Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades

Grado en Pedagogía

Diseño de un programa de formación docente para la detección e intervención del TDAH en educación primaria

Trabajo fin de estudio presentado por:	Miriam Solvas Espinosa
Tipo de trabajo:	Tipo 2: Diseño y aplicación de Proyectos/programas educativos ▪ Línea 1: Centro educativo y Asesoramiento
	Investigación Educativa
Director/a:	Ana Pereles López
Fecha:	24/06/2026

Resumen

La diversidad presente en las aulas de Educación Primaria plantea importantes retos para el profesorado, especialmente en relación con la atención educativa del alumnado con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH). En este contexto, la formación docente se considera un elemento clave para favorecer la detección temprana y la intervención educativa desde el aula ordinaria, promoviendo una respuesta inclusiva y ajustada a las necesidades del alumnado.

El presente Trabajo Fin de Grado tiene como objetivo diseñar un programa de formación docente dirigido al profesorado de Educación Primaria para mejorar la detección temprana y la intervención educativa del alumnado con TDAH desde una perspectiva inclusiva.

Para ello, se ha seguido una metodología basada en la revisión bibliográfica de carácter normativo y pedagógico, complementada con el diseño de una propuesta de intervención educativa adaptada a un contexto escolar.

Como resultado, se presenta un programa de formación estructurado en cuatro acciones formativas distribuidas a lo largo del curso escolar, que incorpora un sistema de evaluación para valorar el aprendizaje del profesorado y la utilidad del programa.

En conclusión, la propuesta contribuye a mejorar la competencia docente y favorece una respuesta educativa más inclusiva y eficaz.

Palabras clave: TDAH, formación docente, detección temprana, intervención pedagógica, educación inclusiva

Abstract

The growing diversity in primary education classrooms poses significant challenges for teachers, particularly when addressing the needs of students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). In this context, teacher training plays a key role in promoting early detection and effective classroom-based intervention, supporting a more inclusive and responsive educational approach.

The aim of this Final Degree Project is to design a teacher training programme for primary school teachers focused on improving the early identification and educational intervention of students with ADHD from an inclusive perspective.

To this end, a methodology based on the review of relevant legislative and pedagogical literature has been adopted, combined with the development of an educational intervention proposal adapted to a school context.

As a result, a structured training programme is proposed, consisting of four training sessions delivered throughout the academic year, and including an evaluation system to assess both teachers' learning and the effectiveness of the programme.

In conclusion, this proposal contributes to enhancing teachers' professional competencies and supports the development of more inclusive and effective educational practices.

Keywords: ADHD, teacher training, early identification, pedagogical intervention, inclusive education.

Índice de contenidos

Resumen ***2***

Abstract ***3***

Índice de contenidos ***4***

1. Introducción ***6***

2. Objetivos del trabajo ***8***

2.1 Objetivo general ***8***

2.2 Objetivos específicos ***8***

3. Marco teórico ***9***

3.1 Marco legislativo ***9***

3.2 Pedagogía, atención a la diversidad y departamento de orientación ***11***

3.3 Detección temprana e intervención del TDAH en entornos de educación formal .. ***13***

3.4 Buenas prácticas en la formación docente para la atención al alumnado con TDAH ***17***

3.4.1 Buenas prácticas en la formación docente orientadas a la detección temprana 17

3.4.2 Buenas prácticas en la formación docente orientadas a la intervención educativa 18

4. Marco contextual ***20***

5. Diseño de la propuesta de intervención educativa ***21***

5.1 Objetivos de la intervención ***21***

5.2 Desarrollo de la propuesta ***22***

5.2.1 Formación 1: DETECCIÓN, COMPRENSIÓN Y OBSERVACIÓN DEL TDAH EN EL AULA (SEPTIEMBRE) 23

5.2.2 Formación 2. METODOLOGÍAS ACTIVAS COMO RESPUESTA EDUCATIVA AL ALUMNADO CON TDAH (DICIEMBRE) 24

5.2.3 Formación 3. GESTIÓN DEL AULA, CONDUCTA Y CLIMA EMOCIONAL EN CONTEXTOS CON ALTA PRESENCIA DE TDAH (MARZO) 26

5.2.4 Formación 4. SEGUIMIENTO, EVALUACIÓN Y REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE (MAYO) 28

5.3 Evaluación ***31***

6. Conclusiones 32

7. Limitaciones y prospectiva..... 33

Referencias bibliográficas 35

Anexo I. Cuestionario inicial de autoevaluación sobre el TDAH 38

Anexo II. Rúbrica de análisis de casos prácticos 40

Anexo III. Rúbrica de evaluación del diseño de una actividad basada en metodologías activas y DUA (TDAH).....42

Anexo IV. Rúbrica de evaluación del programa de formación. 44

1. Introducción

En la Educación Primaria actual, los centros educativos se enfrentan a aulas cada vez más diversas, en las que conviven alumnos con diferentes ritmos de aprendizaje, necesidades y formas de responder al proceso educativo. Esta diversidad, lejos de ser una excepción, constituye una característica propia del sistema educativo, lo que obliga al profesorado a revisar y ajustar de manera continua su práctica pedagógica con el fin de ofrecer una respuesta inclusiva y ajustada a las necesidades reales del alumnado.

En este contexto, el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) aparece como una de las dificultades más presentes en el ámbito escolar, tanto en alumnado con diagnóstico confirmado como en aquellos casos que se encuentran en proceso de evaluación. Diversos estudios recientes apuntan a un incremento de las problemáticas relacionadas con la salud mental en la infancia y la adolescencia dentro del entorno educativo, situando el TDAH entre las más habituales en los centros. En esta línea, el informe *Diagnóstico de la salud mental en las aulas* (ANPE, 2024) refleja la percepción del profesorado sobre este aumento, mientras que medios de comunicación como RTVE (2024) también recogen esta tendencia, señalando un crecimiento de las dificultades relacionadas con la atención, la impulsividad y la hiperactividad en el alumnado. A ello se suma que una parte del profesorado reconoce no sentirse suficientemente preparado para intervenir en este tipo de situaciones cuando no dispone de formación específica (Santos, 2022), lo que pone de manifiesto la necesidad de reforzar la formación en este ámbito.

Desde el punto de vista teórico, el DSM-5-TR define el TDAH como un patrón persistente de inatención y/o hiperactividad-impulsividad que interfiere en el funcionamiento y el desarrollo de la persona. Sin embargo, este trabajo adopta una perspectiva educativa, centrada no en el diagnóstico clínico, sino en cómo estas dificultades se manifiestan en el contexto del aula. Desde este enfoque, el alumnado con TDAH puede presentar dificultades en la atención sostenida, la organización de tareas, la autorregulación emocional y conductual, así como en la convivencia con el grupo clase, aspectos que influyen directamente en su proceso de aprendizaje.

Ante esta situación, el problema que da sentido a este Trabajo Fin de Grado se sitúa en las dificultades del profesorado para intervenir de manera adecuada y disponer de herramientas prácticas que le permitan dar respuesta al alumnado con TDAH dentro del aula ordinaria. Aunque los equipos de orientación educativa desempeñan una función clave de apoyo y asesoramiento, la intervención diaria recae en gran medida sobre el profesorado, lo que hace necesario fortalecer su formación desde un enfoque práctico y vinculado a la realidad del aula.

El objetivo principal de este trabajo es diseñar un programa de formación docente dirigido al profesorado de Educación Primaria, orientado a mejorar la detección temprana y la intervención educativa del alumnado con TDAH desde una perspectiva inclusiva. Para ello, se analiza el marco normativo y pedagógico vigente en materia de atención a la diversidad, que sirve como base para la elaboración de una propuesta formativa estructurada, práctica y aplicable en el contexto escolar. De este modo, el trabajo pretende dar respuesta a una necesidad real del ámbito educativo mediante una propuesta ajustada a las demandas actuales del profesorado.

El presente trabajo se organiza en varios apartados que permiten desarrollar el contenido de forma progresiva. En primer lugar, se presentan los objetivos del estudio. A continuación, se desarrolla el marco teórico, en el que se abordan el marco normativo y pedagógico, la atención a la diversidad, la detección temprana, la intervención educativa en el TDAH y las buenas prácticas en formación docente. Posteriormente, se expone el diseño del programa formativo. Finalmente, se recogen las conclusiones, las limitaciones del estudio y posibles líneas de investigación futura.

2. Objetivos del trabajo

En este apartado se presentan los objetivos que orientan el desarrollo del presente Trabajo Fin de Grado. En primer lugar, se expone el objetivo general, que define la finalidad principal del estudio, y a continuación se recogen los objetivos específicos, que concretan las acciones necesarias para alcanzar dicha finalidad.

2.1 Objetivo general

Diseñar un programa de formación docente dirigido al profesorado de Educación Primaria que incluya contenidos, metodologías y estrategias evaluables orientadas a mejorar la detección temprana y la intervención educativa del alumnado con TDAH desde una perspectiva inclusiva.

