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. y EXTREMERA PACHECO, N. (2002) La inteligencia emocional como habilidad esencial en la escuela, *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, pp.1-6.
- [47] MATEO, J. (2000) *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas* (Barcelona, ICE-Horsori).

- de integración de estudiantes con necesidades educativas especiales en centros ordinarios, *revista española de pedagogía*, 57: 212, pp. 111-130.
- [6] ALBIÑANA HERNÁNDEZ, P. y DOMÉNECH GREGORI, F. (1999) Escala de valoración del profesor I-S. *Anales de Psicología*, 15:2, pp. 233-238.
- [7] GUTIÉRREZ, M.; CLEMENTE, A. y MUSITU, G. (1990) La integración escolar: un análisis a partir de la edad de los alumnos, *Revista de Psicología de la Educación*, 5:2, pp. 31-42.
- [8] JENSEN CAMPBELL, L. A.; GRACIANO, W. C. y HAIR, E. C. (1996) Personality and relationships as moderators of interpersonal conflicts in adolescence, *Merrill Palmer Quarterly*, 42:1, pp. 148-164.
- [9] FERNÁNDEZ, S. (1995) La percepción del profesor como indicador de dificultades de aprendizaje, *Psicothema*, 7:2, pp. 309-316.
- [10] CARDO, E. y SERVERA, M. (2008) Trastorno por déficit de atención/hiperactividad: estado de la cuestión y futuras líneas de investigación, *Revista de Neurología*, 46:6, pp. 365-372.
- [11] MARTÍN A. (2005) The hard work of growing up with ADHD, *The American Journal of Psychiatry*, 162, pp. 1575-1577.
- [12] MCARDLE, P. (2004) Attention-deficit hyperactivity disorder and life-span development, *American Journal of Psychiatry*, 184, pp. 468-469.
- [13] BIEDERMAN, J.; MILBERGER, S.; FARAONE, S.V.; KIELY, K.; GUITE, J. y MICK, E. (1995) Impact of adversity on functioning and comorbidity in children with attention-deficit hyperactivity disorder, *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 34, pp. 149-503.
- [14] PINEDA, D. A.; LOPERA, F.; PALACIO, J. D.; RAMÍREZ, D. y HENAO, G. C. (2003) Prevalence estimations of attention-deficit/hyperactivity disorder: differential diagnosis and comorbidities in a Colombian sample, *Journal of Neuroscience*, 113, pp. 49-71.
- [15] CARDO, E.; SERVERA, N. y LLOBERA, J. (2007) Estimación de la prevalencia del trastorno por déficit de atención e hiperactividad en población normal de la isla de Mallorca, *Revista de Neurología*, 44:1, pp.10-14.
- [16] MOFFITT, T. E. y MELCHIOR, M. (2007) Why does the worldwide prevalence of childhood attention deficit hyperactivity disorder matter?, *The American journal of psychiatry*, 64, pp. 856-858.
- [17] THAPAR, A.; LANCLEY, K.; ASHERSON, P. y GILL, M. (2007) Gene-environment interplay in attention-deficit hyperactivity disorder and the importance of a developmental perspective, *British Journal of Psychiatry*, 190, pp. 1-3.
- [18] PEÑA, J. A. y MONTIEL-NAVA, C. (2003) Trastorno por déficit de atención/hiperactividad ¿mito o realidad?, *Revista de Neurología*, 36, pp. 173-179.
- [19] AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION DSM-IV TR (2000) *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (Washington, APA), pp. 85-93.
- [20] MCGOUGH, J. J. y MCCRACKEN, J. T. (2006) Adult attention deficit hyperactivity disorder: moving beyond DSM-IV, *American Journal of psychiatry*, 163, pp. 1673-1675.
- [21] GHOURI, P.; GRONHAUG, K y KRISTIANSLUND, I. (1995) *Research methods in business studies a practical guide* (New York, Prentice Hall).
- [22] LEONARD, D. y MCADAM, R. (2001) Grounded theory methodology and practitioner reflexivity in TQM research, *International Journal of Quality y Reliability Management*, 18:2, pp. 180-194.
- [23] GILLHAM, F. (2000) *Case study research methods* (London, Continuum).
- [24] MARTÍNEZ-OTERO, V. (2007) Modelo pedagógico del discurso educativo y su proyección en la calidad docente, docente e institucional, *Revista Hispanoamericana de Educación*, 43:2 , pp. 18-28.
- [25] FOX, D. J. (1981) *El proceso de investigación en educación* (Pamplona, Eunsa).
- [26] HODDER, I. (2000) The interpretation of Documents and Material Culture, en DENZIN, N. y LINCOLN, L. S. (eds.) *Handbook of Qualitative Research* (London, Sage Publications), pp. 703-715.
- [27] BARDÍN, L. (1986) *Análisis de contenido* (Madrid, Akal).
- [28] KRIPPENDORFF, K. (1997) *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica* (Barcelona, Paidós).
- [29] RODRÍGUEZ, G.; GIL, J. y GARCÍA, E. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa* (Málaga, Aljibe).

**Resumen:**  
**Dificultades del profesorado en el proceso de identificación del alumnado con TDAH**

Este artículo tiene como principal objetivo conocer los problemas que encuentra el profesorado a la hora de colaborar en el diagnóstico del alumnado con Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH).

En la investigación, de carácter exploratorio y cualitativo, se recurrió al “estudio de casos” y, para la obtención de los datos, se optó por la entrevista semiestructurada. Los resultados revelan los problemas más relevantes que el profesorado encuentra en el proceso de colaboración diagnóstica y ofrecen algunas orientaciones generales para que el trabajo multidisciplinar, aporte datos significativos para la decisión final.

**Descriptores:** Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), colaboración diagnóstica, evaluación psicopedagógica, dificultades de evaluación.

**Summary:**  
**Difficulties of teachers in the identification of students with ADHD**

This article has as main objective to know the problems facing the teacher when working in the diagnosis of students with Attention-Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). The research, with a exploratory and qualitative character, used the “cause study” system and

the semistructured interview to obtain the data. The results reveal the most important problems that teachers have in the collaborative process and offer some diagnostic guidelines for the multidisciplinary work that provides significant data for the final decision.

**Key Words:** Attention-deficit hyperactivity disorder, collaboration and diagnostic evaluation psychology, difficulties in evaluation