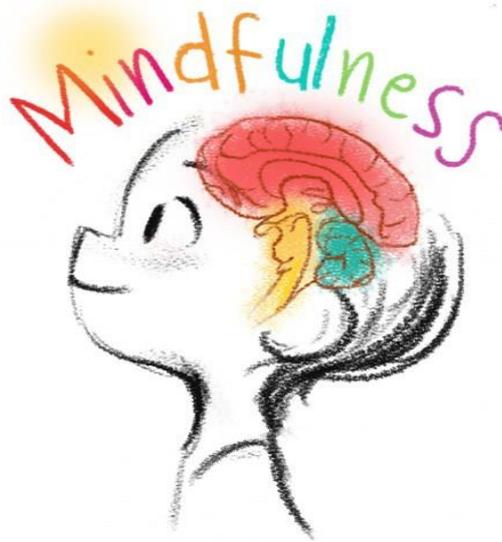




Trabajo de Fin de Grado

Diseño de un programa de intervención para mejorar la atención, impulsividad, autoconcepto, inteligencia emocional y la inclusión del alumnado TDAH de Educación Primaria en las aulas ordinarias a través de juegos Mindfulness.



Alumnas: Mariana Martínez García y Gema Ruz López.

Titulación: Grado en Educación Primaria.

4º curso. Mención Educación Especial.

Curso académico: 2017/2018.

Tutoras: Eva Mª Rubio Zarzuela y Mª Inmaculada Torres Pérez.

Facultad Ciencias de la Educación.

Universidad de Sevilla

‘Si un niño no puede aprender de la manera en que enseñamos, quizás debamos de enseñar de la manera en que él aprende’.

Ignacio Estrado

Índice

Resumen/ palabras claves	4
Abstract/ keywords	4
Introducción/ justificación	6
1. Fundamentación teórica	8
1.1. Trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH)	8
1.1.1. Introducción y definición del TDAH.	8
1.1.2. Síntomas nucleares del TDAH.	9
1.1.2.1. Déficit de atención	10
1.1.2.2. Impulsividad.	10
1.1.2.3. Hiperactividad	11
1.1.3. Problemas asociados o secundarios al TDAH.	12
1.2. Mindfulness	15
1.2.1. Mindfulness y educación.	15
1.2.3. Mindfulness en el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad.	17
2. Objetivos	19
2.1. Objetivo general	19
2.2. Objetivos específicos	19
2.2.1. Del programa.	19
2.2.2. Del alumnado:	20
2.2.2.1. Objetivos referidos al contenido emociones.	20
2.2.2.2. Objetivos referidos al contenido impulsividad.	21
2.2.2.3. Objetivos referidos al contenido de autoconcepto	21
2.2.2.4. Objetivos referidos al contenido de la atención	21
2.2.2.5. Objetivos referidos a contenido transversal del programa.	22
3. Metodología	22
3.1. Descripción y composición de la muestra	22
3.2. Selección de instrumentos y herramientas	26
3.2.1. Instrumentos para el profesorado.	26
3.2.1.1. Cuestionario sobre las pautas de intervención educativa con el alumnado TDAH.	26
3.2.1.2. Entrevista.	26
3.2.2. Instrumentos para el alumnado.	26
3.2.2.1. Escala de autoconcepto Piers y Harris (Piers y Harris, 1969).	26
3.2.2.2. Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24).	27
3.3. Procedimiento: diseño de variables	27
3.3.1. Variables independientes.	27
3.3.1.1. Técnicas empleadas para trabajar con el alumnado TDAH.	27
3.3.2. Variables dependientes:	28
3.3.2.1. Autoconcepto.	28
3.3.2.2. Inteligencia Emocional	28
3.3.2.3. Técnicas empleadas para trabajar con el alumnado TDAH	28
3.4. Resultados y conclusiones.	29
3.4.1. Estudiar el autoconcepto del alumnado TDAH en las aulas ordinarias.	29

3.4.2.	Conocer qué tipo de autoconcepto es más deficitario en el alumnado TDAH.	30
3.4.3.	Indagar sobre las necesidades de inteligencia emocional que presenta el alumnado TDAH.	32
3.4.4.	Conocer las técnicas más empleadas por el profesorado para trabajar con el alumnado TDAH en el aula ordinaria.	34
3.4.5.	Análisis de la entrevista	39
3.4.5.1.	Análisis del bloque primero de la entrevista: TDAH.	39
3.4.5.2.	Análisis del bloque segundo de la entrevista: Mindfulness y TDAH.	42
4.	<i>Diseño del programa</i>	44
4.1.	Justificación	44
4.2.	Contextualización	44
4.2.1.	Marco legislativo.	45
4.3.	Metodología en la que se basa el diseño del programa.	50
4.4.	Temporalización	52
4.5.	Desarrollo de actividades	55
4.5.1.	Sesiones 1º trimestre.	55
4.5.2.	Sesiones 2º trimestre	74
4.5.3.	Sesiones 3º trimestre	91
4.6.	Evaluación del programa	106
5.	<i>Conclusiones, limitaciones y líneas futuras de trabajo</i>	108
6.	<i>Bibliografía</i>	110
7.	<i>Anexos</i>	114
7.1.	Anexo 1. Fichas necesarias para las sesiones	114
7.2.	Anexo 2. Figuras sobre el estudio de las técnicas más empleadas por el docente	117
7.3.	Anexo 3. Transcripción de la entrevista	121
7.4.	Anexo 4. Frases célebres de la entrevista	135
7.5.	Anexo 5. Fotografías de aulas Mindfull	138
7.6.	Anexo 6. Herramientas de evaluación.	139

Resumen/ palabras claves

Resumen: En el presente trabajo se presenta un diseño de un programa de intervención educativa, el cual tiene como objetivo general mejorar la atención, impulsividad, autoconcepto, inteligencia emocional y la inclusión del alumnado TDAH escolarizado en el aula ordinaria de Educación Primaria.

En este se plantean una serie de sesiones para el alumnado en las que se trabajarán las emociones, el autoconcepto, la atención y la impulsividad durante todo el curso escolar.

Tras una investigación llevada a cabo con profesores y alumnos TDAH se propone un programa basado en Mindfulness el cual pretende mejorar las necesidades del alumnado TDAH y también las que pueda presentar cualquier alumno favoreciendo la inclusión y enseñando que todos somos diferentes al igual que las necesidades que presentan todos y cada uno de ellos.

Palabras claves: TDAH, Mindfulness, autoconcepto, inteligencia emocional, atención, impulsividad, inclusión, aula ordinaria, alumnos, profesores.

Abstract/ keywords

Abstract: In the present project an educational intervention program is presented, whose general objective is to improve the attention, impulsivity, self-concept, emotional intelligent and inclusión of children with TDAH in a usual classroom of Primary Education.

In this programme, a series of sessions are outlined for students, in order to work emotions, self concept, attentio and impulsivity along the school year.

So, after a investigation with teachers and students with TDAH we would like to suggest this program, which is based in Mindfulness, to improve the necessity of this students

and the rest of the class in favor the inclusin. Besides that, we pretend to teach that we are differents like out neccessities.

Keywords: TDAH, Mindfulness, self concept, emotional intelligent, attention, impulsivity, inclusion, usual classroom, students, teachers.

Introducción/ justificación

Nuestro periodo de formación en el Grado de Educación Primaria y más en concreto la mención en Educación Especial fueron aspectos claves para centrar nuestro Trabajo de Fin de Grado en un aspecto tan relevante como el alumnado TDAH. Aunque habíamos oído hablar de este trastorno en infinidad de ocasiones, no sabíamos realmente en qué consistía, pero lo que sí teníamos muy claro es que era un trastorno muy común en las aulas. Durante nuestras prácticas como futuras docentes, hemos podido conocer numerosas descripciones que definen a este alumnado prácticamente a diario; ejemplo de ello son: “no para” “es una cola de lagartija” “no se centra” “son muy traviesos”, entre otras. Todo esto cambió en nuestro último año de carrera cuando en la asignatura de “Psicopatología en el contexto escolar” comenzamos a trabajarlo y, además, un grupo de compañeros trajo a clase como visita a D. Hipólito Macías Pichardo, doctor en psicología y fundador de la asociación ANFATHI (Asociación Nazarena de Familiares y Afectados de TDAH). D. Hipólito, relató en clase su propia historia como afectado de TDAH y todo lo que había investigado y conocido sobre dicho trastorno llegando a provocar una gran curiosidad por el estudio del mismo hasta el punto de centrarlo como foco principal de este trabajo.

Así, hablamos de un trastorno que como bien dice la fundación CADAH (Fundación Cantabria Ayuda al Déficit de Atención e Hiperactividad) afecta entre un 5 y 10% de la población infantil y que como alega el investigador Luis Rojas Marcos (2016), citado en Cubria (2016) se considera actualmente en auge, pero a pesar de ello, existe un gran desconocimiento sobre el mismo. Tanto es así que según el informe Pandah mediante una entrevista a más de 700 personas solo el 4% conocía este trastorno pues el resto de encuestados relataba falsas creencias sobre el mismo como son “niños menos inteligentes” “niños que no saben cómo comportarse...” Además, según un estudio realizado por Jarque

Fernández, Tárrega Mínguez y Miranda Casas (2007) en el que participaron 193 maestros de los cuáles solo aproximadamente un 50% había recibido formación sobre el TDAH mientras que el resto afirmaba no haber recibido ningún tipo de formación específica sobre dicho trastorno.

En definitiva, podríamos decir que, pese a la gran incidencia de este trastorno en la población, el desconocimiento de el mismo es irrefutable. Esta situación, la vemos reflejada en muchos centros educativos en los que el TDAH resulta altamente complejo de entender y tratar tanto por el profesorado como por las familias de los afectados. Como consecuencia ante esta situación, cada vez son más los casos en los que se diagnostica de forma errónea este trastorno que, como alega Ortega Tapia (2016), citado en Cubria (2016) necesita de una observación muy exhaustiva en diferentes situaciones llevada a cabo por los especialistas correspondientes.

Así, ante lo ya relatado anteriormente y nuestra posición como futuras docentes, no podíamos evitar enfocar este trabajo en base a cuestiones que nos planteamos como son ¿cómo trabajar con el alumnado TDAH? ¿cómo lograr su inclusión en el aula ordinaria? ¿cómo ayudarles a mejorar habilidades deficitarias como la atención? ¿qué se trabaja en los centros con este alumnado?... entre otras cuestiones que en definitiva solventaran de alguna forma la situación de desconocimiento que existe en torno a dicho trastorno y que orientara a padres, madres y profesores en su trato con el alumnado TDAH.

1. Fundamentación teórica

1.1. Trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH)

1.1.1. Introducción y definición del TDAH.

Según Hidalgo Vicario (2014) el trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH en adelante), pese a lo que muchos piensan, no es un trastorno reciente. Aunque en España no se tendrán referencias de este trastorno hasta 1908 gracias al Dr. Vidal i Parera, ya en 1902 Sir George Still publicaba en la prestigiosa revista médica “The Lancet” la descripción de una muestra aproximada de 43 niños que presentaban graves problemas en el plano atencional y conductual. Aunque Still atribuía estos problemas a un defecto moral, en 1917, Rodríguez Lafora apelaba a una atribución cerebral de origen genético. Así, este trastorno ha ido llamándose de muchas formas diferentes hasta la actual que fue dada por la Asociación Americana de Psiquiatría (APA), en su *Manual de diagnóstico estadístico* (DSM).

Siguiendo el DSM-5 (2014), se define el TDAH como un trastorno de patrón persistente de falta de atención y/o hiperactividad-impulsividad que influye en el desarrollo de éste. Para diagnosticar tanto la falta de atención como la hiperactividad e impulsividad deben presentarse al menos seis de los síntomas que lo caracterizan durante al menos seis meses siempre que dificulte o interfiera en el desarrollo de las relaciones sociales y académicas de este.

Con respecto a los síntomas más destacados que se pueden encontrar en este trastorno se destacan:

- Síntomas por falta de atención, se pueden destacar: el no escuchar cuando se les habla directamente, en numerosas ocasiones no siguen instrucciones y no terminan sus quehaceres o bien el hecho de que se olviden de realizar las tareas cotidianas.