2.2 Objetivos específicos

- Analizar el marco normativo y pedagógico vigente mediante revisión bibliográfica, identificando las principales medidas educativas relacionadas con la atención al alumnado con TDAH en Educación Primaria.
- Examinar la importancia de la detección temprana y de la intervención educativa del TDAH en el contexto escolar desde una perspectiva pedagógica, poniendo el foco en el papel del profesorado en el aula ordinaria.
- Identificar buenas prácticas en la formación docente orientadas a la detección temprana y a la intervención educativa del alumnado con TDAH, a partir de la revisión de la literatura pedagógica.
- Diseñar una propuesta de formación docente para Educación Primaria orientada a la detección temprana y la intervención educativa del alumnado con TDAH, incorporando contenidos teóricos, metodológicos y criterios de evaluación que permitan valorar su eficacia.

3. Marco teórico

En este apartado se desarrolla la base teórica del trabajo a partir de la revisión de distintas fuentes relacionadas con la atención a la diversidad y el TDAH. En primer lugar, se presenta el marco legislativo vigente, seguido de una aproximación pedagógica a la atención a la diversidad y al papel de los departamentos de orientación. A continuación, se aborda la importancia de la detección temprana y la intervención educativa en el ámbito escolar. Por último, se recogen algunas buenas prácticas en la formación docente orientadas a la atención del alumnado con TDAH.

3.1 Marco legislativo

La atención a la diversidad es, en la actualidad, uno de los aspectos más relevantes del sistema educativo español. Con el paso del tiempo, la legislación ha ido avanzando hacia un enfoque más inclusivo, orientado a garantizar que todo el alumnado pueda participar y aprender en igualdad de oportunidades. Tal y como señalan Álvarez Rementería et al. (2022), este cambio ha supuesto dejar atrás modelos centrados únicamente en las dificultades individuales del alumnado para dar paso a enfoques que buscan reducir las barreras que dificultan el aprendizaje y la participación.

Aun así, estos avances normativos no siempre se trasladan de forma directa a la práctica educativa. En muchos centros, la inclusión sigue dependiendo de factores como la formación del profesorado, los recursos disponibles o las características del contexto escolar. Esto hace que, en ocasiones, exista una diferencia bastante clara entre lo que establece la normativa y lo que ocurre realmente en el día a día del aula.

En este sentido, Moreno Rodríguez et al. (2020) señalan que el profesorado que cuenta con formación específica en atención a la diversidad suele mostrar una actitud más positiva hacia la inclusión y mayor seguridad a la hora de intervenir. En la misma línea, Moliner y Sánchez (2019) destacan la importancia del asesoramiento y de la formación continua para que las propuestas inclusivas no se queden solo en el plano teórico. Cuando este tipo de apoyo no existe, muchas medidas dependen en exceso de la iniciativa personal del profesorado y no siempre se aplican de forma sistemática.

Actualmente, la normativa educativa vigente viene marcada por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), que modifica la Ley Orgánica 2/2006 de Educación. Esta ley refuerza el principio de inclusión y plantea que debe ser el sistema educativo el que se adapte a las necesidades del alumnado, y no al contrario (LOMLOE, 2020). En este marco, se reconoce al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), entre los que se incluye el alumnado con TDAH, garantizando su derecho a recibir una respuesta educativa adecuada dentro del sistema ordinario.

Además, el Real Decreto 157/2022, que regula la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, concreta estos principios y refuerza la necesidad de atender a la diversidad desde el propio diseño de la enseñanza.

Dentro de este enfoque, uno de los elementos que cobra más importancia es el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que se incorpora como principio pedagógico en la normativa. Este plantea la necesidad de planificar la enseñanza teniendo en cuenta la diversidad desde el inicio, ofreciendo diferentes formas de acceso a la información, de participación y de expresión del aprendizaje (CAST, 2021; Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022). De esta manera, se intenta evitar que la atención a la diversidad dependa únicamente de adaptaciones individuales posteriores.

Sin embargo, llevar estos principios a la práctica no siempre es sencillo. Aunque el DUA está presente en la normativa, su aplicación real en las aulas es todavía desigual. Martín-del-Pozo et al. (2026) explican que su desarrollo depende en gran medida de la formación del profesorado y de su capacidad para transformar estas ideas en propuestas didácticas concretas. Cuando esto no ocurre, existe el riesgo de que el DUA se quede como un planteamiento teórico con poca repercusión real.

En esta misma línea, Vila-Sellés y Olmos Rueda (2025) señalan que la LOMLOE ha tenido un impacto importante en la formación inicial del profesorado en relación con la inclusión. Aun así, su aplicación depende en gran medida de las condiciones reales del aula y de los recursos disponibles, lo que puede generar diferencias importantes entre centros.

Por otro lado, el Diseño Universal para el Aprendizaje no debe entenderse únicamente como una medida centrada en el alumnado con discapacidad (CAST, 2021). Tal y como indica De la Fuente González et al. (2025), se trata de un enfoque útil para todo el alumnado,

especialmente en contextos donde existe una gran diversidad de ritmos, capacidades y necesidades.

En el ámbito autonómico, comunidades como Cataluña han desarrollado normativa específica para avanzar hacia un sistema educativo más inclusivo. El Decret 150/2017 establece el marco para la atención educativa en este sentido, incorporando medidas organizativas y metodológicas orientadas a favorecer la participación del alumnado en los centros ordinarios (Generalitat de Catalunya, 2017).

Asimismo, la Generalitat de Catalunya ha publicado orientaciones concretas para la atención al alumnado con TDAH, en las que se pone el foco en aspectos como la detección temprana, la coordinación entre profesionales y la adaptación metodológica en el aula (Generalitat de Catalunya, 2013). Este planteamiento insiste en la importancia de abordar el TDAH desde una perspectiva educativa, y no exclusivamente clínica.

En conjunto, tanto la normativa estatal como la autonómica ponen de manifiesto la importancia de formar al profesorado para responder a la diversidad del alumnado. Sin embargo, la principal dificultad aparece cuando estos principios deben aplicarse en la práctica diaria, donde el profesorado necesita herramientas concretas para intervenir de forma ajustada con el alumnado con TDAH dentro del aula ordinaria.

3.2 Pedagogía, atención a la diversidad y departamento de orientación

La inclusión educativa no depende únicamente de las leyes o de los documentos institucionales, sino también de las decisiones que se toman diariamente dentro de las aulas. Desde la pedagogía actual, atender a la diversidad implica reconocer que el alumnado aprende de formas diferentes y que la enseñanza debe adaptarse a esas diferencias para favorecer la participación de todos.

Esto supone dejar atrás modelos centrados únicamente en las dificultades del alumnado y avanzar hacia propuestas más flexibles. Sin embargo, llevar estos planteamientos a la práctica no siempre resulta fácil. En muchos centros educativos existen limitaciones relacionadas con

el tiempo, la organización o los recursos disponibles, lo que dificulta adaptar la enseñanza a las necesidades reales del grupo.

Moliner y Sánchez (2019) señalan que el profesorado suele valorar positivamente la inclusión educativa, aunque muchas veces encuentra dificultades cuando no dispone de suficiente formación o apoyo especializado. Por tanto, la inclusión no depende únicamente de la voluntad del docente, sino también de las condiciones en las que desarrolla su trabajo.

En relación con esto, Santos (2022) explica que muchos docentes muestran una actitud favorable hacia la inclusión, pero reconocen sentirse inseguros cuando tienen que aplicar medidas concretas en el aula. Esta situación suele hacerse más visible en el caso del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, como ocurre con el alumnado con TDAH, donde se requieren estrategias organizativas y metodológicas adaptadas.

Por este motivo, la formación docente ocupa un papel fundamental, ya que permite mejorar la competencia profesional y adaptar la práctica educativa a las necesidades reales del aula (Universidad Internacional de La Rioja, 2024, Tema 5). No obstante, distintos estudios insisten en que esta formación debe estar conectada con la realidad educativa y no limitarse únicamente a contenidos teóricos. En este sentido, Moreno Rodríguez et al. (2020) destacan la necesidad de ofrecer herramientas prácticas que ayuden al profesorado a identificar barreras para el aprendizaje y a responder a situaciones reales dentro del aula.

Dentro de este contexto, el departamento de orientación tiene una función importante en los centros educativos. Entre sus tareas se encuentran el asesoramiento al profesorado, la colaboración en la detección de necesidades educativas y la coordinación con las familias y otros profesionales. Aun así, la atención a la diversidad no puede recaer exclusivamente en este departamento, sino que debe entenderse como una responsabilidad compartida por todo el equipo docente.

La coordinación entre el profesorado y el departamento de orientación resulta especialmente necesaria en el caso del alumnado con TDAH. El profesorado es quien convive diariamente con el alumnado y observa sus dificultades en situaciones reales de aprendizaje, mientras que el equipo de orientación aporta una visión más especializada que ayuda a valorar las necesidades y a proponer medidas educativas ajustadas.

Desde la pedagogía inclusiva también se destaca la importancia de utilizar metodologías activas que favorezcan la participación del alumnado y mejoren los procesos de enseñanza-aprendizaje (Universidad Internacional de La Rioja, 2024, Tema 6). Estrategias como el aprendizaje cooperativo o el aprendizaje significativo pueden contribuir a reducir barreras y mejorar la inclusión cuando se aplican de manera planificada (Muntaner-Guasp et al., 2022).

