

SUFRIMIENTO PSICOLÓGICO Y TDAH EN LAS ESCUELAS. ANÁLISIS CRÍTICO DE CARA A SU INTERVENCIÓN EDUCATIVA

José M. Bautista-Vallejo* y Dionisio Amarilla Guirland**

*Doctor Europeo en Psicopedagogía. Profesor de la Universidad de Huelva. bautista@uhu.es

**Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor de la Universidad Nacional de Asunción (Paraguay). @DionisioAmarill

Recibido: 30 de agosto 2019
Aceptado: 31 de octubre 2019

Resumen

El presente artículo revisa la ambivalente tendencia de la lectura crítica de determinados trastornos escolares. Una parte hace referencia a la manera en que se están extendiendo trastornos como el TDAH, cuya tendencia es a diagnosticar el trastorno en la edad adulta. La otra, por el contrario, hace referencia a la posibilidad de que esos mismos trastornos y buena parte del sufrimiento psicológico de los escolares en las sociedades contemporáneas venga dado por nuestras formas de vida, algo que investigan los neurocientíficos ambientalistas. Se analizan de manera crítica los casos de los problemas de atención y concentración y el TDAH en las aulas.

Palabras clave: Sufrimiento psicológico, atención, concentración, TDAH, fracaso escolar.

Abstract

This article reviews the ambivalent tendency of critical reading of certain school disorders. One part refers to the way in which disorders such as ADHD are spreading, whose tendency is to diagnose the disorder in adulthood. The other, on the other hand, refers to the possibility that these same disorders and a good part of the psychological suffering of schoolchildren in contemporary societies is given by our ways of life, something that environmentalist neuroscientists investigate. The cases of attention (focus) and concentration problems and ADHD in classrooms are critically analyzed.

Keywords: Psychological suffering, attention, concentration, ADHD, school failure.

En opinión de los neurocientíficos ambientalistas, muchos de los trastornos actuales estarían fuertemente relacionados con los estilos de vida de hoy, muy influenciados por los elementos del entorno, estrechamente dependientes del ambiente que nos rodea, los cuales, se afirma, generan sufrimiento psicológico.

La neurocientífica Alma Dzib (2013) entiende que las capacidades humanas dependen de la arquitectura de redes neuronales, la cual se relaciona con el ambiente donde se desarrolla el cerebro y depende de la estimulación del medio, moldeando de manera particular cada estructura, algunas sobreexpuestas a estímulos que impiden el desarrollo de otras.

Siendo así, en muchas ocasiones niños y adolescentes sufren por sus calificaciones escolares. En algunos el drama es interior, no lo exteriorizan mucho. En otros, sus palabras expresan la amargura.

Cada día más se observa la ambivalencia de un mundo que genera sufrimiento y que, a su vez, éste trata de neutralizarse a través de la química (un ejemplo claro sería la hegemonía del metilfenidato para “curar” el TDAH) y, también, a través de explicación cada vez más profunda y certera sobre los orígenes externos al propio ser humano de ese sufrimiento que termina en trastorno.

Las dificultades escolares

Las dificultades para alcanzar los objetivos marcados por el sistema educativo no se refieren solamente a los handicaps personales; también se refieren a la falta de capacidad de adaptación al sistema (Badia Martín y Daura Luján, 2018). Ciertamente, el fracaso no es simplemente un fenómeno que refleja las diferencias de rendimiento entre el alumnado.

La idea que puede tenerse del fracaso escolar, por tanto, no está exenta de controversia. Sus diversos y complejos significados se relacionan con nuestra concepción de escuela y currículum, con el mundo de los valores, los que transmite la sociedad y los que proyecta la escuela. Todo esto, además, en el marco de un contexto de incertidumbre por el futuro.

Este es, por otro lado, el caldo de cultivo de muchos debates en el seno de la educación (Estévez, Regueiro, Martínez, Piñeiro, Souto y González-Sanmamed, 2018). Por ejemplo, padres y madres preocupados por temas como la cantidad de deberes necesarios para aprender, el uso de exámenes como la única vía posible para evaluar el aprendizaje, la obsolescencia de los contenidos de aprendizaje, o considerar la escuela como el único lugar donde se aprende.