- Síntomas referentes a la hiperactividad e impulsividad, serían: encontrarse inquieto cuando debe estar sentado jugueteando con manos y/o pies o se retuerce en la silla, frecuentemente no es capaz de mantener la calma cuando se trata de actividades de juego, en numerosas ocasiones interrumpe en las conversaciones y le resulta muy complicado tener que esperar su turno.
- Síntomas presentes de inatención o hiperactivo-impulsivos, se pueden ver en dos o más contextos diferentes como el hogar o el colegio.

En base a lo comentado anteriormente y las diversas definiciones de este trastorno, se define el TDAH como una alteración neurobiológica con base genética considerado como uno de los trastornos más presentes en la infancia el cual se caracteriza por una desatención permanente que lleva consigo una hiperactividad e impulsividad. Se tratan, por tanto, de tres síntomas fundamentales como son: el déficit de atención, la impulsividad y la hiperactividad (Equiza Loperena, 2014).

Así, con respecto a la distribución por sexo, una gran variedad de estudios que afirman que se da más en varones con una relación de cada cuatro varones con TDAH, encontramos a una niña con dicho trastorno. Sin embargo, hay muchos autores que alegan que dicha cifra no es real pues muchas niñas con características propias de este trastorno no llegan a ser diagnosticadas debido a la escasa presencia de conductas disruptivas, que en el caso del sexo masculino, repercuten en gran medida en su vida social, familiar y escolar (Pintor Cano 2011).

1.1.2. Síntomas nucleares del TDAH.

Tal y como se ha comentado en el apartado anterior, este trastorno se caracteriza por la presencia de tres síntomas característicos que se pasarán a definir de forma más detallada a continuación:

1.1.2.1. Déficit de atención

Rubio Zarzuela (2015) alega que son muchos los autores que coinciden en afirmar que los niños con TDAH no tienen una menor capacidad atencional que aquellos niños que no tienen TDAH. Por tanto, siguiendo lo comentado anteriormente, ¿dónde está el problema atencional en este estudiantado? Se puede afirmar, siguiendo a Orjales (2012) que la diferencia entre ambos reside en la dificultad que supone para el alumnado TDAH focalizar y dirigir su atención, por lo que hablamos de un problema de regulación y distribución de atención. Hidalgo Vicario y Sánchez Santo (2014) añaden que se tratan de niños que se caracterizan por la dificultad para mantener la atención y el aburrimiento al poco tiempo de iniciar una actividad lo que provoca el incesante cambio de actividades o juegos. Así, se puede llegar a pensar que este alumnado posee una gran falta de interés a la hora de realizar una tarea, sin embargo, dicha desmotivación está causada por la gran dificultad que les supone dirigir y regular su atención en la misma. Esto puede llegar a agobiarles y frustrarles tanto, que deseen acabar con la tarea sin finalizarla (Rubio Zarzuela, 2015).

Sin embargo, Hidalgo Vicario y Sánchez Santo (2014) destacan que los niños con TDAH son capaces de mantener su atención de forma automática y sin esfuerzo cuando están realizando una tarea que les gusta, aunque la atención selectiva seguirá suponiendo un “hándicap” para ellos; por ejemplo, al no centrarse en los detalles, puede que al leer un enunciado como: “No colorear los sustantivos”, ellos lean “Colorear los sustantivos”

1.1.2.2. Impulsividad.

Para numerosos autores la impulsividad se presenta como uno de los síntomas más característicos de este trastorno, así Barkley centra su modelo explicativo del TDAH en la dificultad para controlar los impulsos (Barkley, 1998, citado en González, 2006).

Autores como Hidalgo Vicario y Sánchez Santo (2014) definen este síntoma como “*la incapacidad de controlar las acciones inmediatas o pensar antes de actuar*”. Para Parellada

(2009), la impulsividad o déficit de inhibición de los impulsos hiperactivos se muestra tanto a nivel conductual como cognitivo. De esta forma, la impulsividad comportamental, se relaciona con la ausencia de control motriz y emocional. mientras que la impulsividad cognitiva, la podemos apreciar en la rapidez, inexactitud y pobreza en los procesos de percepción y análisis de la información (Rubio Zarzuela, 2015). Todo lo comentado hasta ahora, provoca que este síntoma sea fácilmente observable. De esta forma es frecuente que, debido a dicha impulsividad, los niños con TDAH digan en público cosas inapropiadas que pueden llegar a dañar sus relaciones sociales, no terminen de leer las preguntas y respondan, hablen en clase sin levantar la mano, no toleren la espera, sean propensos a caídas o golpes e incluso, tengan un alto desorden en sus cuadernos, habitaciones, entre otras.

1.1.2.3. Hiperactividad.

Este síntoma es el más característico del TDAH y se manifiesta porque se aprecian en el niño TDAH altos niveles de actividad motriz. Hidalgo Vicario y Sánchez Santo (2014) añaden que dicha hiperactividad no suele tener un propósito definido si no que, es una necesidad de movimiento en la que la finalidad es moverse. Al igual que la impulsividad, este síntoma es fácilmente observable por lo que se pueden apreciar niños con numerosos cambios de postura, dificultad para estar sentados, juguetea con las manos o los pies, les resulta complejo jugar en silencio o tranquilos, entre otras. Parellada (2009), alega que numerosos autores han descrito a estos niños como “rabos de lagartija” para mediante esta metáfora ejemplificar de forma sencilla el continuo movimiento al que se exponen.

Sin embargo, muchos se preguntan ¿cómo diferenciar a un niño hiperactivo de un niño simplemente, activo? Parellada (2009) añade que los niños hiperactivos suelen tener las actividades desorganizadas y no suelen mantenerse hasta el final de ninguna actividad pues son muy cambiantes.

1.1.3. Problemas asociados o secundarios al TDAH.

La sintomatología propia de este trastorno lleva asociados diferentes problemas como los que se relatan a continuación.

Siguiendo con Parellada (2009), se clasifican en:

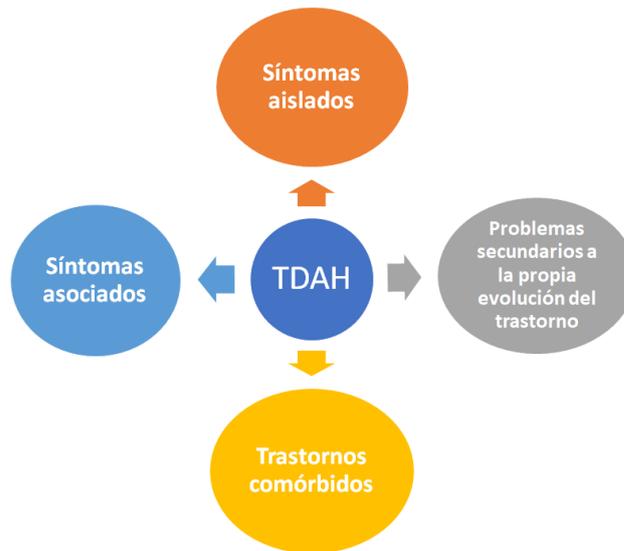


Figura 1. Clasificación de problemas asociados al TDAH.

- En los **síntomas aislados** se puede encontrar el niño inatento, el niño impulsivo, el niño hiperactivo. En este caso, se hizo la descripción de estos síntomas en el apartado anterior por lo que se considera acertado no volver a incidir en ellos.
- Con respecto a los **síntomas asociados**, destacan aquellos que no aparecen como propios del criterio diagnóstico, pero pueden aparecer con frecuencia en el TDAH.

Ejemplo de ello son:

- Dificultad en el manejo del tiempo. Será muy frecuente en niños TDAH dificultad para prever, planificar, hacer uso del reloj, la agenda y que logren hacerse una idea del orden de las cosas o de lo que éstas pueden durar, esto es debido a que, en parte, no son conscientes del paso del tiempo.
- Desorganización.
- Falta de perseverancia.

- Desobediencia. Parellada (2009), alega que son muchos los padres y docentes que se quejan de que un niño TDAH no les hace caso o ni si quiera les escucha. Esta autora localiza este problema en que al niño TDAH se le ocurren y se entretiene con diferentes estímulos en el momento en el que tiene que realizar la acción. Además, destaca que la atención estímulos visuales es superior que la auditiva.
 - Problemas de comportamiento.
 - Fracaso escolar.
 - Baja autoestima. Este síntoma deriva del propio desarrollo del niño TDAH debido a las numerosas llamadas de atención, las sanciones y fracasos a las que se ven expuestos.
 - Problemas sociales derivados de su incapacidad por suprimir los impulsos. Parellada (2009) destaca que son frecuentemente utilizados por otros compañeros y además pueden quedar de hazmerreír o como aquel que siempre pillan en una travesura grupal.
- En los **problemas secundarios** a la propia evolución del trastorno destacamos los problemas de comportamiento, baja autoestima, problemas familiares, etc. tal y como se relataba anteriormente. Sin embargo, se destacan también en esta clasificación, puesto que además de ser síntomas asociados, también son propios de la evolución del trastorno en sí mismo.
- Con respecto a los **trastornos comórbidos**, la palabra comorbilidad según la RAE, hace referencia a la *“coexistencia de dos o más enfermedades en un mismo individuo, generalmente relacionadas.”*

Atienza Díaz. J (2006) argumenta que este trastorno llega a ser tan alta la comorbilidad que varios investigadores han llegado a discutir si dicho trastorno existe en sí mismo. Es, por tanto, realmente complejo encontrar casos de TDAH “puros”.

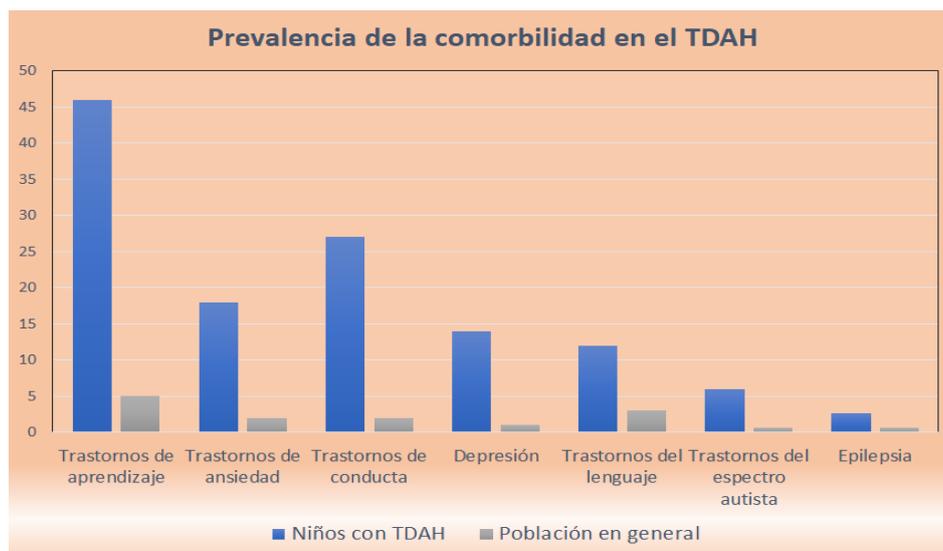


Figura 2. Comorbilidad del TDAH.

Fuente: Atienza Días. J (2006)

A continuación, en la siguiente gráfica, mostramos la prevalencia de otros trastornos en niños con TDAH en comparación con la población en general.

Tabla 1. Prevalencia de la comorbilidad en el TDAH.



Fuente: Phend 2011, citado en Hervás Zúñiga y Durán Forteza 2014.

1.2. Mindfulness

1.2.1. Mindfulness y educación.

El Mindfulness (atención plena o consciencia plena) es “una manera consciente, intencionada, de sintonizar con lo que está pasando dentro de nosotros y nuestro alrededor” (Schoeberlein y Sheth, 2011). Para Kabat-Zinn (2003) es el estado de consciencia que se da cuando ponemos atención, de forma intencionada, en el momento presente viviéndolo “momento a momento”. García-Campayo y Demarzo (2014) destaca la importancia de estar en el momento presente sin quejarnos de lo que ocurre, sino aceptándolo y sin juzgarlo. Para ello, añade Alidina (2015) es necesaria la adopción de algunas actitudes de entre las cuales destacamos la aceptación, autocompasión, la curiosidad y, por último, la franqueza.

Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer y Toney (2006) destacan cinco facetas de la atención plena (mindfulness) que complementan las definiciones dadas anteriormente:

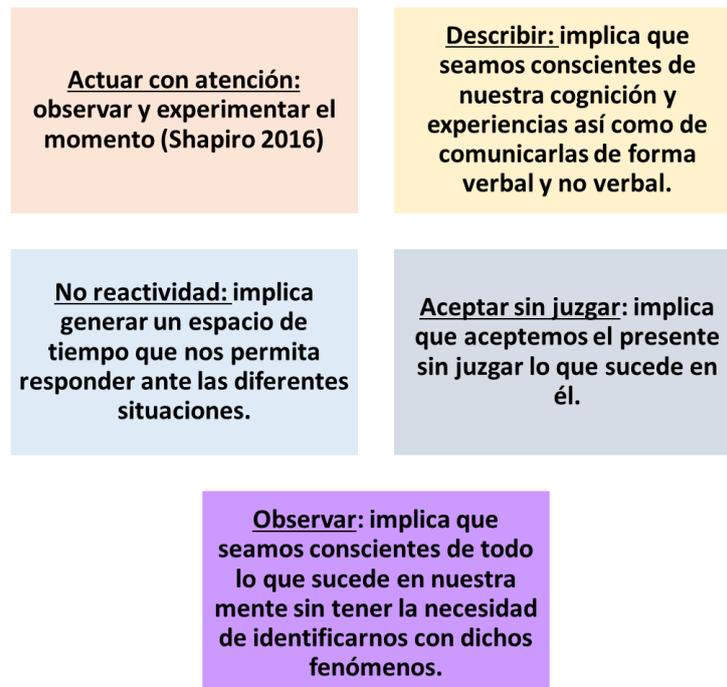


Figura 3: Facetas del Mindfulness.

Fuente: Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer y Toney (2006)

¿Pero cómo ha surgido el mindfulness? Para la mayoría de personas, se habla de una técnica, forma de vida, meditación, muy novedosa, sin embargo, como alegan García-Campayo y Demarzo (2014), el término Mindfulness procede de la lengua pali (uno de los idiomas usados por Buda en sus discursos hace 2500 años) y es una traducción de la palabra “sati” que significa consciencia, atención y recuerdo, pero éste último se entendería como la capacidad de decirnos a nosotros mismos que seamos conscientes de cada momento, es decir, que auto recordemos la consciencia del momento (Siegel, Germer y Olendzki, 2009) Por tanto, las raíces de la práctica del mindfulness recaerían en la práctica de la meditación budista hace miles de años, por lo que, pese a lo que se piensa, es una práctica con muchos años de antigüedad.

Pese a ello, es ahora cuando con más frecuencia se habla del Mindfulness y la meditación, y es que en un mundo en el que todo parece ir deprisa y en el que no disfrutamos de los momentos ni de las personas que nos rodean, esta práctica se hace cada vez más necesaria para afrontar nuestro día a día. Todo esto, como afirma Rechtschaffen (2016) se ve reflejado en las estadísticas en las que apreciamos un aumento de trastornos psicológicos que cada vez se dan a una edad más temprana.

Así, esta práctica también debería ser obligatoria en las aulas en las que pedimos atención, empatía, control de impulsos, etc. pero, sin embargo, no se enseña cómo conseguir dichos objetivos. Sin duda a través del mindfulness se tiene una forma satisfactoria de enseñar al alumnado dichas actitudes, así como aprenderlas nosotros mismos ya que es un problema globalizado. “Ni el pasado ni el futuro existen, sólo existe este momento, sólo existe ahora, por lo tanto, no vivas en ningún otro lugar donde no estés ahora mismo, ni trates de vivir algo que no esté ocurriendo en este preciso momento” (Franco, 2009, p.63).

Sin embargo, surge la pregunta de si esta práctica es realmente adecuada para trabajar en la escuela o si, por el contrario, se debe enfocar a los adultos. Ante esta inquietud que se plantea, Nhat (2015) alega que es una práctica que puede realizar todo el mundo con independencia de la edad debido a que, todos tenemos la facultad de vivir conscientes y atentos a la realidad.

Para Schoeberlein y Seth (2011), los mejores profesores son aquellos que son plenamente atentos, conscientes de sí mismos y, además, están sintonizados con sus alumnos. Así, defienden que la enseñanza con atención plena fomenta el florecimiento del alumnado en ámbitos tan importantes como el académico, emocional y social y, de forma paralela, el profesorado mejora tanto profesionalmente como persona. Además, Rechtschaffen (2016) añade a lo comentado anteriormente, que una práctica regular del mindfulness favorece la función inmunitaria, así como el desarrollo cognitivo, la empatía, las habilidades de atención, obtienen mejores calificaciones, reduce la impulsividad, mejora el bienestar, la función ejecutiva, entre otras.

1.2.3. Mindfulness en el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad.

Ante las características propias del TDAH comentadas en apartados anteriores como son la falta de atención, impulsividad e hiperactividad y los beneficios que la práctica del Mindfulness provoca en las personas que lo ponen en práctica de forma regular, no podemos obviar la necesidad de utilizar esta práctica como forma de mejorar las necesidades que plantea el alumnado TDAH. Cebolla (2014) afirma que encontramos vínculos entre la práctica de Mindfulness y una intervención eficaz con el alumnado que presenta este trastorno pues está demostrado que mejora la autorregulación de la atención, el rendimiento en tareas de funcionamiento ejecutivo, así como la regulación de las emociones. A su vez,

está demostrado que las intervenciones basadas en mindfulness consiguen reducir y mejorar el estrés de los cuidadores, así como las habilidades de escucha y atención que en el caso del alumnado TDAH puede significar un gran avance para detener las conductas disruptivas que presenten.

De esta forma, El Multimodal Study of Children with ADHD (The MTA Cooperative Group, 1999), uno de los estudios más reconocidos, demostraba que la intervención más eficaz a largo plazo con niños con este trastorno se basaba en la combinación de la medicación junto con la intervención psicosocial produciendo una mejora en las habilidades sociales y la relación de éstos con sus padres. Así, es importante destacar que la medicación por sí sola no ayudó a mejorar sino la combinación con la intervención psicosocial. Es en esta búsqueda de intervenciones de dónde surge el mindfulness como un tratamiento psicológico prometedor. (Valero, Colomer y Cebolla, 2017)

Así, en 2008, Susan Bögels y su equipo de investigación realizaron un programa de intervención para padres e hijos con TDAH en los que utilizaban Mindfulness. Dicho programa es conocido con el nombre de “MYmind” y a través de el mismo, pudieron obtenerse resultados tan interesantes como la demostración de una mejora de la sintomatología interna y externa de este trastorno, la atención, el autoconcepto (conocimiento propio) y el autocontrol.

En base a estos datos, el Mindfulness se presenta como una herramienta eficaz para trabajar en las aulas con todo el alumnado y principalmente con alumnos que presenten necesidades educativas especiales en los ámbitos citados anteriormente, como es el caso de las del alumnado TDAH en los que investigaciones avalan los beneficios y resultados satisfactorios de esta práctica. Pese a ello, Valero, Colomer y Cebolla (2017) recalcan la importancia de crear más programas mindfulness dirigidos al alumnado TDAH que prueben

que dicha intervención pueda llegar a ser complementaria o alternativa a los tratamientos actuales del TDAH.

2. Objetivos

Los objetivos que se persiguen alcanzar con el programa que se ha diseñado, se expondrán a continuación y estarán divididos en generales y específicos siendo éstos subdivididos en los referidos al programa y los que trabajaremos con el alumnado. En el caso de los objetivos referidos al alumnado, se podrán encontrar organizados según el contenido al que estén referidos, así, encontramos objetivos específicos referidos a las emociones, atención, autoconcepto, impulsividad y aquellos que son transversales.

2.1. Objetivo general

Mejorar la atención, impulsividad, autoconcepto, inteligencia emocional y la inclusión del alumnado TDAH escolarizado en el aula ordinaria.

2.2. Objetivos específicos

2.2.1. Del programa.

- Estudiar el autoconcepto del alumnado TDAH en aulas ordinarias.
- Conocer qué tipo de autoconcepto es más deficitario en el alumnado TDAH.
- Conocer las técnicas más empleadas por el profesorado para trabajar con el alumnado TDAH en el aula ordinaria.
- Indagar sobre las necesidades en inteligencia emocional que presenta el alumnado TDAH.
- Mejorar la atención focalizada del alumnado TDAH.
- Dar técnicas al alumnado TDAH para mejorar la impulsividad.
- Desarrollar la inteligencia emocional positiva del alumnado TDAH.
- Mejorar el autoconcepto que tiene el alumnado TDAH de sí mismo.
- Favorecer la inclusión del alumnado TDAH en el aula ordinaria.

- Mejorar la concentración del alumnado TDAH.
- Favorecer un clima de aula positivo que permita el buen desarrollo del aprendizaje de los alumnos.
- Fomentar las relaciones positivas entre los compañeros.

2.2.2. Del alumnado:

2.2.2.1. *Objetivos referidos al contenido emociones.*

- **Objetivo específico 1:** Identificar las emociones: miedo, tristeza, ira, alegría, culpa, vergüenza, envidia y gratitud.
- **Objetivo específico 2:** Conocer pautas para reconocer sus emociones.
- **Objetivo específico 3:** Expresar de manera verbal y no verbal sus emociones.
- **Objetivo específico 4:** Ser capaz de expresar de forma verbal o no verbal cómo se sienten en ese momento.
- **Objetivo específico 5:** Saber identificar en qué parte de su cuerpo sienten dicha emoción.
- **Objetivo específico 6:** Compartir con los compañeros emociones e inquietudes.
- **Objetivo específico 7:** Aprender que no siempre es sencillo identificar cómo nos sentimos.
- **Objetivo específico 8:** Conocer las emociones que sentimos en diferentes situaciones.
- **Objetivo específico 9:** Dar ejemplos sobre cómo resolver las situaciones problema.
- **Objetivo específico 10:** Conocer qué personas nos resultan “difíciles” a cada uno.
- **Objetivo específico 11:** Aprender a aceptar que no siempre nos puede gustar todo el mundo y no podemos gustar a todos.
- **Objetivo específico 12:** Aprender la importancia de no prestar demasiada atención a las emociones, sino la necesaria.
- **Objetivo específico 13:** Conocer técnicas para autoayudarnos y reparar nuestras emociones.
- **Objetivo específico 14:** Autoevaluar si han mejorado en su conocimiento de sus emociones.

2.2.2.2. *Objetivos referidos al contenido impulsividad.*

- **Objetivo específico 15:** Controlar la impulsividad.
- **Objetivo específico 16:** Fortalecer el autocontrol.
- **Objetivo específico 17:** Ser conscientes de en qué momentos es más difícil controlarme.
- **Objetivo específico 18:** Aprender técnicas de autocontrol.
- **Objetivo específico 19:** Autoevaluar si han mejorado su autocontrol con respecto a la primera sesión.

2.2.2.3. *Objetivos referidos al contenido de autoconcepto*

- **Objetivo específico 20:** Mejorar el autoconcepto de los alumnos.
- **Objetivo específico 21:** Ayudar a conocerse mejor a sí mismos.
- **Objetivo específico 22:** Fomentar el valor personal propio.
- **Objetivo específico 23:** Incrementar la aceptación propia sobre sí mismos.
- **Objetivo específico 24:** Fomentar el reconocimiento propio de las habilidades positivas del alumnado.
- **Objetivo específico 25:** Aprender que todos tenemos defectos.
- **Objetivo específico 26:** Aceptar los defectos propios.
- **Objetivo específico 27:** Fomentar el querer mejorar aspectos que los alumnos consideren como negativos sobre sí mismos.
- **Objetivo específico 28:** Aceptar al resto de los compañeros.
- **Objetivo específico 29:** Conocer diferentes técnicas para mejorar su autoconcepto.
- **Objetivo específico 30:** Autoevaluar si han mejorado su autoconcepto respecto a la primera sesión.