En este sentido, el Diseño Universal para el Aprendizaje se presenta como una herramienta útil para planificar propuestas más flexibles desde el inicio. Este enfoque permite ofrecer diferentes formas de acceso a la información y distintas maneras de participar y demostrar el aprendizaje, lo que facilita la inclusión del alumnado con distintos ritmos y necesidades (CAST, 2021).

A pesar de ello, su aplicación práctica requiere tiempo, formación y una reflexión previa sobre las características reales del grupo. Cuando estas condiciones no se dan, existe el riesgo de que el DUA quede reducido a una propuesta teórica sin un impacto claro dentro del aula.

En definitiva, la atención a la diversidad desde la pedagogía actual requiere combinar diferentes elementos: una formación docente ajustada a la realidad educativa, el apoyo del departamento de orientación y el uso de estrategias inclusivas que permitan responder a las necesidades del alumnado desde el aula ordinaria.

3.3 Detección temprana e intervención del TDAH en entornos de educación formal

La detección temprana de las dificultades del alumnado es un aspecto fundamental dentro del ámbito educativo, ya que permite intervenir antes de que los problemas se agraven o afecten de forma más importante al aprendizaje y al desarrollo personal.

Desde una perspectiva pedagógica, detectar dificultades no significa realizar diagnósticos clínicos, sino identificar señales de alerta relacionadas con el aprendizaje, la atención o la conducta dentro de situaciones habituales del aula.

En este proceso, el profesorado tiene un papel especialmente relevante. La observación diaria permite identificar comportamientos que pueden indicar la necesidad de una intervención

educativa más ajustada. Además, la coordinación con las familias y con los equipos de orientación facilita una comprensión más completa de la situación del alumnado.

Aun así, este proceso no siempre resulta sencillo. En muchos casos, la falta de formación específica o el elevado número de alumnos por aula dificulta dedicar tiempo suficiente a la observación individual. Como consecuencia, algunas conductas pueden interpretarse únicamente como problemas de comportamiento, sin tener en cuenta que podrían estar relacionadas con dificultades de atención o autorregulación.

Por este motivo, la detección temprana debe entenderse desde un enfoque educativo e inclusivo. Detectar no significa etiquetar al alumnado, sino comprender mejor sus necesidades para ofrecer respuestas ajustadas y prevenir que las dificultades aumenten con el tiempo (Santos, 2022; Moliner & Sánchez, 2019).

Otro aspecto importante es la colaboración entre la escuela y la familia. Mantener una comunicación fluida permite compartir información relevante sobre el comportamiento del alumno en diferentes contextos y favorece una intervención más coherente.

En conjunto, la detección temprana debe considerarse un proceso continuo basado en la observación, la coordinación y la toma de decisiones educativas ajustadas a las necesidades del alumnado.

El Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) se define, según el DSM-5-TR revisado por González y Álvarez (2022), como un patrón persistente de inatención y/o hiperactividad-impulsividad que interfiere en el funcionamiento y el desarrollo de la persona. Esta definición es útil desde el punto de vista clínico, pero en el ámbito educativo no siempre refleja bien cómo se manifiesta en el día a día del aula.

En la práctica escolar, estas dificultades no se presentan de forma aislada, sino integradas en situaciones cotidianas. Es habitual observar alumnado que se distrae con facilidad, que tiene dificultades para terminar las tareas o que responde de manera impulsiva en determinadas situaciones. Todo ello influye tanto en el rendimiento académico como en la convivencia y en las relaciones con el grupo.

Además de la inatención y la hiperactividad, también suelen aparecer dificultades en la organización de tareas y en la planificación, lo que complica la gestión del trabajo escolar diario (Hernández y Cervantes, 2025).

Por este motivo, reducir el TDAH únicamente a una categoría clínica puede resultar insuficiente en el contexto educativo. Tal y como señala Barkley (1997), uno de los aspectos centrales es la dificultad en la autorregulación y el control de la conducta, algo que se refleja en situaciones muy habituales como seguir instrucciones de varios pasos, esperar turnos o finalizar tareas sin apoyo.

El impacto del TDAH no se limita al ámbito académico. En muchos casos también aparecen dificultades emocionales y sociales, especialmente cuando el alumnado acumula experiencias de frustración o dificultades en la relación con sus iguales (Rusca-Jordán y Cortez-Vergara, 2020).

En la etapa de Educación Primaria, el profesorado suele ser quien detecta antes estas señales, ya que la observación diaria permite identificar patrones de conducta repetidos. Sin embargo, esta detección no siempre es sencilla, especialmente en aulas con mucha diversidad o con ratios elevadas. En cualquier caso, la función docente no es diagnosticar, sino detectar posibles indicadores y activar los apoyos necesarios.

En la práctica educativa, pequeñas adaptaciones pueden marcar una diferencia importante. Por ejemplo, ofrecer instrucciones claras y breves, dividir las tareas en pasos más manejables o utilizar apoyos visuales facilita que el alumnado pueda organizarse mejor y participar con mayor autonomía.

La intervención temprana es clave para evitar que las dificultades se mantengan o se intensifiquen con el tiempo, así como para proteger la autoestima y la integración social del alumnado (Peña Cajigal y Calvo Ruiz, 2025).

Por todo ello, la coordinación entre el profesorado, las familias y los equipos de orientación, junto con la formación docente, resulta fundamental para ofrecer una respuesta educativa coherente y ajustada a las necesidades reales del alumnado con TDAH.

La intervención educativa dirigida al alumnado con TDAH debe adaptarse a las características y necesidades de cada estudiante. En el ámbito escolar, las respuestas más eficaces suelen combinar medidas generales de aula con apoyos más específicos cuando son necesarios.

Paredes et al. (2024) señalan que adaptar la metodología, el ritmo de aprendizaje o la organización del aula puede favorecer la participación y la motivación del alumnado con TDAH. En este sentido, estrategias como estructurar las tareas, utilizar apoyos visuales o establecer rutinas claras suelen facilitar el aprendizaje.

Aun así, mantener estas medidas de forma constante no siempre resulta sencillo. Su aplicación requiere tiempo, planificación y estabilidad dentro del aula, algo que no siempre ocurre en todos los contextos educativos.

Más allá de aplicar medidas aisladas, resulta importante crear entornos predecibles y organizados que ayuden al alumnado a anticipar qué se espera de él y cómo debe realizar las tareas.

Además, la intervención educativa debe tener en cuenta el desarrollo de las funciones ejecutivas, ya que estas habilidades están relacionadas con la planificación, la organización y el control de la conducta. Mallo Gracia et al. (2024) destacan que trabajar estos aspectos mediante rutinas, apoyos visuales o herramientas de organización favorece la autonomía del alumnado.

Desde una perspectiva inclusiva, las metodologías activas también pueden aportar beneficios importantes. Estrategias como el aprendizaje cooperativo o el aprendizaje basado en proyectos favorecen la participación y ayudan a reducir barreras para el aprendizaje. Sin embargo, su aplicación requiere organización y una gestión adecuada del grupo, especialmente en aulas con alta diversidad.

En este punto, la formación del profesorado vuelve a tener un papel fundamental. No se trata únicamente de conocer diferentes estrategias, sino de saber cómo adaptarlas a las características reales del alumnado y del contexto educativo.

Por tanto, la intervención educativa en el alumnado con TDAH debe entenderse como un proceso flexible y ajustado a cada situación concreta. Solo así es posible favorecer el aprendizaje, la participación y el bienestar del alumnado dentro del aula ordinaria.

3.4 Buenas prácticas en la formación docente para la atención al alumnado con TDAH

La formación del profesorado es uno de los aspectos más importantes para mejorar la atención educativa del alumnado con TDAH. Sin embargo, distintos estudios coinciden en que esta formación resulta más útil cuando se orienta hacia situaciones reales de aula y hacia la toma de decisiones prácticas.

Santos (2022) señala que el profesorado que recibe formación práctica suele sentirse más seguro a la hora de atender la diversidad. En esta misma línea, Mallo Gracia et al. (2024) destacan la importancia de relacionar la formación con experiencias reales del contexto educativo.

Por su parte, Martín y Sevilla (2025) explican que el perfil docente inclusivo requiere una formación continua y actualizada que permita responder a las necesidades cambiantes del alumnado y de los centros educativos.

Los materiales didácticos de la UNIR también insisten en esta idea, señalando que la formación docente debe ser práctica, continua y conectada con la realidad educativa. Además, destacan la importancia de la reflexión sobre la propia práctica y del trabajo colaborativo entre docentes y equipos de orientación.

Dentro de este ámbito, las buenas prácticas formativas relacionadas con el TDAH pueden agruparse en dos grandes áreas: la detección temprana y la intervención educativa.

3.4.1 Buenas prácticas en la formación docente orientadas a la detección temprana

La observación del alumnado constituye una de las competencias más importantes dentro de la formación docente. El objetivo no es diagnosticar, sino identificar posibles señales relacionadas con dificultades de aprendizaje, atención o autorregulación.

Azorín (2018) señala que el profesorado suele mostrar una actitud positiva hacia la inclusión, aunque aparecen dificultades cuando no existen orientaciones claras para identificar las necesidades del alumnado.

