



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° 25 DICIEMBRE DE 2009

“APLICACION DEL PROGRAMA PIAAR EN UN ALUMNO CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO”

AUTORÍA Mª MERCEDES MÁRQUEZ FLORES
TEMÁTICA NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO
ETAPA ESO

Resumen.

En el presente artículo presentaremos una experiencia de implementación del Programa de Intervención para Aumentar la Atención y la Reflexividad (*de aquí en adelante PIAAR*) en un alumno de 2º curso de ESO con necesidades educativas específicas.

Palabras clave.

Estilos Cognitivos, Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), Demora reforzada, Estrategias de escudriñamiento, Aprendizaje autoinstruccional, Entrenamiento en solución de problemas, Refuerzo positivo y negativo.

1. INTRODUCCIÓN.

La fundamentación teórica del programa de Bernardo Gallardo (PIAAR) con el que he trabajado, parte de los *estilos cognitivos* como base explicativa de los procesos cognitivos mediacionales que el sujeto pone en marcha cuando se enfrenta a estímulos ambientales. En este sentido, entendemos como estilo cognitivo, un constructo teórico que explica los procesos cognitivos o patrones individuales de procesamiento de la información, de aprendizaje y de afrontamiento de la realidad.

Podemos señalar algunas características relevantes de los estilos cognitivos como:

- Su carácter procesual, porque inciden en el modo de proceder o de operar con la información.
- Constituyen un continuo de categorías o polos.
- Integran actitudes/personalidad y cognición.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° 25 DICIEMBRE DE 2009

- Implican estrategias, procedimientos o formas de actuación, que pueden modificarse y enseñarse con la experiencia y son transferibles a diferentes tareas.

Esta última de las características es quizá la más importante, ya que constituye la base del programa: el entrenamiento/enseñanza de diferentes técnicas para aumentar la atención y la reflexividad.

Por otra parte, cabe señalar que existen clasificaciones muy exhaustivas de los estilos cognitivos. A continuación, a título orientativo, presento los más significativos:

ESTILO COGNITIVO	FUNDAMENTACIÓN
Dependencia/Independencia de Campo	Modo en que los sujetos coordinan la información procedente de distintos canales sensoriales.
Simplicidad/Complejidad Cognitiva	Modo en que se asocia libremente un conjunto heterogéneo de objetos, conceptos o informaciones.
Flexibilidad/Rigidez Cognitiva	Grado en que el sujeto hace adaptaciones cognitivas ante un problema.
Reflexividad/Impulsividad	Grado en que el sujeto reflexiona en torno a las alternativas posibles en la solución de un problema.

El estilo cognitivo en el que se basa el programa PIAAR, es el de *Reflexividad-Impulsividad*, que se fundamenta en un doble polo:

- Tiempo previo a la emisión de una respuesta: periodo que se toma el sujeto para reflexionar y analizar los datos disponibles en tareas que tienen un grado de incertidumbre y por tanto, la respuesta no es inmediatamente obvia.
- Precisión/exactitud en la respuesta, que conduce a aciertos versus errores.

En este sentido, los **alumnos impulsivos**, tienden a dar respuestas precipitadas, emplean muy poco tiempo en analizar los datos de los problemas y por ello, cometen muchos errores. Mientras que los **alumnos reflexivos**, son más cuidadosos, se toman más tiempo en el análisis de datos y de diferentes alternativas disponibles, de modo que se equivocan menos.

La conclusión es que la reflexividad ayuda al niño a adaptarse al mundo que le rodea mucho mejor que la impulsividad.

El programa PIAAR, a pesar de que ha sido aplicado individualmente con un alumno con necesidades específicas de apoyo educativo y la intervención ha sido desarrollada por parte de la orientadora del centro; constituye un programa de aplicación grupal que puede ser implementado por el profesor-tutor en su sesión semanal de tutoría, con el apoyo y asesoramiento del departamento de orientación. Es un programa atractivo y motivador para el alumnado, que tiene por objetivo la mejora de



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° 25 DICIEMBRE DE 2009

la reflexividad, que se traduce en una mejora conductual y además influye positivamente en el rendimiento académico.

2. TRANSTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD (TDAH).

La literatura clínica y concretamente el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-IV, ha establecido un síndrome específico que incluye los problemas de atención de los alumnos: Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH). La característica principal de este trastorno es un patrón persistente de desatención y/o hiperactividad-impulsividad, más grave o frecuente que el observado en sujetos de nivel de desarrollo similar. En niños con menos de 4 ó 5 años, es difícil su diagnóstico. Aunque generalmente, se diagnostica en los primeros años de escolaridad.