2.2.2.4. *Objetivos referidos al contenido de la atención*

- **Objetivo específico 31:** Mejorar la atención del alumnado.
- **Objetivo específico 32:** Proporcionar técnicas al alumnado para aumentar su atención.

- **Objetivo específico 33:** Aprender la importancia que tiene prestar atención a la hora de realizar diferentes tareas.
- **Objetivo específico 34:** Fomentar la diversidad de atención utilizando el sentido del gusto y del olfato.
- **Objetivo específico 35:** Fomentar la diversidad de atención utilizando el sentido de la vista.
- **Objetivo específico 36:** Fomentar la diversidad de atención utilizando el sentido del oído.
- **Objetivo específico 37:** Autoevaluar si han mejorado su atención.

2.2.2.5. Objetivos referidos a contenido transversal del programa.

- **Objetivo específico 38:** Ser capaces de explicar qué han aprendido.
- **Objetivo específico 39:** Poner las técnicas trabajadas en clase en funcionamiento en su día a día.
- **Objetivo específico 40:** Respetar a los compañeros, así como los turnos de palabra.
- **Objetivo específico 41:** Ayudar a los compañeros, así como apoyarles cuando lo necesiten.

3. Metodología

3.1. Descripción y composición de la muestra

En este estudio de tipo transversal se ha empleado un diseño cuasi-experimental con un muestreo no probabilístico de tipo incidental. La muestra seleccionada para llevar a cabo este trabajo está compuesta por un total de 27 discentes de entre 6 y 12 años diagnosticados de TDAH y sus respectivos tutores/as siendo el número de estos últimos de 22. De este alumnado que compone la muestra, solo cuatro de ellos pertenecen al género femenino mientras que el resto, son del género masculino. Además, al ser una muestra tan específica, se ha necesitado trabajar en diversos centros localizados en la comarca del Aljarafe, en Sevilla, seleccionados a partir de un criterio de conveniencia teniendo en cuenta la cercanía de los

mismos. Así, se cuenta en este estudio con estudiantes y docentes de hasta 10 centros educativos diferentes.

Cabe resaltar a partir de los datos cuantitativas aportados, que, como puede comprobarse, el número de tutores con respecto al alumnado es algo inferior debido a que en numerosas ocasiones un mismo tutor atendía en su clase hasta a 3 estudiantes diagnosticados con este trastorno por lo que nos hemos centrado en alcanzar el mayor número posible de alumnos TDAH y en base a los mismos, sus respectivos tutores.

Además de estos 22 docentes, debemos añadir a la muestra a tres docentes más de Educación Primaria, que participaron de forma voluntaria en la realización de una entrevista cuyos fines comentaremos en los siguientes apartados.

Con respecto a los centros que han participado en este trabajo, tal y como se ha comentado, son todos muy variados, pero con una característica común y es que son centros públicos en su totalidad. Además, pese a ser centros cercanos, son únicos y diferentes lo que ha dado lugar a una muestra de alumnado muy rica y diversa.

A continuación, se destacan algunas características importantes de los centros en los que se ha realizado la investigación:

- C.E.I.P. Gloria Fuertes.

Este centro está localizado en el municipio de Castilleja de la Cuesta, en la barriada de Nueva Sevilla. Es un centro de una única línea de Primaria e Infantil. Dispone de aula de apoyo a la integración, música, inglés, informática y de audición y lenguaje. El centro cuenta con una participación familiar muy variada que se integra fácilmente en las actividades realizadas en el mismo.

- C.E.I.P. Luis Cernuda.

Centro educativo situado en el municipio Castilleja de la Cuesta”. Consta de siete unidades de Educación Infantil y catorce de Educación Primaria, así como una biblioteca, dos aulas de apoyo, un aula de logopedia, huerto escolar, aula TIC...entre otros.

- C.E.I.P. Maestra Natalia Albanés

Este centro se encuentra localizado en el municipio de Espartinas. Está situado en un barrio de clase media del pueblo. Este cuenta con dos líneas en primaria. Llevan a cabo el proyecto bilingüe en las áreas de sociales y naturales aparte de diferentes proyectos, propuestos por la junta, en los cuales están participando.

- C.E.I.P. Mosaico

El C.E.I.P. Mosaico se encuentra localizado en el municipio de Santiponce cuyo nivel de formación de educativa es medio-bajo. Este centro es de una línea, aunque en algunos cursos podemos encontrarnos con dos líneas. Se conforma como Comunidad de Aprendizaje por lo que en él los grupos interactivos, tertulias literarias, aprendizaje cooperativo...son la base para crear conocimiento en el alumnado.

- C.E.I.P. Carambolo

Este centro se construyó por petición de numerosas familias que tenían que desplazarse a los pueblos de Castilleja de la Cuesta y Camas debido a que este barrio de El Carambolo quedaba justo en la mitad del trayecto de ambos lugares. El centro dispone de nueve unidades de Educación Infantil y Primaria y además de otras instalaciones como huerto escolar, aula de informática, biblioteca...entre otras.

- C.E.I.P. Virgen de Guadalupe.

El C.E.I.P. Virgen de Guadalupe se encuentra ubicado en el municipio de Camas y es un centro de educación Infantil y Primaria que cuenta entre otros recursos con biblioteca y aula de educación especial.

- C.E.I.P. Andalucía.

Este centro público de educación Infantil y Primaria, aunque en sus inicios era un centro de educación secundaria. Se localiza en el municipio de Camas y de forma más concreta, en el centro de éste.

- C.E.I.P. Clara Campoamor.

El C.E.I.P. Clara Campoamor se encuentra ubicado en el municipio de Bormujos y cuenta con más de 700 discentes lo que implica que este centro tenga tres líneas tanto en Educación Infantil como en Educación Primaria.

- C.E.I.P. Nuestra Señora de Belén.

Este centro de educación Infantil y Primaria se localiza en el municipio de Gines. Este cuenta con tres líneas en primaria. El centro lleva a cabo grupos flexibles en todos los cursos de primaria para aprovechar el mayor rendimiento en grupos menos numerosos que se juntan en determinadas horas.

- C.E.I.P. La Paz.

El C.E.I.P. La Paz se ubica en el municipio de Sanlúcar la Mayor y es de dos líneas desde Infantil hasta Educación Primaria. De entre sus instalaciones destacamos una amplia biblioteca, dos aulas de PT y una de AL.

3.2. Selección de instrumentos y herramientas

3.2.1. Instrumentos para el profesorado.

3.2.1.1. *Cuestionario sobre las pautas de intervención educativa con el alumnado TDAH.*

Este cuestionario pretende recoger todas las técnicas que usa el docente de cara a la práctica educativa con su estudiantado TDAH. Para la realización del mismo, nos hemos basado en las explicaciones y descripciones que la profesora Eva María Rubio Zarzuela publicó en el libro “*Psicopatología en el contexto escolar: lecciones teórico prácticas para maestros*”, en el año 2015.

3.2.1.2. *Entrevista.*

Con la realización de esta entrevista se pretende orientar la creación del programa propuesto en este trabajo mediante la opinión y la experiencia de tres docentes, con formación en Mindfulness y que han puesto en funcionamiento el Mindfulness en el aula y están formadas en él para recoger información sobre el alumnado TDAH en el aula, así como orientación con respecto al Mindfulness en los centros educativos.

3.2.2. Instrumentos para el alumnado.

3.2.2.1. *Escala de autoconcepto Piers y Harris (Piers y Harris, 1969).*

En nuestro caso, usaremos esta escala, para la recogida de datos referidos al autoconcepto que tiene el alumnado con TDAH de sí mismos.

Este instrumento se aplica a alumnos de entre 7 y 12 años y consta de las siguientes dimensiones:

- Autoconcepto conductual.
- Autoconcepto intelectual.
- Autoconcepto físico.
- Falta de ansiedad.

- Felicidad-satisfacción.

Contiene 80 ítems a los que el sujeto deberá responder afirmativa o negativamente no pudiendo dejar ninguna de los ítems en blanco. En este caso, el alumno deberá responder en base a cómo se cumple ese relativo la mayoría de las ocasiones.

3.2.2.2. *Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24).*

Este test es el modelo de Mayer y Salovey (1990), este autoinforme nos va a servir para evaluar las habilidades de inteligencia emocional (IE). En la mayoría de las afirmaciones que se les propone en este autoinforme, al alumno se le pregunta el grado en el que está de acuerdo o en desacuerdo con unas frases que hacen referencia a capacidades para percibir, atender, comprender, regular y manejar sus emociones y sus respuestas proporciona un índice denominado “IE percibida”.

Nota importante: Es importante recalcar que la realización de estos cuestionarios está supervisada por la tutora académica de este trabajo.

Se pueden encontrar estos instrumentos citados, en el apartado de ANEXOS del trabajo.

3.3. Procedimiento: diseño de variables

Se ha empleado un diseño cuasi-experimental cuyas variables independientes (VI) son: tipo Las variables para considerar son las siguientes, clasificadas en variables dependientes (VD) y las independientes (VI):

3.3.1. Variables independientes.

3.3.1.1. *Técnicas empleadas para trabajar con el alumnado TDAH.*

- Impulsividad
- Hiperactividad
- Atención
- Problemas de conductas
- Autonomía

- Estructuración y programación de actividades
- Plano social
- Estructuración de la jornada escolar
- Las dificultades de aprendizaje
- Metodología educativa
- Para la prevención
- Sexo, con dos valores, niño y niña

3.3.2. Variables dependientes:

3.3.2.1. *Autoconcepto.*

Con siete valores: Autoconcepto Conductual Global y las seis subescalas que lo componen:

- Autoconcepto conductual
- Autoconcepto intelectual
- Autoconcepto físico
- Falta de ansiedad
- Popularidad
- Felicidad/Satisfacción

3.3.2.2. *Inteligencia Emocional*

Con tres subescalas

- Claridad emocional
- Atención emocional
- Reparación emocional

3.3.2.3. *Técnicas empleadas para trabajar con el alumnado TDAH.*

- Para la impulsividad.
- Para la hiperactividad.
- Para la atención.

- Para los problemas de conductas.
- Para la autonomía.
- Para la estructuración y programación de actividades.
- Para el plano social.
- Para la organización y estructuración de la jornada escolar.
- Para las dificultades de aprendizaje.
- Para la metodología educativa.
- Para la prevención.

3.4. Resultados y conclusiones.

Los resultados obtenidos, tras el análisis de los datos obtenidos con los cuestionarios y entrevistas ya comentados, por cada uno de los objetivos propuestos son los siguientes:

3.4.1. Estudiar el autoconcepto del alumnado TDAH en las aulas ordinarias.

Las tablas 3 y 4 muestran un estudio sobre el autoconcepto global que tienen niños y niñas diagnosticados con TDAH. En la tabla 3 se pueden apreciar los datos referidos al sexo masculino mientras que en la 4 están los del sexo femenino.

Tabla 2. *Autoconcepto global niños TDAH.*

Estadísticos descriptivos^a					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Autoconcepto Global PD	23	34	75	60,74	11,407
Autoconcepto Global PC	23	,00	90,00	47,1087	28,70103
N válido (por lista)	23				

a. Sexo = Niño

Tabla 3. *Autoconcepto global niñas TDAH.*

Estadísticos descriptivos^a					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Autoconcepto Global PD	4	64	68	65,75	1,708
Autoconcepto Global PC	4	50,00	67,00	58,0000	7,25718
N válido (por lista)	4				

a. Sexo = Niña

Como se puede apreciar, y tras la comparación de resultados, se puede concluir que el autoconcepto global es más alto en el sexo femenino que en el masculino, aunque esto puede estar sesgado por la diferencia existente entre el número de niñas y niños que hay. En general se destaca el bajo autoconcepto que posee el alumnado TDAH en comparación con el resto de la población pues hay un 40% de niños cuyo autoconcepto es superior al de los encuestados.

3.4.2. Conocer qué tipo de autoconcepto es más deficitario en el alumnado TDAH.

En la tabla 5 se puede apreciar un análisis de las seis variables que se tienen en cuenta con respecto al estudio del autoconcepto, siendo estas analizadas de forma independiente al sexo debido a la gran diferencia que existe en esta muestra.