Además, Santos (2022) explica que trabajar a partir de situaciones reales del aula ayuda al profesorado a desarrollar una mirada más práctica y ajustada a las necesidades cotidianas.

Para que esta observación resulte útil, la formación debe proporcionar herramientas que permitan interpretar conductas relacionadas con la atención, la organización o el comportamiento dentro del contexto escolar.

Mallo Gracia et al. (2024) destacan que la observación continuada favorece una mejor comprensión de las dificultades asociadas al TDAH, especialmente cuando se analizan dentro de la dinámica habitual del grupo.

Asimismo, la detección temprana mejora cuando existe coordinación entre docentes, orientadores y otros profesionales. El trabajo conjunto permite ofrecer respuestas más coherentes y ajustadas desde una perspectiva inclusiva (Muntaner-Guasp et al., 2022).

3.4.2 Buenas prácticas en la formación docente orientadas a la intervención educativa

Otro aspecto importante dentro de la formación docente es el aprendizaje de estrategias de intervención aplicables en el aula. Conocer únicamente la teoría no garantiza que el profesorado sepa responder a las necesidades reales del alumnado.

Aguilar y Jiménez (2021) señalan que una intervención bien planificada, que tenga en cuenta aspectos metodológicos y organizativos, mejora tanto el rendimiento académico como la adaptación escolar del alumnado con TDAH.

De manera similar, Sotomayor et al. (2024) explican que incorporar estrategias prácticas en la formación facilita posteriormente su aplicación dentro del aula ordinaria.

Entre estas prácticas, las metodologías activas ocupan un lugar importante debido a su capacidad para favorecer la participación del alumnado. Muntaner et al. (2022) destacan que propuestas como el aprendizaje cooperativo o el aprendizaje significativo ayudan a reducir barreras y favorecen la inclusión cuando se aplican con planificación.

Por otro lado, el Diseño Universal para el Aprendizaje se ha convertido en un referente importante dentro de la formación docente. Según Martín-del-Pozo et al. (2026) señalan que

este enfoque permite diseñar entornos más flexibles y adaptados a la diversidad del alumnado.

En conjunto, estas prácticas ponen de manifiesto la necesidad de desarrollar propuestas formativas centradas en la realidad del aula y orientadas a mejorar la respuesta educativa al alumnado con TDAH.

Para finalizar, la revisión realizada a lo largo del marco teórico permite entender que la atención educativa del alumnado con TDAH no puede limitarse únicamente al diagnóstico clínico, sino que requiere respuestas pedagógicas ajustadas dentro del aula ordinaria. En este proceso, el profesorado desempeña un papel esencial, ya que muchas de las decisiones que afectan al aprendizaje y a la participación del alumnado se toman en el contexto diario de la clase.

Aunque la normativa educativa ha avanzado hacia modelos más inclusivos, todavía existen dificultades relacionadas con la aplicación práctica de estas medidas, especialmente cuando el profesorado no dispone de suficiente formación o recursos específicos.

Además, la detección temprana y el uso de metodologías activas aparecen como elementos importantes para favorecer el aprendizaje y la participación del alumnado con TDAH.

Por todo ello, resulta necesario impulsar propuestas formativas más prácticas y conectadas con la realidad educativa, que permitan al profesorado intervenir con mayor seguridad y responder de forma adecuada a la diversidad presente en las aulas.

4. Marco contextual

El presente Trabajo Fin de Grado se sitúa en un contexto de Educación Primaria, a partir del diseño de un centro ficticio basado en características habituales del sistema educativo actual. De este modo, la propuesta se plantea en un entorno cercano a la realidad escolar.

A continuación, se describen los aspectos del contexto que se han tenido en cuenta para diseñar el programa, especialmente aquellos relacionados con su organización, su viabilidad y el profesorado al que va dirigido.

Se trata de un centro ordinario de tamaño medio, con dos líneas por nivel, ubicado en un entorno urbano o semiurbano. Su organización incluye equipo directivo, claustro de profesores y departamento de orientación, lo que influye directamente en la coordinación entre profesionales y en cómo pueden desarrollarse propuestas de formación dentro del propio centro. El centro cuenta con los recursos materiales habituales, como aulas ordinarias, espacios comunes y materiales didácticos básicos. Además, dispone de un equipo docente estable, formado por tutores y especialistas. El departamento de orientación participa en la atención a la diversidad a través de tareas de asesoramiento, evaluación y coordinación con las familias. Esto es importante, ya que la propuesta se plantea como un trabajo conjunto entre el profesorado y el equipo de orientación, evitando intervenciones aisladas.

En cuanto al alumnado, presenta diferentes ritmos de aprendizaje, niveles de desempeño y necesidades educativas. En el aula ordinaria conviven perfiles variados, incluyendo alumnado con dificultades en la atención, la autorregulación o la conducta. Por ello, el programa se orienta a estrategias que puedan aplicarse de forma global en el grupo clase.

La intervención educativa se desarrolla principalmente en el aula ordinaria, siendo el profesorado quien planifica y aplica las estrategias de enseñanza. A partir de este contexto, se plantea una propuesta formativa dirigida al profesorado, orientada a mejorar la intervención en el aula y ajustada a las características descritas.

5. Diseño de la propuesta de intervención educativa

Esta propuesta se fundamenta en los principios teóricos expuestos en el marco teórico, especialmente en el enfoque inclusivo y en el uso del Diseño Universal para el Aprendizaje como base para la intervención educativa.

A partir del marco contextual descrito y de las necesidades detectadas en el profesorado de Educación Primaria, se plantea el diseño de un programa de formación docente centrado en la detección temprana y la intervención educativa del alumnado con TDAH. Se trata de una propuesta práctica, pensada para su aplicación en el aula y orientada a mejorar la respuesta educativa en contextos donde este perfil de alumnado está presente de forma habitual.

El programa parte de la idea de que la atención al alumnado con TDAH debe desarrollarse principalmente en el aula ordinaria. Para ello, resultan clave las metodologías activas, una organización clara del aula y la observación continuada del alumnado, que permita identificar determinadas conductas y actuar de manera preventiva cuando sea necesario. En este sentido, la formación del profesorado se entiende como un apoyo directo para la práctica diaria, ya que influye en la forma de intervenir y en la calidad de la respuesta educativa, tanto para el alumnado con TDAH como para el resto del grupo clase.

5.1 Objetivos de la intervención

El programa de formación docente diseñado tiene como objetivo general mejorar la competencia del profesorado de Educación Primaria en la detección temprana y la intervención educativa del alumnado con TDAH, a través de una propuesta formativa estructurada y adaptada a las necesidades reales del aula.

A partir de este objetivo general, se establecen los siguientes objetivos específicos del programa, orientados al aprendizaje del profesorado:

- Identificar, en los casos prácticos trabajados, al menos tres conductas relacionadas con la inatención, la hiperactividad y la impulsividad, diferenciando conductas propias de la etapa evolutiva de posibles indicadores de TDAH, alcanzando una puntuación mínima de 24 puntos en la rúbrica de evaluación.

- Diseñar una actividad basada en metodologías activas (aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en proyectos, gamificación o trabajo manipulativo), incorporando al menos tres decisiones del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y adaptada a un aula de Educación Primaria con alumnado con TDAH.
- Seleccionar y planificar al menos tres estrategias de gestión del aula y de la conducta (normas visuales, estructuración de tareas, refuerzo positivo u organización del tiempo y del espacio), justificando su adecuación a partir de un caso real o supuesto.

Además de estos objetivos formativos, el programa incorpora un objetivo final orientado a la evaluación del propio proceso formativo, con el fin de analizar su utilidad y proponer mejoras futuras:

- Evaluar el programa de formación a través de una rúbrica de autoevaluación y de la valoración del profesorado participante, con el fin de identificar puntos fuertes, detectar aspectos mejorables e incorporar propuestas de mejora para futuras ediciones.

5.2 Desarrollo de la propuesta

El programa de formación docente diseñado se compone de cuatro acciones formativas distribuidas a lo largo del curso escolar, con el objetivo de acompañar al profesorado de Educación Primaria en la detección temprana y la intervención educativa del alumnado con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH). Cada una de las formaciones responde a las necesidades que suelen surgir en el aula en distintos momentos del curso y combina contenidos teóricos con actividades prácticas, de manera que el profesorado pueda aplicar lo aprendido de forma progresiva e inmediata en su práctica docente.

A continuación, se presentan en formato de tablas los objetivos, contenidos, metodología, actividades, temporalización y criterios de evaluación correspondientes a cada una de las formaciones que componen el programa.

5.2.1 Formación 1: DETECCIÓN, COMPRENSIÓN Y OBSERVACIÓN DEL TDAH EN EL AULA (SEPTIEMBRE)

Esta primera formación se plantea como un momento inicial y preventivo, con el objetivo de que el profesorado inicie el curso con una base común de conocimientos sobre el TDAH y con criterios claros para la observación del alumnado en el aula.