Los problemas con la atención y la concentración y el caso del TDAH

Desde la Educación Primaria hasta la Secundaria, ciertos problemas de desadaptación, desinterés, falta de motivación y ganas y hasta desconexión con lo que acontece en la escuela se convierten en una realidad (Pozo, 2018). Más allá de esto, la situación básica que aparece es que niños y niñas muestran ciertos problemas cognitivos relacionados con la atención, concentración y, finalmente, aprendizaje.

El caso del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH en adelante) es significativo. Se trata de un trastorno neurobiológico, crónico y heterogéneo, es decir, un trastorno muy heterogéneo desde el punto de vista clínico que presenta una naturaleza compleja, tanto a nivel genotípico (múltiples genes) como fenotípico (heterogeneidad fenomenológica).

Su variabilidad clínica se ha expresado a través de la combinación de los síntomas cardinales y asociados, los inherentes a la co-

morbilidad y a los derivados o influenciados por los diferentes factores ambientales. Su explicación etiológica abarca desde la genética conductual y molecular, hasta los factores biológicos adquiridos, la neuroanatomía, la bioquímica cerebral, la neurofisiología, la neuropsicología y el entorno psicosocial. Esto es tanto como afirmar que sobre el TDAH hay enormes incógnitas.

El manual DSM-5 (APA, 2015) considera que se trata de un trastorno del neurodesarrollo definido por niveles problemáticos de inatención, desorganización y/o hiperactividad-impulsividad. No obstante, para algunos autores ninguno de estos aspectos que se refieren al comportamiento de los niños y niñas está necesariamente relacionados con algún daño o problema neurológico. Es decir, lo anterior no significa que, de hecho, haya alguna alteración neurológica en determinada región del cerebro, o algún déficit neurofisiológico. Para zanjar este tema, el manual menciona que, hasta el momento, no fueron encontrados marcadores biológicos para el TDAH.

Entonces, si lo que se busca es una posible alteración genética o modificación cerebral, el DSM-5 no menciona ningún estudio concluyente al respecto. Es más, no hay marcadores biológicos o electrofisiológicos, ni por neuroimagen, que tengan utilidad clínica para diagnosticar el TDAH.

La interpretación laxa del DSM-5 ha hecho aumentar el número de casos de niños y niñas con TDAH, escolares que en muchos casos estaban abocados al fracaso escolar (Pérez Álvarez, 2018).

Si bien esta situación conduce al fracaso escolar, una nueva interpretación posibilita una mirada más amplia, es decir, el resultado no tendría por qué conducir propiamente al fracaso escolar. Tal vez usamos el término sólo para evitar una situación que aceptamos como compleja. El problema, a la postre, el más importante de todos, es la incapacidad que tiene la escuela para desarrollar en niños, niñas, y luego jóvenes, las habilidades intelectuales, cognitivas y emocionales necesarias para hacer frente de manera satisfactoria a los requerimientos de la vida, presente y futura.

Si niños y niñas llegan a la escuela con la capacidad de aprender de forma general intacta, la misión de la escuela debería estar clara. Surge la pregunta, entonces, de si no es sorprendente que buena parte del alumnado abandone la escolarización obligatoria sin el título mínimo (hasta el 18% en España, en la llamada tasa de abandono escolar temprano).

Abrir para usar y desarrollar la “caja de herramientas intelectual” con que todo niño y niña llega a la escuela es un reto esencial. Y si el aprendizaje es nuestra capacidad fundamental, las preguntas que podemos plantearnos son: ¿por qué no aprendemos? ¿De qué depende el aprendizaje? Dicho de otra forma, ¿por qué la escuela no deja huella en un número muy importante de alumnos y alumnas?

El sistema educativo actual depende de que el alumnado preste atención y esté concentrado mientras se desarrolla el proceso de aprendizaje (Meltzer, 2018). La razón es que las funciones ejecutivas que se desarrollan a demanda en los centros educativos son procesos cognitivos de alto nivel que permiten a los sujetos asociar ideas, movimientos y acciones simples para llevar a cabo tareas más complejas. Para esto son absolutamente necesarios procesos conductuales y cognitivos como la atención. Igualmente la concentración. Sin ambos estas funciones ejecutivas fracasarían.