Tabla 4. *Autoconcepto global (PD)*

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Autoconcepto conductual	27	7	18	14,70	3,136
Autoconcepto intelectual	27	6	16	12,04	3,144
Autoconcepto físico	27	2	12	9,74	2,011
Falta de ansiedad	27	3	11	7,93	2,352
Popularidad	27	5	13	9,52	2,190
Felicidad Satisfacción	27	3	10	7,48	1,578
N válido (por lista)	27				

Tras el análisis de estos datos, se puede concluir que el autoconcepto más deficitario en el alumnado TDAH es el referido a la Felicidad- Satisfacción seguido de la Falta de Ansiedad, la Popularidad y el autoconcepto físico. Por el contrario, se encuentran los niveles más altos de autoconcepto intelectual y conductual.

Con respecto a los datos sobre las variables Felicidad- Satisfacción, Falta de Ansiedad y Popularidad, se infiere en que todos y cada uno de ellos están muy relacionados con el ámbito emocional de este alumnado. Principalmente, se destaca la puntuación más baja que es referida a la Felicidad- Satisfacción, un dato que resulta llamativo pues indica que tienen una autoestima muy baja debido al bajo grado de satisfacción ante las características y circunstancias personales.

La puntuación obtenida en la variable Falta de Ansiedad denota que este alumnado posee una baja percepción de ausencia de problemas de tipo emocional. Por otro lado, demuestran una baja percepción de éxito en las relaciones sociales tal y como indican los datos aportados con respecto a la variable Popularidad.

El autoconcepto físico posee también una puntuación baja que se traduce en una percepción negativa de apariencia y competencia física.

Por otro lado, la puntuación tan alta obtenida en el autoconcepto conductual es realmente llamativa pues el alumnado TDAH tal y como se comenta en apartados anteriores, puede presentar grandes dificultades a nivel conductual, pero pese a ello, el autoconcepto que tienen de sus conductas es realmente positivo. Esto podría significar que, al tener un autoconcepto tan alto en este ámbito, este alumnado no llega a ser realmente consciente de las conductas que lleva a cabo. No menos importante son los datos obtenidos en el autoconcepto intelectual que demuestran la buena percepción que poseen de sus competencias para tareas escolares o situaciones de aprendizaje. Este puntaje demostraría claramente que el alumnado TDAH es totalmente consciente de la gran capacidad que posee, aunque en la escuela, como hemos

podido observar es un alumnado cuyo rendimiento no llega a ser realmente positivo en la mayoría de los casos.

3.4.3. Indagar sobre las necesidades de inteligencia emocional que presenta el alumnado TDAH.

En la tabla 6 se puede observar el análisis referido a las tres variables de la inteligencia emocional (atención emocional, claridad emocional y reparación emocional) con respecto a la muestra en general, es decir, sin diferenciar en grupos por sexo.

Tabla 5. *Inteligencia emocional*

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Atención Emocional	27	12	40	26,74	7,424
Claridad Emocional	27	13	40	29,89	7,900
Reparación emocional	27	14	40	31,41	7,100
N válido (por lista)	27				

En base a estos datos se destaca que la muestra seleccionada posee niveles más altos en la variable Reparación Emocional lo que implica que son capaces de regular sus estados emocionales, sin embargo, es muy llamativo que la puntuación más baja se dé en la variable de Atención Emocional ya que esta implica que este alumnado no sería capaz de identificar y transmitir sus emociones de forma adecuada, lo que vuelve a destacar la gran decadencia de conocimiento emocional que esta población muestra. Por otro lado, la claridad emocional que poseen implicaría que son capaces de comprender lo que sienten.

En general, estas tres variables denotan que la inteligencia emocional de la muestra estudiada no es alta por lo que la formación en emociones se hace necesaria en este sentido.

A continuación, se pasará a analizar en las tablas 7 y 8 las mismas variables de inteligencia emocional que se han citado en este apartado, pero esta vez en grupos diferenciados por sexo.

Tabla 6. *Inteligencia emocional de niños TDAH.*

Estadísticos descriptivos ^a					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Atención Emocional	23	14	40	27,09	6,842
Claridad Emocional	23	13	40	29,04	8,177
Reparación emocional	23	14	40	31,09	7,458
N válido (por lista)	23				

a. Sexo = Niño

Tabla 7. *Inteligencia emocional de niñas TDAH.*

Estadísticos descriptivos ^a					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Atención Emocional	4	12	39	24,75	11,325
Claridad Emocional	4	30	39	34,75	3,686
Reparación emocional	4	26	36	33,25	4,856
N válido (por lista)	4				

a. Sexo = Niña

Teniendo en cuenta la clara diferencia numérica existente entre el grupo de niñas y niños TDAH, destacamos que en el caso del género masculino las principales decadencias a nivel emocional la muestran en las variables de atención emocional y claridad emocional mientras que la reparación muestra valores algo más altos. Estos datos coinciden con la información aportada a partir de la tabla 5 comentada anteriormente. Sin embargo, en el caso del sexo femenino se denota una atención emocional más baja que la del género masculino siendo el valor más alto el alcanzado por la variable de claridad emocional. Así, podríamos decir que los niños estudiados en esta muestra presentan una reparación emocional más alta que la de las niñas, mientras que la claridad que presentan éstas es más elevada que la de ellos. Además, se observa un puntaje más bajo en atención emocional en el género femenino que en el masculino lo que denotaría que pese a que los niños tienen una atención emocional baja, es más alta que la que presentan las niñas, lo que significa que el género femenino tiene

grandes decadencias en la identificación y expresión de emociones. Por otro lado, la reparación emocional es superior en niños que en niñas.

Si relacionamos estos datos con los que se aportan con respecto al autoconcepto se aprecia que la baja percepción sobre momentos felices, así como la relación con el resto de compañeros puede estar relacionada con los niveles que presentan en inteligencia emocional lo que indica que un trabajo en torno al autoconcepto y las emociones resulta altamente necesario para el alumnado TDAH.

3.4.4. Conocer las técnicas más empleadas por el profesorado para trabajar con el alumnado TDAH en el aula ordinaria.

Tras la realización del cuestionario sobre las técnicas empleadas por el profesorado para trabajar con el alumnado TDAH, se obtienen como resultados los mostrados en la figura 4.



Figura 4. Técnicas más empleadas para trabajar con el alumnado TDAH.

De entre todas las variables que se citan en el apartado anterior, las más trabajadas por el profesorado del alumnado TDAH de más a menos usadas son las referidas a la mejora de la impulsividad, prevención, atención, hiperactividad y plano social. El resto de variables, no citadas, son las menos tenidas en cuenta en el aula por este profesorado. En este sentido, se

considera llamativo que la variable referida a las técnicas conductuales no está reflejada entre las más trabajadas por los docentes, algo que coincide con el alto autoconcepto que tiene este estudiantado sobre sus conductas pero que, sin embargo, no coincide con la información dada en apartados anteriores sobre las conductas disruptivas que presentan estos estudiantes.

Como se observa en la figura 5 la variable que más se intenta mejorar es la impulsividad de estos aprendices, posiblemente por ser una de las más fáciles de observar por el docente en el aula. Las técnicas referidas a la mejora de atención y a la prevención de posibles descuidos, conductas disruptivas son las siguientes que más trabaja el docente. Con respecto a la hiperactividad, se aprecia que, aunque es muy trabajada con respecto al total, tienen prioridad sobre ella las ya citadas, algo que resulta muy llamativo pues es una variable fácilmente observable en el alumnado TDAH, aunque, por otro lado, podría implicar una mayor aceptación por parte del profesorado hacia la necesidad de movimiento que éstos presentan. Por último, vemos como el plano social es el menos trabajado, pero como se comentó en el principio del análisis de estas variables, pertenece a las cinco más tenidas en cuenta con respecto al resto. Pese a que los docentes trabajan el plano social en sus aulas, se aprecia que no queda muy reflejado en el autoconcepto e inteligencia emocional que presentan estos discentes mostrando grandes decadencias en este sentido.

A continuación, pasaremos a analizar qué técnicas son las más empleadas para trabajar los cinco aspectos citados en la figura 4.



Figura 5. Técnicas empleadas para trabajar la impulsividad.

Tabla 8. Técnicas empleadas para trabajar la atención.



Como se aprecia en la Figura 6, dar instrucciones individuales es la técnica más usada para captar la atención del alumnado TDAH mientras que el pacto de periodos de atención es la menos empleada por el profesorado.

Tabla 9. Técnicas empleadas para trabajar la prevención.



Figura 6. Técnicas empleadas para trabajar la hiperactividad.

Tal y como se comenta en el análisis anterior, la Figura 7, demuestra que el profesorado permite un mayor movimiento al alumnado TDAH, aunque no suelen utilizar la técnica de enviarles a recados por lo que dicho movimiento estaría justificado en el aula. Esto podría relacionarse con la técnica basada en periodos de atención. Posiblemente, el no permitir que este alumno salga estaría muy relacionado con la libertad de atención que se dan

en esos periodos de ahí que ambas técnicas hayan obtenido puntajes más bajos en comparación con el resto.



Figura 7. Técnicas empleadas para trabajar el plano social.

En la Figura 7, se observa que tanto el autoconcepto y el entrenamiento en las habilidades sociales son las técnicas más empleadas mientras que informar de las conductas del alumnado al resto de profesores y alumnos es la que menos se pone en práctica. Resulta llamativo este aspecto, pues dar a conocer al resto de compañeros de manera normalizada las ayudas que pueden prestar, tanto a este alumnado como a otros compañeros, sería una forma muy efectiva de normalizar e incluir a este alumnado en las aulas.

Por último, se alega que las variables menos trabajadas por los docentes como son las de estructuración de la jornada escolar, las referidas a las conductas, dificultades de aprendizaje... entre otras, podemos encontrarlas analizadas con sus respectivas figuras en Anexos (de la figura 9 a la 11 y de la tabla 35a la 38), dando prioridad en este apartado a el análisis de las más empleadas por el profesorado.

3.4.5. Análisis de la entrevista

A partir de la entrevista realizada a tres profesoras especializadas en Pedagogía Terapéutica, Educación Infantil y Educación Primaria se destacan los siguientes aspectos:

3.4.5.1. Análisis del bloque primero de la entrevista: TDAH.

Tabla 10. Análisis del primer bloque de la entrevista.