Elemento	Descripción
Objetivo	El objetivo de esta actividad es que el profesorado identifique conductas relacionadas con la inatención, la hiperactividad y la impulsividad en casos prácticos, y que sea capaz de diferenciarlas de comportamientos propios de la etapa evolutiva.
Contenidos	La sesión comienza con una exposición teórica en la que se abordan los aspectos básicos del TDAH, sus características generales y su manifestación en la etapa de Educación Primaria. Se presta especial atención a la revisión de mitos frecuentes y a la diferencia entre conductas evolutivas y posibles indicadores de TDAH. También se insiste en la importancia de la observación sistemática del profesorado y en la coordinación con el departamento de orientación y las familias, evitando planteamientos de carácter diagnóstico. A continuación, se desarrolla una parte práctica basada en el análisis de casos reales o simulados. El profesorado trabaja sobre situaciones habituales del aula, identificando conductas relacionadas con la inatención, la hiperactividad y la impulsividad, y reflexionando sobre su interpretación desde una perspectiva educativa.
Metodología	Se combina la exposición teórica con el análisis de casos prácticos y la reflexión conjunta. La sesión favorece un enfoque activo, la participación del

	profesorado y el intercambio de experiencias, con el objetivo de construir criterios de observación aplicables al aula.
Actividades	Se realiza el análisis de supuestos prácticos centrados en la identificación de conductas relevantes en el aula, diferenciando entre comportamientos propios del desarrollo evolutivo y posibles indicadores de TDAH.
Tiempo	La formación tiene una duración de tres horas, suficiente para abordar los contenidos con profundidad sin sobrecargar al profesorado
Evaluación	La evaluación se plantea en dos momentos. Al inicio, se realiza un breve cuestionario de autoevaluación para conocer el punto de partida del profesorado en relación con la detección del TDAH (véase Anexo I). Durante la sesión, se evalúa el trabajo realizado en los casos prácticos mediante una rúbrica específica (véase Anexo II), que valora la identificación de conductas, su diferenciación respecto a la etapa evolutiva y su interpretación educativa. La rúbrica se puntúa de 1 a 4 por criterio, con una puntuación máxima de 32 puntos. Se considera alcanzado el objetivo a partir de 24 puntos. Entre 16 y 23 puntos se entiende que la competencia está en desarrollo, y por debajo de 16 puntos se recomienda reforzar la formación en este ámbito.

5.2.2 Formación 2. METODOLOGÍAS ACTIVAS COMO RESPUESTA EDUCATIVA AL ALUMNADO CON TDAH (DICIEMBRE)

Una vez iniciado el curso y tras un periodo de observación en el aula, esta formación se centra en la intervención educativa. El objetivo es que el profesorado aprenda a aplicar metodologías activas que favorezcan la atención, la motivación y la autorregulación del alumnado con TDAH.

Elemento	Descripción

Objetivo	El objetivo de esta sesión es que el profesorado diseñe una actividad basada en metodologías activas, incorporando al menos tres decisiones del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) adaptadas al alumnado con TDAH.
Contenidos	La sesión comienza con una breve introducción a las metodologías activas y su relación con la inclusión educativa. Se presentan algunas de las más utilizadas en el aula, como el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en proyectos, la gamificación y el aprendizaje manipulativo, destacando su utilidad para mejorar la atención, la motivación y la participación del alumnado con TDAH. A continuación, se trabaja la relación entre estas metodologías y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), poniendo el foco en la importancia de ofrecer diferentes formas de acceso a la información, de participación y de expresión del aprendizaje. Esta parte se apoya en ejemplos prácticos que facilitan su aplicación en el aula.
Metodología	La sesión se desarrolla principalmente a través del trabajo en pequeños grupos y de un enfoque práctico. El profesorado participa activamente en el diseño de una propuesta didáctica, teniendo en cuenta las características del alumnado con TDAH y las necesidades detectadas en el contexto del aula. Esto favorece la reflexión compartida y la aplicación directa de los contenidos trabajados.
Actividades	Se realiza el diseño de una actividad basada en metodologías activas, seguido de una puesta en común en la que el profesorado comparte sus propuestas y reflexiona sobre las decisiones tomadas. Esta dinámica permite enriquecer las diferentes formas de abordar la intervención en el aula.
Tiempo	La duración total de la formación es de tres horas.

Evaluación	La evaluación de esta formación tiene como objetivo comprobar si el profesorado es capaz de aplicar las metodologías activas y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en una propuesta real de aula. Para ello, al finalizar la sesión, cada grupo debe presentar una actividad adaptada a un aula de Educación Primaria con alumnado con TDAH, incorporando al menos tres decisiones relacionadas con el DUA. Las propuestas se evalúan mediante una rúbrica específica (véase Anexo III), en la que se valora la adecuación de la metodología activa seleccionada, la incorporación de medidas del DUA, la adaptación al alumnado con TDAH y la coherencia general de la actividad planteada. Cada criterio se puntúa de 1 a 4, con una puntuación máxima de 32 puntos. Se considera que el profesorado ha alcanzado el objetivo de la formación cuando obtiene 24 puntos o más, lo que indica que es capaz de diseñar una propuesta práctica, inclusiva y ajustada a las necesidades del alumnado con TDAH. Las puntuaciones entre 16 y 23 puntos muestran que la competencia todavía necesita consolidarse, mientras que las puntuaciones inferiores a 16 indican la necesidad de reforzar la formación en este ámbito.

5.2.3 Formación 3. GESTIÓN DEL AULA, CONDUCTA Y CLIMA EMOCIONAL EN CONTEXTOS CON ALTA PRESENCIA DE TDAH (MARZO)

Esta tercera formación se sitúa a mitad del curso escolar, un momento en el que suelen aparecer con mayor intensidad dificultades relacionadas con la gestión del aula, la convivencia y el clima emocional, especialmente en grupos con una alta presencia de alumnado con TDAH. Por este motivo, la sesión se centra en ofrecer estrategias prácticas que ayuden al profesorado a mejorar la organización del aula y a prevenir situaciones de desgaste docente.

Elemento	Descripción
Objetivo	El objetivo principal de esta formación es que el profesorado sea capaz de seleccionar y planificar al menos tres estrategias de gestión del aula y de la

	conducta, ajustadas a un grupo con alumnado con TDAH y adaptadas a su contexto educativo concreto.
Contenidos	La sesión comienza con el análisis de distintos aspectos relacionados con la autorregulación emocional y el manejo de la impulsividad, tanto del alumnado como del propio profesorado. A partir de esta base, se trabajan de forma práctica contenidos vinculados al establecimiento de normas claras y visuales, la organización del espacio y del tiempo en el aula y el uso del refuerzo positivo como herramienta para favorecer un clima de aula más estable y predecible. Asimismo, se destaca la importancia de la observación y de la anticipación como elementos clave para la gestión de la conducta en el aula, especialmente en contextos con alumnado con TDAH. A partir de estos contenidos, se pretende que el profesorado sea capaz de seleccionar y planificar estrategias concretas aplicables a su realidad educativa. Finalmente, se dedica un espacio específico a la reflexión sobre la prevención del desgaste docente, señalando la importancia de contar con estrategias que permitan afrontar la gestión del aula de forma más segura, realista y sostenible en el contexto del aula.
Metodología	La metodología empleada se basa en el análisis de situaciones reales de aula, combinada con una reflexión guiada y orientaciones prácticas. Se parte de ejemplos y problemas habituales que pueden surgir en el día a día del centro, lo que permite que el profesorado se identifique con las situaciones planteadas y vea la utilidad directa de las estrategias trabajadas.
Actividades	Las actividades de la formación consisten principalmente en el estudio de casos relacionados con la gestión del aula y la conducta, así como en la propuesta y planificación de estrategias de mejora. El profesorado trabaja de forma guiada en la selección de las estrategias más adecuadas para su

	contexto, justificando su elección y valorando su viabilidad en la práctica diaria.
Tiempo	La duración total de la formación es de tres horas.
Evaluación	La evaluación de esta formación se centra en valorar si el profesorado es capaz de seleccionar y planificar estrategias de gestión del aula y de la conducta ajustadas a un grupo con alumnado con TDAH. Para ello, durante la sesión, cada docente o grupo elabora una propuesta breve de actuación a partir de un caso real o supuesto relacionado con situaciones habituales del aula. En esta propuesta deben aparecer al menos tres estrategias concretas de organización y gestión de la conducta, justificando su utilidad y su aplicación dentro del contexto educativo planteado. El trabajo realizado se evalúa mediante una rúbrica específica (véase Anexo IV), en la que se valora la adecuación de las estrategias seleccionadas, la coherencia de la propuesta y su viabilidad dentro del aula ordinaria. Cada criterio se puntúa de 1 a 4, con una puntuación máxima de 32 puntos. Se considera alcanzado el objetivo de la formación cuando se obtiene una puntuación igual o superior a 24 puntos. Esto indica que el profesorado es capaz de seleccionar y planificar estrategias ajustadas al alumnado con TDAH y aplicables a su realidad educativa. Las puntuaciones entre 16 y 23 puntos muestran que la competencia todavía necesita consolidarse, mientras que las puntuaciones inferiores a 16 indican la necesidad de reforzar la formación en este ámbito.