No obstante, el caso que nos ocupa, ha sido tratado como alumno con dificultades de aprendizaje a lo largo de toda su escolaridad y con bastante posterioridad, se ha diagnosticado en Educación Secundaria, ya en plena adolescencia como alumno con TDAH.

El TDAH, puede presentarse en tres subtipos diferentes:

- COMBINADO, presenta desatención con hiperactividad e impulsividad
- CON PREDOMINIO DE HIPERACTIVIDAD-IMPULSIVIDAD
- CON PREDIMINIO DE DESATENCIÓN

Concretamente, este último de los subtipos es el caso que nos ocupa. Ya que el alumno con el que hemos trabajado (A.M.) presentaba mayor cantidad de características del subtipo predominantemente desatento y así ha sido diagnosticado por el servicio de salud mental.

2.1. Características del alumnado con problemas de atención.

Hemos visto que uno de los subtipos del TDAH, es el que tendría características predominantes de desatención. Este tipo de alumnos son soñadores, distraídos, desordenados en sus actividades; en definitiva, sus condiciones para aprender no son iguales a las del resto de sus compañeros.

Los alumnos con trastornos de atención, suelen tener retrasos en sus aprendizajes. Pero también manifiestan dificultades en las relaciones sociales. No les es fácil mantener un diálogo, respetar turnos conversacionales, participar en actividades colectivas, mantener las normas establecidas y negociar soluciones ante los problemas sociales que se presentan o ante las frustraciones que viven.

Presentan dificultades para orientar, controlar y dirigir su atención, inhibiendo o rechazando múltiples distractores potenciales. Sin embargo, los estímulos o la información externa que les interesa, pueden mantener su atención durante periodos prolongados.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° 25 DICIEMBRE DE 2009

A continuación presentamos características de los alumnos con trastornos por déficit de atención:

Algunas características de los alumnos con trastornos por déficit de atención (DSM-IV)

- No presta atención a los detalles.
- Tiene dificultades para mantener la atención en tareas o actividades lúdicas.
- Parece no escuchar cuando se le habla directamente.
- No sigue instrucciones y no finaliza tareas escolares.
- Presenta dificultades para organizar tareas y actividades.
- Reticente para dedicarse a tareas que exigen trabajo mental sostenido.
- Extravía objetos necesarios para el trabajo.
- Se distrae fácilmente por estímulos irrelevantes.
- Descuidado en actividades diarias.

FUENTE: (DSM-IV). Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales. 1995, Barcelona: Masson.

2.2. Características del caso concreto con el que se trabajó.

El alumno con el que se ha intervenido (A.M.), presenta rasgos del subtipo de TDAH con predominio desatento. Tiene un carácter muy infantil, distraído y desordenado, descuidado con los materiales y abandona fácilmente las tareas. Asiste a clase de apoyo y suele tener a diario conductas disruptivas en clase, tanto en su grupo de referencia como la clase de apoyo.

Desde muy pequeño, ha desarrollado en casa conductas que implicaban bastante riesgo, sin plantearse las posibles consecuencias tras ellas. (Por ej. pasearse por los alfeizares de las ventanas de un tercer piso, prender fuego a objetos y enseres del hogar, etc).

En el último curso escolar, ha mejorado bastante su integración social en el grupo-clase y su capacidad de trabajo mental sostenido. Ello se debe principalmente, al tratamiento farmacológico que está recibiendo a través del Área de Salud Mental. Tanto él, como la profesora de Pedagogía Terapéutica, reconocen que el tratamiento, le está aportando mayor concentración y está mejorando en aspectos como: lectura (empieza a comprender lo que lee), en matemáticas (en la limpieza y orden en las operaciones) y en una mejor caligrafía.

Aún así, presenta gran impulsividad en la emisión de respuestas a diversas actividades tanto escolares como en contextos sociales, así como carencias importantes en las áreas instrumentales básicas. Según su tutor, independientemente de sus problemas de aprendizaje, A.M. presenta



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 25 DICIEMBRE DE 2009

dificultades de integración con el grupo, ya que no reflexiona acerca de las consecuencias a sus actos. Actúa sin más y no presta atención a lo que se le dice.