Preguntas	Conclusiones	Evidencias
<p>-¿Habéis tenido alumnado TDAH en vuestras aulas?</p> <p>-¿Cómo ha sido la experiencia?</p>	<p>Las tres docentes coincidían en haber tenido en clases a alumnado con TDAH. Sin embargo, todas se muestran de acuerdo en la gran diferencia que puede haber entre un alumno y otro teniendo el mismo trastorno.</p>	<p><i>“Yo he tenido 3 casos de TDAH y completamente distintos”</i></p>
<p>-¿Habéis recibido formación sobre este trastorno en la universidad, los CEPS o por vosotras mismas?</p>	<p>Ninguna de las tres docentes entrevistadas recibieron formación sobre alumnado TDAH, por lo que se fueron formando poco a poco. Esto hace referencia al estudio “Multimodal Study of Children with ADHD” que corroboraba esta falta de formación por parte del profesorado. Esto demuestra la necesidad de formar más al profesorado sobre este trastorno.</p>	<p><i>“Yo no sabía por qué lo hacía. Lo que hice fue tratarlo como un niño más inquieto”</i></p> <p><i>“En la carrera no, yo por lo menos no”</i></p> <p><i>“Al diagnosticarlos, si tenemos reunión con el EOE y ellos si nos dan pautas de orientación”</i></p> <p><i>“Mi formación también ha sido posterior, en la facultad lo vimos de pasada”</i></p> <p><i>“Cuando estuve estudiando oposiciones (...) a medida que he tenido estos niños me he ido formando yo por mi cuenta en los cursos del CEP o bien en jornadas”</i></p>

<p>-¿Consideráis que ha aumentado el alumnado TDAH?</p>	<p>Todas se muestran unánimes con respecto al aumento de TDAH en el aula, así como, con la complejidad que representa el diagnóstico de este alumnado llegando a mostrar una controversia real que se da en las aulas como es ¿este alumno es nervioso o es TDAH?</p>	<p><i>“Yo es que creo que se ha puesto en estos últimos años de moda el TDAH”</i> <i>“Ahora mismo es el cajón desastre de la mayoría de las cosas que tenemos”</i> <i>“Los que no prestan atención ya piensan que es un TDAH con déficit de atención, nada más que el niño se mueve demasiado pues también”</i></p>
<p>-¿Habéis escuchado alguna vez o habéis dicho “es el que revienta las clases” o “es un rabo de lagartija a este alumnado”</p>	<p>Ante esta cuestión se percibe que las entrevistadas están de acuerdo en que ser TDAH no implica esas etiquetas pues para “estropear” una clase no se necesita tener este trastorno.</p>	<p><i>“yo saco a muchos niños que “se cargan la clase de los demás”, pero cuando te lo vas llevando a tu huerto, realmente son niños muy especiales”</i> <i>“es que hay más niños que se cargan las clases ¿eh?”</i> <i>“y que no tienen nada”</i></p>
<p>-¿Qué requiere el alumnado TDAH?</p>	<p>Las tres docentes coinciden en que este alumnado necesita de un trato especial, pero al igual que el resto de alumnos. Se basan, por tanto, en la aceptación de sus necesidades y en la importancia de reforzar y motivar cada pequeño paso”</p>	<p><i>“Te puedes encontrar a un niño con TDAH (...) ¿qué tienes que hacer? Ganarte al niño, ¿cómo? (...), quíerelo mucho y obsérvalo mucho”</i> <i>“Tú no puedes tener a ese niño como los demás. Si los demás están trabajando tres cuartos de horas seguida el no, quizás, él con 10 minutos tiene bastante.”</i></p>

<p>-En este trabajo hemos podido observar que la percepción de “Felicidad- Satisfacción” de este alumnado está muy por debajo de la de otros alumnos con las mismas necesidades. ¿Percibís que este alumnado presenta un nivel emocional bajo?</p>	<p>Se destaca a través de esta cuestión que a nivel emocional este alumnado presenta necesidades, un aspecto que se pudo observar en los resultados obtenidos de esta investigación y que afirman que las etiquetas con respecto a este alumnado existen (aunque en la pregunta anterior no se deja del todo claro) y que tienen consecuencias nefastas para estos discentes.</p>	<p><i>“No así definido. Porque a nivel emocional ellos no tienen atención, pero si la necesitan y hay que dársela”</i></p> <p><i>“La carga que tienen siempre es que están etiquetados (...) eso ya estás cargando sobre ellos mismos por lo que su autoestima está por los suelos.”</i></p> <p><i>“Esa carga emocional es la que estamos cargando en su mochila, hay que ir sacando lo negativo y meterle las cosas positivas”</i></p> <p><i>“Puede ser que su percepción de la felicidad sea otra”</i></p> <p><i>“Yo a eso lo llamaría como frustrados y más cuando se va marcando el “eres torpe”, “eres malo...”, pero a eso les pasa a todos los niños que tienen conductas negativas”</i></p>
<p>-¿Vuestros alumnos con TDAH estaban medicados?</p>	<p>En general, las profesoras entrevistadas han tenido alumnos medicados y no medicados, pero es la profesora en Pedagogía Terapéutica la que habla más sobre este tema añadiendo su opinión sobre los efectos negativos que tiene la medicación en el alumnado y cómo se abusa de la misma.</p>	<p><i>“De los casos que yo he tenido solo ha estado uno medicado y el que se había medicado es que tenía otro factor”</i></p> <p><i>“Yo he tenido los dos casos, niños medicados y niños no medicados; niños “zombies” porque se les da una medicación excesiva”</i></p> <p><i>“Yo es que la medicación depende del caso, el problema es que como se esta haciendo tan común y luego te encuentras muchos profesores y muchos profesionales que te van diciendo: “ay deberían de darle la pastillita” (...) yo controlaría más el tema de la medicación”</i></p>

3.4.5.2. Análisis del bloque segundo de la entrevista: Mindfulness y TDAH.

Tabla 11. Análisis del segundo bloque de la entrevista

Preguntas	Conclusiones	Evidencias
-¿Pensáis que el Mindfulness puede ser un buen recurso para mejorar las necesidades del alumnado TDAH?	En general todas las entrevistadas se muestran de acuerdo en que el Mindfulness puede ser una práctica que beneficie en gran medida a cualquier alumnado y en especial a este estudiantado pues se trabaja de forma constante la atención, impulsividad y emociones que son necesidades claras en este alumnado.	<p><i>“Estos niños que no tiene atención ni concentración pues si tú tocas una campanita pues escuchan la campanita y si están pendientes a que ese sonido se vaya ya estas practicando la atención (...) y estás haciendo mindfulness y (...) se queda dormido sin necesidad de la pastillita”</i></p> <p><i>“Yo pienso que, si para nosotros es algo tan positivo, trabajarlo con cualquier niño con TDAH o con discapacidad intelectual o superdotado yo pienso que le viene estupendamente bien”</i></p>
-¿Has notado beneficio en casa desde que tu hija está haciendo la terapia?	Se puede ver cómo de forma clara y segura la madre (profesora de Pedagogía Terapéutica) afirma rotundamente que el mindfulness a ayudado a su hija tanto a la hora de expresar sus sentimientos como a la hora de ver que no está sola ante esos sentimientos confusos y dolorosos por los que todos han pasado en alguna ocasión.	<p><i>“Mucho porque además se ha abierto más y lo cuenta porque se ha dado cuenta de que no solo le pasa a ella, sino que a muchos compañeros.”</i></p> <p><i>“Además, ella decía: un psicólogo es un médico que en vez de curar el cuerpo lo que cura es el alma”</i></p> <p><i>“Todos en algún momento de nuestra vida estamos tristes.”</i></p>
-¿Llevas a cabo el mindfulness durante todo el día?	En general, esta profesora se basa en la realización de unos ejercicios concretos que realiza de forma rutinaria en su aula, pero sobre todo realiza las actividades según vayan surgiendo problemáticas o situaciones que surjan a lo largo de la jornada escolar.	<p><i>“No, yo es que es lo que va surgiendo.”</i></p> <p><i>“Bueno después del recreo siempre pongo lo del botón de pausa”.</i></p> <p><i>“Durante el día actividades así de las que vayan surgiendo.”</i></p>
-¿Los padres se están uniendo al tema del mindfulness?	Como se puede observar, los padres se van haciendo cada vez más conscientes diferentes estrategias y trabajos con los que pueden ayudar a sus hijos tanto a conocerse como a manejar sus emociones en edades que resultan complicadas.	<p><i>“Estoy yendo un domingo si otro no a Sevilla a un curso de mindfulness de padres con hijos.”</i></p> <p><i>“Todos tienen algún padre separado, con problemas de conducta(...) y (...) les enseña a respirar, reconocer esa</i></p>

		<i>emoción e ir perdiendo esa impulsividad.”</i>
-¿Veis el mindfulness como posible solución a las necesidades que presentan estos niños?	Tal y como se ha podido comprobar también en anteriores preguntas, vuelve a haber unanimidad en las respuestas de estas docentes ya que todas están de acuerdo en que el mindfulness proporciona estrategias y ayuda a este alumnado, pero este no es la clave para dar una solución a estas necesidades.	<i>“Solución no, pero ayuda sí.”</i>
-¿Cómo docente se necesita tener una formación previa para poder aplicar el mindfulness en las aulas?	Se puede observar cómo recalcan el hecho de poder formarse fundamentalmente con la lectura debido al gran número de libros con actividades y consejos mindfulness que fácilmente se pueden obtener y así poder aplicarlo en el aula.	<i>“Tienes que leer, empezar a leer un montón.”</i> <i>“En internet hay mindfulness para niños, para adultos.”</i>

4. Diseño del programa

4.1. Justificación

El presente programa está basado en los resultados obtenidos a partir de la investigación realizada en apartados anteriores. De esta forma, en base a los mismos se destaca la necesidad de incluir en esta propuesta los siguientes aspectos:

Con respecto al contenido de Emociones se ha comprobado que la inteligencia emocional que presenta este alumnado es baja en comparación con la de otros estudiantes de su misma edad por lo que se plantea la necesidad de inferir tanto en la claridad emocional, como en la atención emocional y la reparación emocional, aunque las dos primeras tendrán un mayor protagonismo debido a que son las que han obtenidos puntuaciones más bajas.

Por otro lado, el autoconcepto se trabajará de forma global incidiendo en la baja percepción de felicidad satisfacción que presentan. En este sentido el mindfulness en sí mismo será una clara herramienta que facilitará el disfrute del momento presente.

Por último, tanto la atención como la impulsividad formaban parte de unas de las necesidades más trabajadas por el profesor, sin embargo, se propone trabajar ambos aspectos desde este programa mediante las propias actividades del mindfulness centrando la atención y controlando la impulsividad para dar respuesta al ambiente.

4.2. Contextualización

Este programa ha sido creado para llevarse a cabo en un aula ordinaria de Educación Primaria. Esto es debido a que uno de los objetivos que se desean conseguir con la creación del mismo es la inclusión del alumnado TDAH en el aula normalizando las necesidades que plantea este estudiantado, pero también el resto de educandos pues, aunque cada alumno es diferente, todos pueden presentar similitudes en sus necesidades. Así, no solo el alumnado TDAH podrá obtener provecho de las actividades de impulsividad pues son muchos los

alumnos impulsivos que pueden beneficiarse en este sentido. No tendría sentido, por tanto, hablar de inclusión si sesgamos este programa a un tipo de alumnado, siguiendo éste un diseño favorecedor para todos los alumnos del aula independientemente de las necesidades que éstos presenten.

Con respecto al curso, son actividades que pueden ser adaptadas para cualquier ciclo de la primaria, pero en este caso, el programa se orienta hacia el segundo ciclo.

Por otro lado, como podrá comprobarse no hay ningún tipo de especificación concreta hacia el alumnado TDAH en las sesiones que proponemos, la razón reside en que nos basamos en la aceptación de todos y cada uno de los alumnos. Así como se permite que un alumno lleve gafas a nuestra clase, debemos permitir en el alumnado TDAH un mayor movimiento, siempre y cuando sus conductas no sean disruptivas ni impidan el cumplimiento de la sesión.

De esta forma, se considera que el alumnado TDAH no requiere de ninguna adaptación propia para el cumplimiento de las actividades propuestas más que la de ser tenidas en cuenta las necesidades que este alumnado presenta y que en apartados anteriores han quedado descritas de forma clara y concisa.

4.2.1. Marco legislativo.

En este apartado se pasará a describir la contextualización legislativa en la que se basa el diseño de la intervención propuesta. Se considera realmente importante y necesario este apartado pues se desea justificar de forma clara que la programación que se propone está fundamentada en el marco legislativo actual por lo que tener tiempo para llevarla a cabo está basado en el mismo. Así en base a la Orden del 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía (BOJA; 2015), se pasan a redactar los bloques de contenido y estándares de aprendizajes relacionado con el programa

propuesto. En este caso, los objetivos y contenidos al ser propios no se exponen en este apartado, pero quedan totalmente cubiertos en el marco legislativo en base a los datos aportados a continuación:

✚ Área de Ciencias Naturales.

- Bloques:
 - Bloque 2. Ser humano y salud.
- Estándares:
 - *STD.8.8. Identifica emociones y sentimientos propios, de sus compañeros y de los adultos manifestando conductas empáticas.*

✚ Área de Ciencias Sociales y Cívicas.

- Bloques:
 - Bloque 1. La identidad y la dignidad de la persona. Identidad, autonomía y responsabilidad personal. La dignidad humana. La mejora de la autoestima. Desarrollo y regulación de los sentimientos y las emociones.
- Estándares:
 - *STD.7.5 Realiza un adecuado reconocimiento de identificación de las emociones.*
 - *STD.8.1 Expresa con claridad y coherencia opiniones, sentimientos y emociones.*
 - *STD.21.4. Analiza las emociones, sentimientos, posibles pensamientos y puntos de vista de las partes en conflicto.*

✚ Área de Educación Artística.