La atención es un proceso conductual y cognitivo, un proceso psicológico complejo y socialmente mal comprendido, como consideran Dzib-Goodin, Sanders y Yelizarov (2017). En este proceso nuestros sentidos se enfocan en una sola cosa, selectivamente. Es algo determinante para la conservación de las especies y que depende de la adaptación al medio. Está producida por la interconexión de las redes neuronales que permiten un procesamiento en paralelo, secuencial o en base a jerarquías que resulta de la actividad mental con una riqueza y flexibilidad infinitas. Por su parte, la concentración es un proceso psíquico apoyado por el razonamiento que usa la atención y la enfoca en algo determinado.

Ambas, atención y concentración, son fundamentales para aprender y ambas son requeridas de forma insistente en los centros educativos.

Para que pueda entenderse un poco mejor cómo funciona la atención, se puede decir que existen hasta tres tipos diferentes tipos de la misma. Esta, de cualquier forma, para su adecuado desarrollo depende mucho de cómo la pongamos en funcionamiento.

Existe una que se denomina selectiva o focalizada, la cual nos permite concentrarnos por lo general en un estímulo ignorando otros que son menos relevantes. Hay otra llamada atención sostenida, que se usa para focalizar en una actividad durante periodos prolongados de tiempo y, finalmente, está la llamada atención dividida, la cual posibilita hacer dos o más cosas al mismo tiempo.

Algunos ejemplos nos permiten visualizar lo que representa la atención. Cuando leemos un libro y estamos embebidos en el mismo es un ejemplo de atención selectiva. Resolver un problema matemático necesita de la atención sostenida y si conducimos un coche, en donde no sólo guiamos al vehículo sino que miramos los semáforos, escuchamos la radio o hablamos con alguno de sus ocupantes, o todo al mismo tiempo, hablamos de atención dividida.

Siendo así, Dzib Goodin (2012, 2013) considera que la atención selectiva es importante, pero al mismo tiempo el cerebro se ha adaptado a prestar atención al entorno para responder en caso necesario. De esta forma, pedir a un alumno que se concentre en un solo punto en el aula con un estímulo aburrido es ir en contra de la evolución de las especies. Esta incomprensión de la atención ha llevado a muchos niños y niñas a diagnósticos errados, algo que, además, está detrás de la enorme discusión sobre el TDAH (Martinhago, Lavagnino, Folguera y Caponi, 2019).

El fondo de la cuestión

Para una parte de la comunidad educativa el mundo escolar aparece aburrido y obsoleto. Al menos así lo perciben las nuevas generaciones de alumnos. Más si cabe que las anteriores. La responsabilidad de esto no la tienen los docentes, pero al ser implementadores de un currículum oficial en términos generales denso, poco flexible, nada práctico, alejado de los verdaderos intereses y formas de aprender del alumnado, muy distante de las necesidades futuras de formación y para la vida, ciertamente están en el centro de la discusión (BuzzFeed, 2012).

En concreto, la atención y concentración muestran dos circunstancias que acompañan a niños y niñas desde su infancia y pueden resultar letales en los centros escolares:

Primera, niños y niñas llegan a la escuela con formas de atención diversas que son el fruto de sus capacidades naturales y del mecanismo con que padres, madres y entorno inmediato se han desempeñado y que dio como fruto una determinada capacidad de atención en estos niños y niñas.

Segunda, la escuela no tiene una visión concreta de la atención y la concentración, ni mucho menos un plan concreto para su desarrollo. Desde ese origen diverso con el que la atención y concentración llegan a la escuela, esta última por lo general no promueve el desarrollo de las

mismas de forma directa y concienzuda. De esta forma ambas se van desarrollando casi a su suerte en un ambiente que, en ocasiones, no es el más propicio, ni en relación a los contenidos que la escuela ofrece, ni mucho menos desde el punto de vista de la metodología de enseñanza para las nuevas generaciones.

Esto tiene lugar en el marco más amplio de aprendizaje de las herramientas de trabajo intelectual, es decir, cómo y cuándo aprendemos en la escuela a usar nuestro cerebro. Estas herramientas en muchas ocasiones brillan por su ausencia. La paradoja es enorme: es habitual que al alumnado se le pida que trabaje, pero no siempre se le ha enseñado convenientemente cómo hacerlo.