3. CUESTIONES RELATIVAS A LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA.

3.1. Aspectos organizativos.

La aplicación del Programa PIAAR con A.M., responde a una demanda del equipo educativo, trasladada por parte del profesor-tutor al Departamento de Orientación.

Previo a la intervención, se analizan los registros que cada profesor tiene del alumno en cuanto a: Actitudes en Clase, Motivación, Estilo Cognitivo, Evaluaciones, Relación con los compañeros, etc. Por otra parte, se han mantenido entrevistas con la familia (principalmente con la madre) y se han extraído los aspectos relevantes a efectos de intervención con el alumno. Por ejemplo, se ha pasado un cuestionario para conocer los principales reforzadores del alumno, con objeto de utilizarlos en la implementación del programa, se han analizado las evaluaciones y sociograma del grupo.

En varias reuniones con el Jefe de Estudios y el Tutor, se planifican las sesiones semanales de trabajo con el alumno, considerando el mejor horario y la/s materia/s en las que no pierde integración con el grupo ni ritmo de aprendizaje, así como el horario disponible del Departamento de Orientación. De esta forma, el trabajo individual con el alumno se planteó un día y una hora a la semana (los miércoles antes del recreo). El programa tiene una duración de 30 sesiones, que se desarrollaron en este horario previamente fijado.

3.2. Principales técnicas utilizadas.

En cada sesión, el alumno realiza una actividad o ejercicio en donde se desarrollan las técnicas que presentamos a continuación:

- Demora reforzada: Se le exige un tiempo mínimo (ya especificado para cada ejercicio según su dificultad), antes del cual no puede emitir ninguna respuesta. Para conseguir esto, se ha utilizado siempre la mediación verbal, los reforzadores positivos y el modelado participativo (la orientadora es el modelo).
- Enseñanza de estrategias cognitivas adecuadas de escudriñamiento (Scanning): Esta técnica se realiza con o sin el modelado de la orientadora en el uso de estrategias de exploración específica. El objetivo, consiste en enseñar al alumno a saber qué hacer durante el tiempo de latencia o tiempo necesario para emitir la respuesta.

La orientadora da las instrucciones o pautas de qué pasos tiene que seguir el alumno. Se le explica que tiene que:

- 1º) Mirar el modelo y todas sus variantes.
- 2º) Fragmentar las variantes en las partes que componen.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 25 DICIEMBRE DE 2009

- 3º) Seleccionar uno de los fragmentos y compararlo buscando semejanzas y diferencias con respecto al modelo.
- 4º) Determinar en el modelo la forma correcta del fragmento en cuestión.
- 5º) Eliminar las alternativas que difieren del modelo.
- 6º) Continuar eliminando hasta que solo quede una correcta.

También para enseñar estrategias de exploración específica, podemos utilizar el modelado participativo (en este caso por parte de la orientadora). Ello consiste en realizar verbalizaciones e ir explicitando la estrategia a seguir. Por ej. *“Primero exploraré todas las alternativas haciendo comparaciones con el modelo”, “Voy a ir marcando las diferencias de cada alternativa con el modelo... ¿Ves?. Ponemos una cruz en los elementos que difieren del modelo en cada alternativa”, “Después, vamos a ir eliminando las alternativas que no valen, hasta que tengamos la correcta”.*

- Aprendizaje Autoinstruccional. Enseñanza de estrategias de autocontrol verbal: Consiste en la enseñanza de estrategias cognitivas que permitan hacer frente con éxito a las tareas escolares y en definitiva, a situaciones en las que se exige control de comportamientos. Este método fue puesto en marcha por Meichembaun y Goodman (1971), parten de la base de la función auto-reguladora y vehicular del pensamiento, para enseñar a niños hiperactivos e impulsivos a desarrollar estrategias cognitivas y de autocontrol. Consiste en enseñar al niño/s impulsivo/s a hablarse a sí mismo, como medio para desarrollar autocontrol y para que aprendan a usar respuestas “mediadoras” que ejemplifiquen una estrategia general para controlar la conducta en diversas circunstancias.