- Bloques:
 - Bloque 2. Expresión artística.

- Estándares:
 - *STD.18.1. Identifica el cuerpo como instrumento para la expresión de sentimientos y emociones y como forma de interacción social.*

 Área de Lengua Castellana y Literatura.

- Bloques:
 - Bloque 1. Comunicación oral. Hablar y escuchar.
- Estándares:
 - *STD.1.1. Emplea la lengua oral con distintas finalidades (académica, social y lúdica) y como forma de comunicación y de expresión personal (sentimientos, emociones...) en distintos ámbitos.*
 - *STD 1.3. Escucha atentamente las intervenciones de los compañeros y sigue las estrategias y normas para el intercambio comunicativo mostrando respeto y consideración por las ideas, sentimientos y emociones de los demás.*

 Área de Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos.

- Bloques:
 - Bloque 1. Individuos y relaciones interpersonales y sociales.
 - Bloque 2. La vida en comunidad.
 - Bloque 3. Vivir en sociedad.
- Estándares:
 - *STD.2.1 Conoce y asume los rasgos característicos de su personalidad poniéndolos de manifiesto asertivamente.*

- *STD.2.2 Expresa la percepción de su propia identidad integrando la representación que hace de sí mismo y la imagen que expresan los demás.*
- *STD.3.1 Sopesa las consecuencias de sus acciones.*
- *STD.3.2 Desarrolla actitudes de respeto y solidaridad hacia los demás en situaciones formales e informales de interacción social.*
- *STD.3.3 Emplea el pensamiento consecuencial para tomar decisiones éticas.*
- *STD.3.4 Identifica ventajas e inconvenientes de una posible solución antes de tomar una decisión ética.*
- *STD.3.1.4. Identifica, mediante un proceso de reflexión personal, los sentimientos y emociones positivas y negativas que manifiesta en situaciones cotidianas: consigo mismo, con la familia, en el centro o con los amigos, asociando sus sentimientos a los distintos momentos en que afloran, analizando críticamente y sacando conclusiones sobre su manera de expresar los sentimientos para ir regulando su afectividad.*
- *STD.3.1.5. Enumera verbalmente y pone en práctica distintas posibilidades o mecanismos para gestionar sus emociones de una manera diferente a la que usa normalmente.*
- *STD.3.2.1. Identifica mediante un proceso de reflexión y análisis crítico, personal y colectivo, los sentimientos y emociones positivas y negativas que sienten los demás, demostrando habilidad para reconocer, comprender y apreciar los sentimientos sus sentimientos; utilizando las habilidades de comunicación verbal y no verbal para*

demostrar y desarrollar la empatía, estableciendo relaciones pacíficas, respetuosas, colaborativas y solidarias y actuando con destrezas sociales básicas: escuchar activamente, ponerse en el lugar del otro, respetar otros puntos de vista, comunicar con respeto sentimientos e ideas, ser agradecido...

- *STD.5.3 Identifica, define problemas sociales y cívicos e implanta soluciones potencialmente efectivas.*
- *STD.7.4 Aplica el autocontrol a la toma de decisiones, la negociación y la resolución de conflictos.*
- *STD.7.6 Expresa sus sentimientos, necesidades y derechos a la vez que respeta los de los demás en las actividades cooperativas.*
- *STD.12.1 Expresa abiertamente las propias ideas y opiniones.*
- *STD.12.2 Realiza una defensa tranquila y respetuosa de las posiciones personales.*
- *STD.12.3 Utiliza un lenguaje positivo.*
- *STD.12.4 Se autoafirma con respeto.*
- *STD.14.2 Respeto y acepta las diferencias individuales.*
- *STD.14.3 Valora las cualidades de otras personas.*
- *STD.14.4 Comprende y aprecia positivamente las diferencias culturales.*

Con respecto a las competencias clave que trabajaremos en este programa, serán las siguientes:

- **Competencia en Comunicación Lingüística (CCL)**, pues los alumnos se expresarán tanto de forma verbal como no verbal en las diferentes actividades propuestas por lo

que se trabajará en gran medida la comunicación, así como las normas que hay que seguir para entablar una buena conversación con el resto de compañeros.

- **Competencia en Aprender a Aprender (CPAA)**, pues el alumnado será protagonista de las sesiones y deberá autoevaluar si ha conseguido mejorar tras el programa además de adquirir estrategias para resolver problemas por sí mismo.
- **Competencia en Sentido de la Iniciativa y Espíritu emprendedor (SIE)**, pues el alumno tendrá la capacidad y las herramientas para transformar su contexto además de adquirir herramientas para dar respuestas creativas a los problemas y practicar las negociaciones y representaciones en el aula.
- **Competencia en Conciencia y Expresiones Culturales (CEC)**, pues el alumno podrá trabajar con diferentes bandas sonoras, libros, cuentos, etc.
- **Competencias Sociales y Cívicas (CSC)**, pues el motor de este programa será lograr el bienestar del alumnado, así como darle herramientas para saber gestionar sus emociones, así como la atención, autocontrol, etc. en su día a día.

4.3. Metodología en la que se basa el diseño del programa.

En este apartado se describirá de forma razonada y justificada la metodología que se propone llevar a cabo para la puesta en práctica de este programa. Para la creación de la misma, se tiene en cuenta en primer lugar la advertencia y recomendación de Rechtshaffen (2016) autor que destaca la necesidad de que el docente comience con su propia práctica de mindfulness pues son necesarios los conocimientos del mismo para poder aplicarlo. Así, se advierte de la importancia de estar formados en este ámbito para la puesta en práctica del programa. Otra opción, sería contar con la supervisión de un psicólogo especialista en este ámbito. Siguiendo con este autor, resaltamos la necesidad de que no se imponga en ningún momento la práctica del mindfulness, sino que sean los alumnos los que por voluntad propia

deseen participar en el mismo. En este sentido cabe resaltar que, si conseguimos realizar del mindfulness una práctica positiva y atractiva para el alumnado, no se darán problemas en este ámbito. Es por esta razón por la que se propone un acercamiento al mindfulness a través de juegos, pues de esta forma será como la mayoría de los alumnos se sumarán a la misma, pese a ser una actividad voluntaria. Además, recalcamos la importancia de respetar los tiempos que exige esta práctica pues tras ver programas y numerosas actividades mindfulness se puede apreciar que no se exigen tiempos muy largos, sino que la importancia reside en la continuidad y con periodos breves. Estos aspectos quedarán mejor referenciados en el apartado siguiente de temporalización.

Con respecto al aula, se proponen espacios al aire libre como el patio de recreo, así como el propio aula, en el que crearemos en todas las sesiones nuestro propio espacio. Será muy importante que el espacio quede libre de mesas y sillas para que éstas no impidan la movilidad y faciliten la relajación. Algunos ejemplos de aulas mindfulness se pueden encontrar en ANEXOS para de esta forma orientar la creación del espacio propuesto.

Además, como se puede observar, los materiales y objetos necesarios para desarrollar las distintas actividades son asequibles tanto para el alumnado como para el profesorado de forma que facilita la realización de este programa.

Por último, incidimos en la inclusión del alumnado mediante actividades que pueden realizar los alumnos con este trastorno sin adaptación alguna como se comentó en apartados anteriores, aunque se parte de la aceptación de las necesidades que éstos plantean. Así, mediante este programa, se promueve una mejora en el clima de clase favoreciendo el autoconocimiento, así como la expresión de las emociones y el conocimiento por parte de los compañeros. Para poder llegar a crear un clima íntimo es necesario llegar a un acuerdo de “confidencialidad” mediante el cual el alumnado se muestre de acuerdo con la idea de “lo que

ocurre en clase, se queda en clase” para de esta forma respetar y ser respetados en todo momento.

4.4. Temporalización

En este apartado especificaremos la temporalización que llevaremos a cabo a lo largo de nuestro programa de intervención. Así, se llevará a cabo a lo largo de todo el curso escolar mediante una única sesión de entre 20 y 45 minutos a la semana.

El programa comenzará en el mes de octubre debido a que el mes de septiembre nos parece precipitado implantarlo, pues coincide con el comienzo del nuevo curso y es conveniente dejar que el alumnado y profesorado se adapte a la nueva clase grupo. Por otro lado, el profesor durante este mes tendrá que empezar a introducir el Mindfulness a través de pequeñas actividades como son permanecer en silencio durante un minuto o practicar la respiración en forma de preparación para el desarrollo del programa. Con respecto a la finalización del programa, este finalizará en el mes de mayo debido a que el mes de junio será el último del curso escolar y el alumnado comenzará con la preparación de las fiestas de fin de curso por lo que sería más complejo trabajar las sesiones propuestas.

Así pues, se realizará una primera sesión un sociograma como evaluación inicial y una última sesión en la que volveremos a realizarlo con el alumnado para observar los cambios y las mejoras una vez finalizado el programa.

No menos importante es recalcar el hecho de que se recomienda que las sesiones dedicadas a este tipo de trabajo no debe de durar más de 30 minutos en estas edades, por lo que planteamos sesiones con actividades de corta duración pero que debido a la organización previa del aula y la explicación de estas la duración de la sesión se alargaría.

Así, de forma concreta agruparemos a continuación la programación a lo largo de los trimestres.

- Primer trimestre: diez sesiones en los meses de octubre, noviembre y diciembre.

- Segundo trimestre: constaría de nueve sesiones en los meses de enero, febrero y marzo.
- Tercer trimestre: durante los meses de abril y mayo daríamos siete sesiones.

En definitiva, contaremos con un total 26 sesiones de entre 20 o 45 minutos cada una, lo que implica un trabajo de veinte horas y veinticinco minutos de trabajo en aula.

Con respecto al horario de clase, daríamos las clases los lunes pues nos parece un día muy adecuado ya que el alumnado viene a clases tras estar el fin de semana en casa y en concreto, lo daríamos en la última hora pues serviría para relajar al alumnado tras toda la jornada escolar y afrontar la semana con las nuevas técnicas aprendidas.

La gran inquietud que surge al profesorado en base a esta temporalización es ¿qué asignatura cambiar por la hora de Mindfulness? Ante esta situación, desde este programa se propone que la hora que se da de menos en la última hora del lunes, no corresponda siempre a la misma materia, sino que; por ejemplo, una semana podemos dar el lunes una hora menos de matemáticas y la semana siguiente una hora menos de sociales.

Por último, se aporta un calendario el cual señala los días de la semana en los que llevaremos a cabo las diferentes sesiones. Así, se muestra en cada mes de color azul los días de la semana que se van a dedicar para la realización de las sesiones y en color rojo están señalados los días festivos.