5.2.4 Formación 4. SEGUIMIENTO, EVALUACIÓN Y REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE (MAYO)

Esta última formación tiene como finalidad cerrar el programa de formación y favorecer un espacio de reflexión conjunta sobre la práctica educativa desarrollada a lo largo del curso. Se

concibe como un momento clave para valorar tanto el aprendizaje del profesorado como la adecuación del propio programa de formación a las necesidades reales del centro educativo.

Elemento	Descripción
Objetivo	El objetivo principal de esta sesión es evaluar el programa de formación y elaborar propuestas de mejora a partir de la experiencia del profesorado durante el curso.
Contenidos	Durante la sesión se trabaja la valoración del programa de formación, la reflexión sobre la práctica docente y el análisis de las dificultades encontradas en el aula a lo largo del curso. También se comparten experiencias y estrategias que han resultado útiles en la intervención con alumnado con TDAH, favoreciendo el intercambio de ideas entre el profesorado. Además, se reflexiona sobre la importancia de la formación continua y de la adaptación de las estrategias a las necesidades reales del aula.
Metodología	La metodología se basa en la reflexión compartida y en el intercambio de experiencias entre el profesorado. A través del debate guiado y de diferentes dinámicas de valoración, los docentes participan activamente en el análisis del programa y en la propuesta de posibles mejoras.
Actividades	Las actividades de esta sesión se centran en la reflexión y la valoración del programa desarrollado durante el curso. En primer lugar, el profesorado realiza una autoevaluación individual sobre su participación en las formaciones y sobre los aprendizajes adquiridos en relación con la detección e intervención educativa del alumnado con TDAH. A continuación, se lleva a cabo una valoración conjunta del programa mediante una rúbrica específica, donde se analizan aspectos como la

	utilidad de los contenidos, la aplicabilidad de las estrategias trabajadas en el aula y la adecuación de las actividades propuestas. Finalmente, se abre un espacio de intercambio y debate en el que el profesorado comparte experiencias, dificultades encontradas durante el curso y posibles propuestas de mejora para futuras ediciones del programa.
Tiempo	La duración total de la formación es de tres horas.
Evaluación	La evaluación de esta última formación se centra en valorar el programa de manera global y analizar hasta qué punto las acciones formativas han resultado útiles y aplicables en la práctica docente. Para ello, el profesorado realiza una autoevaluación final y completa una rúbrica específica de valoración del programa (véase Anexo IV), en la que se analizan aspectos como la coherencia entre objetivos y actividades, la utilidad de los contenidos trabajados, la aplicabilidad de las estrategias al aula y la adecuación de la temporalización. Además, se tienen en cuenta las propuestas de mejora realizadas por el profesorado y las reflexiones compartidas durante la sesión. Esta evaluación no tiene carácter calificativo, sino que se plantea como una herramienta de análisis y mejora para revisar el programa y ajustar futuras ediciones a las necesidades reales del centro y del profesorado.

5.3 Evaluación

La evaluación del programa de formación se plantea como un proceso continuo que permite valorar tanto el aprendizaje del profesorado como la utilidad del propio programa.

En relación con el aprendizaje del profesorado, la evaluación se desarrolla en distintos momentos a lo largo del programa. En primer lugar, se realiza una evaluación inicial mediante un cuestionario de autoevaluación (Anexo I), que permite conocer el punto de partida en relación con el conocimiento del TDAH, la identificación de conductas y las necesidades formativas.

Posteriormente, a lo largo de las diferentes acciones formativas, se lleva a cabo una evaluación de carácter formativo. Esta se basa en la realización de actividades prácticas y en el uso de rúbricas específicas (Anexos II y III), que permiten comprobar si el profesorado es capaz de aplicar los contenidos trabajados. En este sentido, se valoran aspectos como la identificación de conductas relacionadas con el TDAH, el diseño de actividades inclusivas o la selección de estrategias de intervención en el aula, en coherencia con los objetivos planteados en el programa.

Finalmente, se realiza una evaluación final del profesorado, a través de una autoevaluación y una reflexión sobre el proceso formativo y los aprendizajes adquiridos, favoreciendo la toma de conciencia sobre la propia práctica docente.

Por otro lado, en relación con el objetivo de evaluar el propio programa, se incorpora una evaluación específica centrada en su funcionamiento global. Esta se lleva a cabo en la última sesión mediante una rúbrica de valoración (Anexo IV), en la que el profesorado participante analiza aspectos como la utilidad de los contenidos, la aplicabilidad en el aula y la organización de las sesiones. Asimismo, se recogen propuestas de mejora a partir de la valoración del profesorado.

De este modo, se diferencian dos niveles de evaluación: por un lado, la evaluación del aprendizaje del profesorado y, por otro, la evaluación del propio programa de formación. Ambos procesos permiten obtener información relevante para la mejora continua de la propuesta y su adaptación a futuras ediciones.

6. Conclusiones

Este Trabajo Fin de Grado ha tenido como objetivo principal diseñar un programa de formación dirigido al profesorado de Educación Primaria para mejorar la detección temprana y la intervención educativa del alumnado con TDAH desde una perspectiva inclusiva. Tras el desarrollo del trabajo, puede considerarse que este objetivo se ha alcanzado, ya que se ha elaborado una propuesta formativa ajustada a las necesidades reales del contexto escolar y orientada a la práctica educativa diaria.

En relación con el primer objetivo específico, centrado en el análisis del marco normativo y pedagógico, se ha podido comprobar que actualmente existe una base legislativa sólida que respalda la atención a la diversidad y la inclusión educativa. Tanto la LOMLOE como la normativa autonómica insisten en la necesidad de garantizar una respuesta educativa adaptada a las necesidades del alumnado. No obstante, también se ha observado que llevar estas medidas a la práctica no siempre resulta sencillo, especialmente en aquellos contextos donde el profesorado dispone de pocos recursos, falta de tiempo o escasa formación específica.

Respecto al segundo objetivo específico, el análisis realizado ha permitido profundizar en la importancia de la observación cotidiana dentro del aula. El profesorado de Educación Primaria tiene un papel fundamental en la identificación de posibles dificultades relacionadas con la inatención, la impulsividad o la hiperactividad. En este sentido, resulta importante entender que la detección temprana no implica realizar un diagnóstico clínico, sino identificar necesidades educativas y ofrecer respuestas ajustadas desde el entorno escolar. Además, se ha visto que pequeñas adaptaciones metodológicas y organizativas pueden favorecer de manera significativa la participación y el aprendizaje del alumnado con TDAH.

En cuanto al tercer objetivo específico, centrado en la identificación de buenas prácticas en formación docente, la revisión teórica realizada pone de manifiesto la necesidad de impulsar propuestas formativas más prácticas y conectadas con la realidad del aula. Aunque muchos docentes muestran una actitud positiva hacia la educación inclusiva, en ocasiones manifiestan inseguridad a la hora de intervenir ante determinadas necesidades educativas. Por ello, se considera fundamental que la formación docente combine contenidos teóricos con

estrategias útiles y aplicables en el día a día, además de favorecer espacios de intercambio y reflexión entre profesionales.

En relación con el cuarto objetivo específico, se han determinado los contenidos esenciales que debería incluir un programa de formación docente orientado a la atención educativa del alumnado con TDAH. A partir de ello, se ha diseñado una propuesta estructurada en diferentes acciones formativas a lo largo del curso escolar, incorporando aspectos relacionados con la detección temprana, las metodologías activas, la gestión del aula y la reflexión sobre la práctica educativa. Todo ello con la finalidad de ofrecer recursos realistas y funcionales para el profesorado de Educación Primaria.

En conjunto, puede afirmarse que los objetivos planteados al inicio del trabajo se han alcanzado de manera satisfactoria. Este TFG ha permitido integrar los contenidos teóricos analizados con una propuesta práctica y contextualizada, destacando la importancia de la formación docente como elemento clave para mejorar la atención educativa del alumnado con TDAH y avanzar hacia una escuela más inclusiva.

Por otra parte, durante la elaboración del trabajo también se ha podido reflexionar sobre las dificultades reales que existen actualmente en los centros educativos para desarrollar una atención verdaderamente inclusiva. La falta de tiempo, recursos y apoyo especializado continúa siendo una limitación presente en muchos contextos escolares. Precisamente por ello, resulta necesario seguir impulsando propuestas formativas accesibles, útiles y adaptadas a las necesidades concretas del profesorado.

En definitiva, este Trabajo Fin de Grado pone de relieve que avanzar hacia una educación más inclusiva no depende únicamente de la normativa o de los recursos disponibles, sino también de la preparación, implicación y capacidad del profesorado para responder a la diversidad presente en el aula.

7. Limitaciones y prospectiva

Este Trabajo Fin de Grado presenta algunas limitaciones que es necesario tener en cuenta para entender el alcance real de la propuesta. Aun así, estas limitaciones no le restan valor, sino que ayudan a situarlo dentro de un contexto más realista.

La principal limitación es que el programa de formación diseñado no se ha puesto en práctica en un centro educativo. Esto hace que no se pueda comprobar su funcionamiento real ni el impacto que tendría en el profesorado ni en la respuesta educativa al alumnado con TDAH dentro del aula ordinaria.