Concretamente, en esta técnica se han seguido los pasos que propone el programa:

1. Modelado cognitivo: la orientadora, frente a la tarea se habla a sí misma en voz alta. Guía Externa Manifiesta: Después A.M., realiza la tarea bajo la dirección de las instrucciones del modelo (en este caso la orientadora).
2. Auto-Guía Manifiesta: A.M. hace la tarea mientras se da a sí mismo las instrucciones en voz alta.
3. Auto-Guía Manifiesta Atenuada: A.M. realiza la tarea mientras se cuchichea a sí mismo las instrucciones.
4. Auto-Instrucción Encubierta: finalmente, realiza la tarea mientras guía su actuación por medio del habla privada, inaudible o autodirección no verbal.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° 25 DICIEMBRE DE 2009

Partiendo de este procedimiento general, se desarrollaron los siguientes pasos:

PASOS	Acción	Verbalización de la Auto-Instrucción
Paso 1	Identificar el problema y toma de conciencia	<i>“¿Qué es lo que tengo que hacer?”</i>
Paso 2	Focalización de la atención y guía de la respuesta	<i>“Vale ahora detente y repite las instrucciones” “A ver... cómo tengo que hacerlo”</i>
Paso 3	Habilidades del dominio de la autoevaluación y autorrefuerzo	<i>“Bien, lo estoy haciendo bien”</i>
Paso 4	Continuación de la tarea y corrección de posibles errores	<i>“Está bien hecho; y, si me equivoco, puedo hacerlo más despacio y corregir los errores”</i>

- Plan Training (PT): Plan de entrenamiento en solución de problemas de respuesta abierta para incrementar la reflexividad: se basa en plantear un problema al alumno y que formule múltiples alternativas para solucionarlo, imaginando las consecuencias positivas y negativas de cada solución aportada al problema. A continuación sopesará los pros y los contras de cada solución/alternativa de forma que se escoja aquella que implique menos riesgo posible.
- Modelos: Como ya hemos presentado anteriormente, están presentes e implicados en diferentes técnicas, mediante la orientadora como modelo, o en el caso de que este programa fuese aplicado a un grupo, el propio grupo podría suponer un modelo para el resto de compañeros.
- Reforzadores Positivos/Placentivos y Negativos/Aversivos: Al principio del programa, como se comentó anteriormente, se ha pasado a A.M. un cuestionario para conocer cuáles son los principales reforzadores. Con esta información se ha confeccionado menú de reforzadores que se utilizará al finalizar el programa. Según el sistema de puntos por sesión, se podrán haber conseguido entre 30 (puntuación máxima) y 22 puntos (puntuación mínima para conseguir regalo). Gracias a la colaboración de la familia en la definición de reforzadores (regalos), se estableció una tabla de puntos y su canje en los siguientes regalos:



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 25 DICIEMBRE DE 2009

Puntuación	Regalo
Con 30 puntos	Mp4
Entre 29-27 puntos	Juego para consola
Entre 26-25 puntos	Balón de baloncesto
A partir de 22 puntos	Vale por una Hamburguesa refresco y patatas

Finalmente, A.M. consiguió la puntuación de 28 puntos y la familia compró un juego para consola.

3.3. Esquema básico de sesión de trabajo.

A continuación voy a concretar las estrategias de actuación que sirven de estructura de trabajo en cada una de las sesiones:

- Primero la orientadora (o el profesor-tutor), dirige la realización de los ejercicios.
- Después se entrega la hoja/as de realización de la actividad y después, al concluir, la recoge.
- La orientadora (o tutor), dirige la tarea de acuerdo con las normas que tiene cada sesión siguiendo el cuaderno del profesor.
- Se dan las instrucciones oportunas.
- Controla el tiempo necesario prefijado para cada sesión.
- Dirige la corrección de la tarea verbalizando los pasos dados para solucionarla. Después se da refuerzo al alumno con la anotación de los puntos obtenidos, con elogios y también se le recuerdan los premios a obtener en función de la puntuación obtenida al final del programa. Por otro lado, si durante 4 sesiones seguidas se comenten errores, se aplicará el coste respuesta y se privará de recreo al alumno.