Concluye Dzib Goodin (2012, 2013) afirmando que la educación es algo para ello oscuro. Sin embargo, el aprendizaje le parece un proceso mucho más transparente. Ante la pregunta, ¿cómo hacer para que alumnos y alumnas presten atención y no se distraigan con el ambiente? la respuesta es muy simple: “diga algo interesante”.

Y culmina Dzib Goodin (2012, 2013) afirmando que hay que tomar en cuenta al alumno y comprender que los diseñadores curriculares no saben cómo funciona el cerebro, por lo que no saben lo difícil que es mantener la atención de una audiencia. De esta forma, la labor del docente consiste en emplear materiales novedosos, cambiar el tono de voz, permitir la participación y, además, buscar información relevante, jugar con el entorno, es decir, tomar en consideración múltiples aspectos para lograr envolver al alumnado de un ambiente estimulador. No hay que permitir que el alumno se duerma y si lo hace, eso le indica que el contenido de su clase no es interesante.

Visto así y acudiendo a la moderna biología, lo que sabemos es que no existen “agentes instructores” o “instrucciones” de rasgos que algún día por ejemplo en la edad escolar o en la edad adulta se “expresarán” como conductas-trastorno, ni mucho menos sufrimiento psicológico (Pérez Álvarez, 2018).

Lo que sí pone de relieve insistentemente la investigación en genética, y otras modalidades, es que hay un papel decisivo del ambiente en el desarrollo de los trastornos mentales (Sonuga-Barke, 2010) y, también, en el sufrimiento psicológico y problemas de fracaso escolar en las escuelas, perspectiva que debe ser tenida muy en cuenta para no poner todo el esfuerzo de la intervención en un solo foco.

Referencias

- Badia Martín, M. y Daura Luján, G. (2018). Evaluación e intervención educativa en el aula con alumnado disruptivo dentro del marco de una escuela inclusiva. En *Revista Educación* 42 (2). doi: <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.24178>
- BuzzFeed (2012). "49 things you learned in school that are now completely useless". Disponible en: <http://www.buzzfeed.com/fellowfeed/49-things-you-learned-in-school-that-are-now-compl-77kb>
- Dzib Goodin, A. (2012). "Los 10 problemas de la educación". Disponible en: <http://neurocognicionyaprendizaje.blogspot.com/2012/12/los-10-problemas-de-la-educacion.html>
- (2013). La evolución del aprendizaje: Más allá de las redes neuronales. En *Revista Chilena de Neuropsicología* 8(1), 20-25.
- , A., Sanders, L. y Yelizarov, D. (2017). Sistemas Neuro-Moleculares necesarios para el proceso de memoria. En *Cuadernos de Neuropsicología / Panamerican Journal of Neuropsychology* 11(1), 82-102.
- Estévez, I., Regueiro, B., Martínez, S. R., Piñeiro, I., Souto, A. y González-Sanmamed, M. (2018). ¿Por qué los alumnos de Educación Secundaria realizan más deberes? En *EJIHPE: European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education* 8(1), 15-21.
- Martinhago, F., Lavagnino, N. J., Folguera, G. y Caponi, S. (2019). Factores de riesgo y bases genéticas: el caso del trastorno por déficit de atención e hiperactividad. En *Salud Colectiva* 15, e1952. doi: [10.18294/sc.2019.1952](https://doi.org/10.18294/sc.2019.1952)
- Meltzer, L. (Ed.). (2018). *Executive function in education: From theory to practice*. Nueva York: Guilford Publications.
- Pérez Álvarez, M. (2018). *Más Aristóteles y menos Concerta®: las cuatro causas del TDAH (Vol. 2025)*. Barcelona: Ned Ediciones.
- Pozo, J. I. (2018). ¿Por qué los alumnos no quieren aprender lo que les queremos enseñar? En *Desde la Patagonia. Difundiendo Saberes* 15(26), 4.
- Sonuga-Barke, E. (2010). Environmental influences in ADHD: experimental and observational studies. En *European Child & Adolescent Psychiatry* 19, pS10-S10. 1-5.