Otra limitación es que la propuesta se ha elaborado a partir de un contexto general de centro educativo, sin centrarse en una realidad concreta. Esto permite que el programa sea flexible y pueda adaptarse a diferentes centros, pero también implica que, en caso de aplicarlo, sería necesario ajustarlo a las características específicas de cada contexto escolar.

También hay que tener en cuenta que no se ha realizado un seguimiento en el tiempo de la propuesta, por lo que no se puede valorar cómo evolucionaría su aplicación ni si las estrategias trabajadas se mantendrían de forma estable en la práctica docente a medio o largo plazo.

Por otro lado, el trabajo se apoya principalmente en una revisión teórica y normativa. Esto ha permitido dar una base sólida a la propuesta, pero no se ha complementado con datos obtenidos directamente de la práctica educativa, lo que habría ayudado a conocer con más detalle la realidad de los centros y las necesidades concretas del profesorado.

A partir de estas limitaciones, se abren varias líneas de futuro. Una de las más claras sería la aplicación real del programa en centros de Educación Primaria, lo que permitiría analizar su utilidad, recoger la valoración del profesorado y realizar ajustes a partir de la experiencia real.

También sería interesante ampliar la propuesta a otras etapas educativas, como Educación Infantil o Educación Secundaria, adaptando tanto los contenidos como las estrategias a las características propias de cada etapa.

Otra posible línea de futuro sería profundizar en la coordinación entre el profesorado, los equipos de orientación y los equipos directivos, ya que esta colaboración es clave para que las medidas de atención a la diversidad sean realmente efectivas en el día a día del aula.

En definitiva, estas limitaciones no deben entenderse como un punto débil del trabajo, sino como aspectos propios de un diseño teórico que, precisamente, abren la puerta a seguir investigando y mejorando la formación docente y la atención educativa al alumnado con TDAH.

Referencias bibliográficas

Aguilar, M., & Jiménez, J. (2021). *Trastorno por déficit de atención e hiperactividad: revisión actualizada*. *Plasticidad y Restauración Neurológica, 8*(1), 39–49. https://doi.org/10.35366/101204

Álvarez, M., Darretxe, L., & Gaintza, Z. (2022). Evolución de la legislación educativa hacia la inclusión: Un análisis pedagógico. *Revista Española de Educación Comparada, 40*, 89–104. https://revistas.uned.es/index.php/REEC

ANPE. (2024). *Diagnóstico de la salud mental en las aulas*. https://revista.anpe.es/estudio-diagnostico-de-la-salud-mental-en-las-aulas/

Azorín, C. M. (2018). Percepciones docentes sobre la atención a la diversidad: propuestas desde la práctica para la mejora de la inclusión educativa. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 33*(1), 173–183. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6536525

Barkley, R. A. (1997). *ADHD and the nature of self-control*. Guilford Press.

CAST. (2021). *Universal Design for Learning Guidelines*. https://udlguidelines.cast.org

Generalitat de Catalunya. (2013). *El TDAH: detecció i actuació en l'àmbit educatiu. Materials per a l'atenció a la diversitat*. https://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/inclusio/tdah/tdah.pdf

Generalitat de Catalunya. (2017). *Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu*. DOGC. http://aeesdincat.cat/wp-content/uploads/2017/12/Decret_150_2017_-Sistema_Educatiu_Inclusiu.pdf

González, J. A., & Álvarez-Alatorre, Y. (2022). DSM-5-TR: antecedentes históricos y descripción general de los principales cambios. *Revista Puertorriqueña de Psicología, 33*(2), 302–317. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8738404

Hernández, P. F., & Cervantes, A. (2025). Dificultades que enfrentan los alumnos con TDAH en las aulas. *Revista Neuronum, 11*(1), 95–105. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10247105

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de Educación (LOMLOE). (2020). *Boletín Oficial del Estado*. https://www.boe.es

Mallo, S., Sarasa, E., Yoldi, M. C., Anglés, V., Marcén, P., & Hernández, A. (2024). Conociendo el TDAH y su implicación en las funciones ejecutivas. *Revista Sanitaria de Investigación*. https://revistasanitariadeinvestigacion.com/conociendo-el-tdha-y-su-implicacion-en-las-funciones-ejecutivas/

Martín-del-Pozo, M., Romera-Hiniesta, F., González-Ramírez, T., & Alba-Pastor, C. (2026). El Diseño Universal para el Aprendizaje en la normativa curricular autonómica de Educación Primaria de España en el marco de la LOMLOE. *Revista Española de Educación Comparada*. https://doi.org/10.5944/reec.49.2026.45586

Martín-Pavón, M. J., & Sevilla-Santo, D. E. (2025). El perfil docente para el desarrollo de ambientes educativos inclusivos. *Revista de Educación Inclusiva, 18*(2), 245–264.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*. https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-3296

Moliner, O., & Sánchez, T. (2019). Reconstruyendo la figura del asesor en educación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva, 12*(1), 291–310.

Moreno-Rodríguez, R., López-Bastías, J. L., & Carnicero, J. D. (2020). Formación en atención a necesidades educativas especiales: modificación de la percepción de los maestros de Ecuador sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en el aula ordinaria. *Revista de Educación Inclusiva, 13*(2), 139–152.

Muntaner-Guasp, J. J., Mut-Amengual, B., & Pinya-Medina, C. (2022). Las metodologías activas para la implementación de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Educare, 26*(2). https://doi.org/10.15359/ree.26-2.5

Paredes, D. R., Triviño, C. A., Sandoval, C., García, N. E., & Bejarano, F. J. (2024). Estrategias metodológicas que benefician a estudiantes con TDAH. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7*(6), 4471–4485. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9014

Peña, J., & Calvo, M. (2025). TDAH: consecuencias en la etapa escolar y vida adulta. *Know and Share Psychology, 6*(3), 53–65. https://doi.org/10.25115/KASP.V6I3.11010

RTVE. (2024, junio 4). *Aumentan los problemas de salud mental en los centros educativos de España*. https://www.rtve.es/noticias/20240604/aumentan-problemas-salud-mental-centros-educativos-espana/16131779.shtml

Rusca-Jordán, F., & Cortez-Vergara, C. (2020). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) en niños y adolescentes: Una revisión clínica. *Revista de Neuro-Psiquiatría, 83*(3), 148–156. https://doi.org/10.20453/rnp.v83i3.3794

Santos, M. A. (2022). Atención a la diversidad e inclusión educativa: formación inicial del profesorado y autopercepción de competencias. *Cien+cia y Educación, 6*(3), 7–20. https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i3.pp7-20

Sotomayor, D. R., Miranda, C. A., Gutiérrez, M. de F., Contreras, L. P., & Arteaga, L. G. (2024). Estrategias de inclusión en estudiantes con déficit de atención (TDAH). *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8*(3). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11174

Universidad Internacional de La Rioja (2024). *La evaluación, la excelencia y la formación permanente*. En el perfil docente y profesional del educador (Tema 5). Material no publicado.

Vila-Sellés, L., & Olmos, P. (2025). Formación inicial de las personas profesionales de la educación. *Revista de Educación Inclusiva, 18*(2), 160–184.

Anexo I. Cuestionario inicial de autoevaluación sobre el TDAH

Instrucciones

Indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones en relación con sus conocimientos y experiencia con el TDAH en el aula.

Escala de respuesta:

1 = Totalmente en desacuerdo. 2 = En desacuerdo. 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo

4 = De acuerdo. 5 = Totalmente de acuerdo

Bloque 1. Conocimientos

Ítem	1	2	3	4	5
Conozco las características principales del TDAH	☐	☐	☐	☐	☐
Soy capaz de identificar conductas de inatención, hiperactividad e impulsividad en el aula	☐	☐	☐	☐	☐
Sé diferenciar entre conductas propias de la edad y posibles indicadores de TDAH	☐	☐	☐	☐	☐
Conozco algunas estrategias básicas para intervenir con alumnado con TDAH en el aula	☐	☐	☐	☐	☐
Comprendo la importancia de la detección temprana desde un enfoque educativo	☐	☐	☐	☐	☐

Bloque 2. Seguridad docente

Ítem	1	2	3	4	5
Me siento seguro/a al identificar posibles señales de TDAH en el alumnado	☐	☐	☐	☐	☐

Me siento capaz de interpretar las conductas del alumnado desde un enfoque educativo	☐	☐	☐	☐	☐
Me considero preparado/a para adaptar mi intervención a alumnado con TDAH	☐	☐	☐	☐	☐
Me siento cómodo/a gestionando conductas de impulsividad o falta de atención en el aula	☐	☐	☐	☐	☐
Sé cuándo es necesario derivar una situación al departamento de orientación	☐	☐	☐	☐	☐

Bloque 3. Necesidades formativas

Ítem	1	2	3	4	5
Considero que mi formación sobre TDAH es suficiente	☐	☐	☐	☐	☐
Creo necesario recibir más formación específica sobre TDAH	☐	☐	☐	☐	☐
Considero que la formación práctica puede mejorar mi intervención en el aula	☐	☐	☐	☐	☐
Me interesaría disponer de recursos concretos para aplicar en el aula	☐	☐	☐	☐	☐
Considero importante compartir estrategias con otros docentes del centro	☐	☐	☐	☐	☐

¿Cuáles son las principales dificultades que encuentras en tu práctica docente en relación con el alumnado con TDAH?