3.4. Tipo de actividades.

El programa pretende potenciar las funciones de discriminación, atención, razonamiento, capacidad para demorar la respuesta, autocontrol verbal mediante el habla interna, capacidad de análisis cuidadoso de detalles y uso de estrategias cognitivas de escudriñamiento. El programa se compone de ejercicios/actividades tales como:

- Identificación de palabras: donde el alumno tiene que reconocer la alternativa correcta e idéntica al modelo.
- Plan Training (Casos o situaciones-problema): en los que el alumno ha de dar posibles soluciones y analizar las consecuencias positivas y negativas de cada opción.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 25 DICIEMBRE DE 2009

- Secuencias de dibujos, de letras o de números: donde se pretende el desarrollo de la discriminación visual y la atención sostenida entre otras.
- Diferencias entre textos o entre dibujos: en donde tienen que localizar tanto palabras como figuras que difieren del texto o dibujo modelo.
- Palabras ocultas en sopas de letras.
- Sinónimos: de entre diferentes palabras el alumno ha de seleccionar el sinónimo apropiado.
- Emparejamiento de piezas.
- Comprobación de operaciones con distintas cifras.
- Discriminación de letras o de números: localización de letras o secuencias de números de entre otras letras o números ofrecidos.
- Familias de palabras, definiciones, detección de errores en textos.

4. ALGUNAS RECOMENDACIONES PARA LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA CON ESTE TIPO DE ALUMNOS.

Las técnicas anteriormente expuestas, se incluyen dentro del programa PIAAR. No obstante, con objeto de ampliar la paleta de recursos de trabajo con alumnado con problemas de atención, ofrezco una serie de orientaciones para la intervención educativa con estos alumnos/as: por un lado, estrategias educativas y por otro, actividades/ejercicios más concretos que trabajan y estimulan la percepción y la cognición.

Para la intervención adecuada, es necesaria la toma de conciencia del profesorado en el trabajo con este tipo de alumnado. No tiene sentido que el orientador/a proporcione estrategias de trabajo con el alumno y el profesor siga partiendo de la base de que es un alumno vago o perezoso simplemente. Por ello, se ha de partir de la mentalización del equipo educativo en las líneas de actuación conjuntas, así como la planificación de la instrucción según los problemas reales del alumno. Dichas líneas de intervención irán fundamentalmente encaminadas a potenciar el autocontrol del alumno y entrenar en la atención selectiva.

4.1. Estrategias educativas.

- **Seguimiento de la actividad del alumno:** Generalmente, las explicaciones generales del profesor, tienen un riesgo: que no sean atendidas ni entendidas por un alumno con problemas de atención, por ello, es tan importante la comunicación directa con el alumno. ¿Cómo hacerlo? Por un lado el alumno ha de conocer qué se espera de él y cuáles son las normas de comportamiento satisfactorias, de modo que se discutan en clase y se acepten colectivamente. Así, el profesor ha de reforzar su cumplimiento y rechazar la conducta



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° 25 DICIEMBRE DE 2009

inaceptable desde su comienzo. Otros recursos son la tutoría entre iguales (por ej. Que un compañero le ayude a centrar la atención) o el profesor de apoyo (por ej. Invitarle a reflexionar sobre sus logros) también tener un seguimiento y refuerzo continuado.

- **Pactar con el alumno:** Se ha de exigir al alumno un compromiso sobre lo que tiene que hacer y sobre las recompensas que recibirá si cumple lo acordado. ¿Cómo se haría?, primero hay que conocer lo que se le puede exigir al alumno y cuáles son sus centros de interés, de modo que se oriente nuestra intervención de forma adecuada. Dicha intervención, partirá de las posibilidades reales del alumno y la recompensa sea efectivamente una recompensa.
- **Potenciar el control cognitivo y las estrategias cognitivas:** Ya en el programa PIAAR, se ha planteado aunque de modo más patente el equipo educativo ha de ayudar a tomar conciencia de que las tareas se pueden hacer de forma más fácil si dirigen su atención hacia lo importante y utilizan las estrategias adecuadas. Por ej. Si el alumno comprueba que las cosas que sabe le ayudan a aprender lo nuevo y que subrayar lo más importante de un texto le es útil para recordarlo, se habrá dado un paso importante en el control de la atención del alumno. No obstante, ello exige mucho esfuerzo y dedicación por parte del profesorado.
- **Usar el ordenador:** Este es un recurso que permite la utilización de formatos visuales y auditivos y que apoya el procesamiento de la información con mayor eficacia. Esto es especialmente positivo para los alumnos con dificultades para centrar la atención, a la par que se constituye como un recurso altamente motivante.
- **Compromiso de los padres y del alumno:** El trabajo del centro, debe de estar coordinado con la actuación familiar. En casa se han de seguir las claves de seguimiento, refuerzo y reflexión. Y el alumno ha de hacer un firme compromiso e implicación personal en el trabajo y formas de actuar tanto en clase como en distintos contextos sociales.