Anexo II. Rúbrica de análisis de casos prácticos

Cada criterio se puntúa de la siguiente manera:

- Nivel bajo → **1 punto**
- Nivel medio → **2 puntos**
- Nivel adecuado → **3 puntos**
- Nivel alto → **4 puntos**

  - La puntuación total se obtiene sumando los puntos de los 8 criterios.

Criterio	Nivel bajo	Nivel medio	Nivel adecuado	Nivel alto
1. Identificación mínima (≥ 3 conductas)	Identifica 0–1 conductas relevantes	Identifica 2 conductas o 3 poco claras	Identifica al menos 3 conductas claras y pertinentes	Identifica al menos 3 conductas con precisión y coherencia global del caso
2. Cobertura de las 3 dimensiones (inatención–hiperactividad–impulsividad)	No aparecen las tres dimensiones	Aparecen 2 dimensiones o hay confusión	Se recogen las 3 dimensiones con ejemplos adecuados	Se recogen las 3 dimensiones con ejemplos variados y bien diferenciados
3. Conductas observables y concretas	Uso de etiquetas o descripciones generales	Mezcla de conductas concretas y descripciones vagas	Describe conductas observables de forma clara	Describe conductas observables con detalle y en contexto (qué hace, cuándo y en qué situación)
4. Diferenciación: evolutivo vs posible indicador	No diferencia o lo hace de forma incorrecta	Diferencia con dudas o inconsistencias	Diferencia correctamente en la mayoría de los casos	Diferencia con coherencia en todos los casos relevantes
5. Fundamentación de la diferenciación	No justifica la clasificación	Justificación muy general o poco conectada al caso	Justificación coherente basada en el caso	Justificación sólida, relacionando conducta, contexto y etapa evolutiva
6. Observación sistemática	No aporta información de observación	Información incompleta o poco organizada	Información suficiente para interpretar el caso	Observación organizada (patrones, momentos, tareas, contexto)

Criterio	Nivel bajo	Nivel medio	Nivel adecuado	Nivel alto
7. Interpretación educativa	Interpretación basada en juicio o diagnóstico	Interpretación limitada o poco ajustada	Interpretación desde un enfoque educativo	Interpretación ajustada al contexto y a las necesidades del aula
8. Lenguaje profesional y enfoque ético	Lenguaje etiquetador o clínico	Algún uso impreciso del lenguaje	Lenguaje adecuado y respetuoso	Lenguaje preciso, profesional y claramente educativo

Nota. Esta rúbrica ha sido elaborada con el apoyo de una herramienta de inteligencia artificial, bajo el criterio y la revisión pedagógica de la autora.

SISTEMA DE PUNTUACIÓN:

- Mínimo → **8 puntos**
- Máximo → **32 puntos**

INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS:

Puntuación total	Nivel de desempeño	Interpretación
8 – 15 puntos	Nivel bajo	Necesita refuerzo
16 – 23 puntos	Nivel medio	En proceso de adquisición
24 – 28 puntos	Nivel adecuado	Competencia alcanzada
29 – 32 puntos	Nivel alto	Competencia consolidada

Se considera que el objetivo se ha alcanzado cuando la puntuación es igual o superior a 24 puntos. Esto indica que el profesorado es capaz de identificar al menos tres conductas relacionadas con inatención, hiperactividad e impulsividad, y diferenciarlas de conductas propias del desarrollo evolutivo desde un enfoque educativo.

Anexo III. Rúbrica de evaluación del diseño de una actividad basada en metodologías activas y DUA (TDAH)

Cada criterio se puntúa de la siguiente manera:

- Nivel bajo → **1 punto**
- Nivel medio → **2 puntos**
- Nivel adecuado → **3 puntos**
- Nivel alto → **4 puntos**

Criterio	Nivel bajo	Nivel medio	Nivel adecuado	Nivel alto
1. Adecuación de la actividad al nivel de Primaria	No se ajusta al nivel del alumnado	Se ajusta de forma parcial	Se ajusta correctamente al nivel educativo	Se ajusta de forma muy adecuada y realista al aula
2. Uso de metodologías activas	No incorpora metodologías activas	Las incorpora de forma superficial	Incorpora una metodología activa adecuada	Integra la metodología de forma coherente y bien estructurada
3. Aplicación del DUA (≥ 3 decisiones)	No incluye decisiones del DUA	Incluye 1–2 decisiones	Incluye al menos 3 decisiones del DUA	Incluye 3 o más decisiones del DUA de forma bien justificada
4. Atención al alumnado con TDAH	No se tiene en cuenta	Se menciona de forma general	Se adapta parcialmente a sus necesidades	Se adapta claramente con medidas concretas en el aula
5. Organización de la actividad	Poco clara o desordenada	Organización básica pero mejorable	Organización clara y coherente	Organización muy clara, estructurada y aplicable
6. Viabilidad en el aula	Difícil de aplicar en contexto real	Aplicable con algunas dificultades	Aplicable en el aula ordinaria	Muy viable y fácilmente aplicable en contextos reales
7. Coherencia entre objetivos y actividad	No hay coherencia	Coherencia parcial	Buena coherencia	Coherencia total entre objetivos, actividad y enfoque metodológico
8. Lenguaje y enfoque pedagógico	Lenguaje poco adecuado o confuso	Lenguaje aceptable pero mejorable	Lenguaje adecuado y claro	Lenguaje preciso, profesional y bien fundamentado

Nota. Esta rúbrica ha sido elaborada con el apoyo de una herramienta de inteligencia artificial, bajo el criterio y la revisión pedagógica de la autora.

SISTEMA DE PUNTUACIÓN:

- Mínimo → **8 puntos**
- Máximo → **32 puntos**

INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS:

Puntuación total	Nivel de desempeño	Interpretación
8 – 15 puntos	Nivel bajo	Necesita refuerzo
16 – 23 puntos	Nivel medio	En proceso de adquisición
24 – 28 puntos	Nivel adecuado	Competencia alcanzada
29 – 32 puntos	Nivel alto	Competencia consolidada

Se considera que el objetivo se ha alcanzado cuando la puntuación es igual o superior a 24 puntos. Esto indica que el profesorado es capaz de diseñar una actividad basada en metodologías activas, incorporar al menos tres decisiones del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y adaptarla al alumnado con TDAH de forma adecuada.

Anexo IV. Rúbrica de evaluación del programa de formación.

Cada criterio se puntúa de la siguiente manera:

- Nivel bajo → **1 punto**
- Nivel medio → **2 puntos**
- Nivel adecuado → **3 puntos**
- Nivel alto → **4 puntos**

Criterio	Nivel bajo	Nivel medio	Nivel adecuado	Nivel alto
1. Coherencia entre objetivos, contenidos y actividades	No existe coherencia	Coherencia parcial	Coherencia adecuada	Coherencia total y bien integrada
2. Adecuación a las necesidades del profesorado	No responde a las necesidades detectadas	Responde de forma limitada	Responde adecuadamente	Responde de forma muy ajustada a la realidad del aula
3. Aplicabilidad en el aula	Difícil de aplicar	Aplicación limitada	Aplicable en el aula ordinaria	Muy aplicable y útil en la práctica diaria
4. Utilidad percibida por el profesorado	Baja utilidad	Utilidad moderada	Buena utilidad	Alta utilidad y transferencia directa al aula
5. Organización y estructura del programa	Poco estructurado	Estructura mejorable	Estructura clara	Estructura muy clara y bien organizada
6. Temporalización de las sesiones	Inadecuada	Mejorable	Adecuada	Muy adecuada y ajustada al ritmo del curso
7. Grado de consecución de objetivos	No se alcanzan los objetivos	Se alcanzan parcialmente	Se alcanzan los objetivos	Se alcanzan y se consolidan los objetivos
8. Propuestas de mejora aportadas	No se aportan o son irrelevantes	Pocas o poco concretas	Propuestas adecuadas	Propuestas concretas, viables y bien fundamentadas

Criterio	Nivel bajo	Nivel medio	Nivel adecuado	Nivel alto
9.Participación e implicación del profesorado	Baja participación o implicación	Participación irregular	Participación adecuada	Alta implicación y participación activa

Nota. Esta rúbrica ha sido elaborada con el apoyo de una herramienta de inteligencia artificial, bajo el criterio y la revisión pedagógica de la autora.

SISTEMA DE PUNTUACIÓN:

- Mínimo → **8 puntos**
- Máximo → **36 puntos**

INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS:

Puntuación total	Nivel de desempeño	Interpretación
8 – 15 puntos	Nivel bajo	Necesita refuerzo
16 – 23 puntos	Nivel medio	En proceso de adquisición
24 – 28 puntos	Nivel adecuado	Competencia alcanzada
29 – 36 puntos	Nivel alto	Competencia consolidada

La evaluación de este anexo se entiende como un proceso de mejora del programa de formación, orientado a analizar su funcionamiento global y su adecuación al contexto educativo. No tiene carácter calificativo, sino formativo, y sirve para identificar puntos fuertes y aspectos susceptibles de mejora de cara a futuras ediciones.