4.2. Ejemplo de actividades complementarias para el control cognitivo y visomotor.

Existen actividades que permiten el control cognitivo y visomotor que se pueden aplicar en clase, con independencia del programa que hemos presentado:

- **Observar figuras y detalles:** Usando como materiales dibujos, imágenes, fotografías y con ayuda de una hoja de registro, se le muestran al alumno/a diferentes dibujos durante un corto periodo de tiempo. Después ha de contar y describir los detalles que recuerde. Para conseguir la generalización y mantenimiento, habrá que variar el contenido y las características de los dibujos presentados. Posteriormente, trabajar con cuentos, historias y relatos.
- **Construir y reproducir modelos:** Este ejercicio, lo haremos con materiales tales como piezas de ensamblar, o puzles y podremos utilizar un cronómetro y una hoja de registro. Se le pedirá al niño que reproduzca un modelo usando una serie de formas geométricas.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° 25 DICIEMBRE DE 2009

Posteriormente, para generalizar el aprendizaje, se irán empleando modelos y figuras de diferente y progresiva complejidad.

- Clasificar: El objetivo de esta actividad es que el alumno agrupe y clasifique los objetos presentados según sus características comunes: colores, formas, etc. Para ello, se utilizarán materiales como tarjetas, cartas, etc. Para mantener y generalizar el aprendizaje adquirido, se ampliarán y diversificarán los objetos para clasificar.
- Laberintos: El alumno, podrá realizar laberintos de dificultad creciente para conseguir la generalización y mantenimiento del control cognitivo ejercido en esta actividad.
- Secuencias: Las secuencias que podemos utilizar pueden ir desde láminas de dibujos a símbolos, formas abstractas, etc. El objetivo de este recurso es que el alumno siga una determinada frecuencia y que posteriormente, él mismo ordene las figuras de acuerdo a la secuencia anterior y siguiendo el mismo razonamiento de la secuencia ofrecida.

5. CONCLUSIONES.

En este artículo, he planteado la aplicación del programa PIAAR con un alumno concreto con necesidades de apoyo educativo, específicamente con TDAH con predominio de desatención. La aplicación de este programa con un alumno y de forma individual ha sido muy satisfactoria, todo ello, gracias a la colaboración y coordinación estrecha con familia, jefe de estudios, tutor y equipo educativo, que han sido conscientes de la necesidad de este tipo de intervención individualizada y que han participado aportando información acerca del alumno y apoyando el proceso.

No obstante, este programa está concebido para ser aplicado en el grupo-clase con el asesoramiento del departamento de orientación. Suele dar muy buenos resultados ya que es motivante y atractivo para el alumnado, potencia el modelado participativo, la corrección de ejercicios en gran grupo que además genera un clima muy enriquecedor.

Por otra parte, tras el análisis del perfil de alumnado con problemas de atención, se rompen los tópicos acerca de que son vagos o disruptivos por naturaleza. Este alumnado, necesita un apoyo, seguimiento y refuerzo continuado en el desarrollo del autocontrol y reflexividad, así como para centrar la atención y sostener la actividad. Los mecanismos que un alumno en su trabajo habitual pone en marcha en una actividad escolar tales como: atención, razonamiento y reflexividad, no se suscitan en un alumno con problemas de atención de forma autónoma, sino que ha de ser un trabajo pautado, empleando las distintas técnicas cognitivas señaladas. Exige por ello, un seguimiento, refuerzo y reflexión por parte de todos los agentes: el propio alumno, entorno familiar, equipo educativo y tutor, departamento de orientación y dirección.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° 25 DICIEMBRE DE 2009

6. BIBLIOGRAFÍA.

- GALLARDO LOPEZ, B. (1.993). *Programa de Intervención educativa para aumentar la atención y la reflexividad*. Madrid: TEA Ediciones.
- Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-IV. (1.995). Barcelona: Masson.
- MARCHESI ULLASTRES, A. (2.004). *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid: Alianza Editorial.
- MORENO GARCÍA, I. (1.999) *Hiperactividad: Prevención, evaluación y tratamiento en la infancia*. Madrid: Ediciones Pirámide. Colección Ojos Solares.

Autoría

- Nombre y Apellidos: M^a Mercedes Márquez Flores
- Centro, localidad, provincia: IES Aurantia. Benahadux, Almería
- E-mail: mercedes.marquez.flores@gmail.com