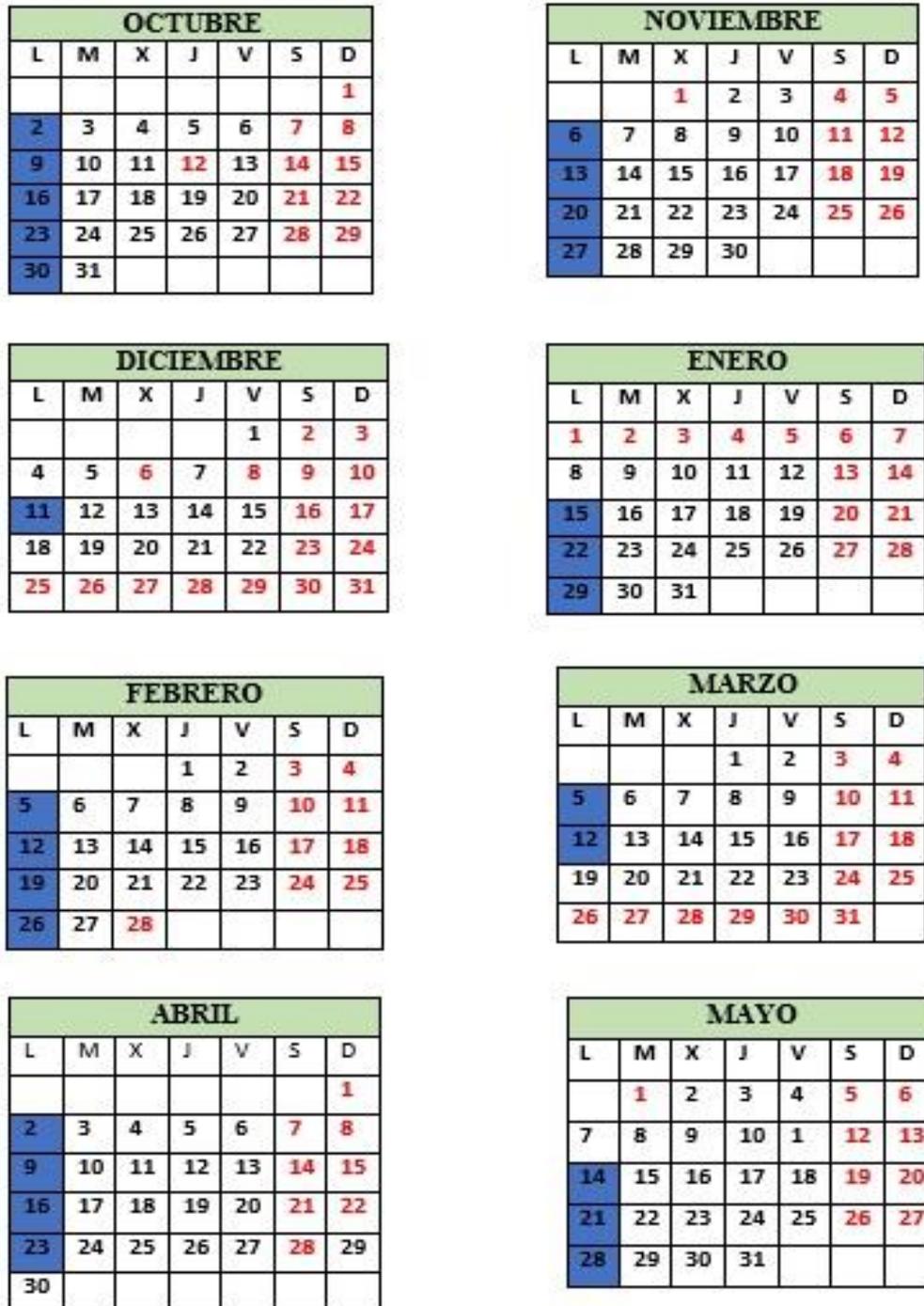


Figura 8. Calendario escolar 2017/2018

4.5. Desarrollo de actividades

4.5.1. Sesiones 1º trimestre.

Tabla 12. *Sesión 1 autoconcepto.*

AUTOCONCEPTO. Sesión 1 “¿Cómo somos?” Día 9/10/2017
<p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Objetivo específico 20: Mejorar el autoconcepto de los alumnos. - Objetivo específico 21: Ayudar a conocerse mejor a sí mismos. - Objetivo específico 23: Incrementar la aceptación propia sobre sí mismos. - Objetivo específico 28: Aceptar al resto de los compañeros.
<p>Competencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - CLL - CPAA - CSC
<p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Poss-its - Lápiz - Ordenador o equipo de música
<p>Espacio: aula</p>
<p>Duración: 30 minutos</p>

Descripción:

Para comenzar esta sesión se distribuirá el aula de forma que quede un espacio en el centro de esta retirando mesas y sillas.

A continuación, se les pedirá a los alumnos que se sienten en el suelo formando un círculo.

Posteriormente se le dará a cada uno un post-it junto con un lápiz para que escriban en silencio cinco cualidades positivas sobre ellos mismos. Para ayudarles a concentrarse y pensar se usará el equipo de música para poner una canción instrumental relajante de fondo mientras realizan dicha actividad. Para la realización de esta parte, se les dará a los alumnos 10 minutos, en el caso de que alguno en ese tiempo no le haya dado tiempo de escribir sus cinco cualidades, se les dará cinco minutos más. Una vez finalizado el tiempo, se procederá a la puesta en común de forma que cada alumno en voz alta comentará sus cualidades escogidas al resto de sus compañeros.

Una vez leídas todas, se reflexionará sobre las diferentes cualidades siempre de una forma educada y respetuosa y se comentarán aquellas cualidades que les han parecido más llamativas y las que más les han gustado.

Evaluación:

La evaluación de esta sesión se basará en la participación del alumnado, el respeto hacia los compañeros y los turnos de palabras y el aceptar las cualidades escogidas evitando en todo momento las burlas.

Tabla 13. *Sesión 1 atención.*

ATENCIÓN. Sesión 1 “El sonido desaparece” Día 16/10/2017
Objetivos específicos: <ul style="list-style-type: none">- Objetivo específico 31: Mejorar la atención del alumnado.- Objetivo específico 32: Proporcionar técnicas al alumnado para aumentar su atención.- Objetivo específico 33: Aprender la importancia que tiene prestar atención a la hora de realizar diferentes tareas.- Objetivo específico 36: Fomentar la diversidad de atención utilizando el sentido del oído.
Competencias: <ul style="list-style-type: none">- CCL- CPAA- CSC- SIE
Materiales: <ul style="list-style-type: none">- Equipo de música u ordenador.
Espacio: aula
Duración: 30 minutos

Descripción:

Para comenzar esta sesión, se les pedirá silencio y se pondrá en el equipo de música el sonido de un pito que gradualmente irá desapareciendo haciéndose cada vez más bajo hasta desaparecer. Los alumnos tendrán que levantarse de sus asientos cuando crean que el pito ha desaparecido.

Una vez que todos los alumnos se hayan levantado, se procederá a la reflexión sobre la dificultad que han tenido para identificar cuando ha dejado de sonar el pitido.

En la segunda parte de esta sesión, se pondrá en el aula una banda sonora en la que se escuchan a diferentes animales en la selva. Tendrán que estar pendientes y escribir en un papel los animales que hayan escuchado y si estos aparecen en más de una ocasión en la grabación.

Una vez finalice, se pasará a la puesta en común y se discutirán entre toda la clase los animales que han salido y si se ha repetido en alguna ocasión.

Evaluación:

En esta sesión, se evaluará que los alumnos se mantengan en silencio en el transcurso de la actividad.

Tabla 14. *Sesión 1 emoción.*

EMOCIONES. Sesión 1 “Conocemos las emociones” Día 23/10/2017	
Objetivos específicos:	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivo específico 1: Identificar las emociones: miedo, tristeza, ira, alegría, culpa, vergüenza, envidia y gratitud. - Objetivo específico 2: Conocer pautas para reconocer sus emociones. - Objetivo específico 3: Expresar de manera verbal y no verbal sus emociones.
Competencias:	<ul style="list-style-type: none"> - CCL - CEC - CSC
Materiales:	<ul style="list-style-type: none"> - Corto: Trailers TC. (2017, junio 14) Lou Cortometraje de Pixar Clip Oficial previo a Cars 3. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=B9fAr14kRF4 - Caja con tarjetas con las distintas emociones.
Espacio:	aula.
Duración:	30 minutos
Descripción:	<p>Se comenzará distribuyendo el aula de forma que quede un espacio libre en el medio de la clase.</p> <p>Posteriormente, se sentarán todos de cara a la pizarra digital para comenzar a ver el corto propuesto. En el mismo, se mostrarán las emociones comentadas en el apartado anterior y podremos completar la información iniciando un debate en el que tengan que de forma no</p>

verbal y verbal expresar dichas emociones.

A continuación, se dispondrán en círculo y un alumno saldrá para coger una tarjeta de la caja que habrá en el centro. En la tarjeta aparecerá una de las emociones trabajadas y mediante mímica tendrá que representarla y el resto adivinar de qué emoción se trata. Para completar la información sobre emociones, se podría preguntar en qué situaciones las han vivido y cómo se sintieron.

Evaluación:

En esta actividad se evaluará la participación del alumnado en la actividad, el respeto hacia sus compañeros al comentar las cualidades positivas que mencionen y sobre todo cuando hablen sobre las negativas, respetar el turno de palabra y guardar silencio cuando hablen los compañeros.

Tabla 15. *Sesión 1 impulsividad.*

IMPULSIVIDAD. Sesión 1: Sujeta el vaso. Día 30/10/2017
<p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Objetivo específico 15: Controlar la impulsividad. - Objetivo específico 16: Fortalecer el autocontrol.
<p>Competencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - CCL - CEC - CSC
<p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Equipo de música - Vasos - Agua
<p>Espacio: aula y patio.</p>
<p>Duración: 30 minutos</p>
<p>Descripción:</p> <p>Se organizará el aula de forma que quede un espacio libre en el medio de la clase desplazando mesas y sillas. A continuación, se sentarán todos en línea recta para comenzar la actividad. En primer lugar, se repartirá un vaso con agua a cada alumno y cuando la profesora avise, deberán cogerlo y guardar silencio. La profesora cronometrará el tiempo que aguantan en silencio con el vaso y anotará quiénes son los alumnos que menos tiempo aguantan en silencio. A continuación, el docente preguntará si les ha resultado difícil, qué han sentido, por qué han hablado, qué les ha hecho hablar...</p> <p>Tras ello, irán al patio. Por parejas se sentarán uno frente al otro. Uno de la pareja tendrá</p>

una pelota y se la tirará rodando por el suelo al compañero que no podrá moverse hasta que le llegue la pelota. A continuación, lo hará el segundo. Poco a poco se irán alejando y se podrá observar que cada vez resultará más difícil no moverse para ir por la pelota puesto que, tardará más tiempo en llegar.

Para finalizar, volverán a la clase y comentarán cómo se han sentido y tras ello, un minuto de relajación con música en la que deberán hacerse cosquillas por parejas.

Evaluación:

El docente anotará los tiempos que tardan en hablar, así como el autocontrol que tienen en la segunda actividad. Por supuesto, al igual que en las anteriores, se deberá evaluar la participación y el respeto hacia la actividad y los compañeros.

Tabla 16. *Sesión 2 autoconcepto.*

AUTOCONCEPTO. Sesión 2 “Hola, ¿sabes quién soy? Día 6/11/2017
Objetivos específicos: <ul style="list-style-type: none">- Objetivo específico 20: Mejorar el autoconcepto de los alumnos.- Objetivo específico 21: Ayudar a conocerse mejor a sí mismos.- Objetivo específico 22: Fomentar el valor personal propio.- Objetivo específico 23: Incrementar la aceptación propia sobre sí mismos.- Objetivo específico 28: Aceptar al resto de los compañeros.- Objetivo específico 29: Conocer diferentes técnicas para mejorar su autoconcepto.
Competencias: <ul style="list-style-type: none">- CCL- CPAA- CSC
Materiales: <ul style="list-style-type: none">- Papel continuo- Pintura de dedos
Espacio: aula.
Duración: 45 minutos.

Descripción:

Para llevar a cabo esta sesión, se comenzará retirando de alrededor las mesas y sillas de la clase. Una vez preparado el espacio, se procederá a la explicación de esta al alumnado.

Se extenderá el papel continuo a lo largo de la clase de forma que quede totalmente desenrollado. A continuación, el alumnado se deberá colocar a lo largo del papel continuo de forma que cada uno tenga un espacio en este mismo. Posteriormente se les proporcionará la pintura de dedos y se les pedirá que dibujen su propia cara en ese espacio. Una vez que finalicen los dibujos de sus caras, se les indicará que vayan pasando uno a uno junto a su cara y hagan la pregunta: “¿sabes quién soy?”. Tras realizar esta pregunta, el alumnado junto al dibujo de su cara deberá de hablar sobre sí mismo y decirle al resto de los compañeros aquellas cosas que le gusta de sí mismo y las que se le dan bien hacer.

Evaluación:

Para evaluar esta sesión se tendrán en cuenta la colaboración del alumnado, el respeto hacia sus compañeros a la hora de hablar sobre sí mismo aceptando y tolerando los gustos de cada uno de ellos.

Tabla 17. *Sesión 2 atención.*

ATENCIÓN. Sesión 2 “¿Qué vemos?” Día 13/11/2017
<p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Objetivo específico 31: Mejorar la atención del alumnado. - Objetivo específico 32: Proporcionar técnicas al alumnado para aumentar su atención. - Objetivo específico 33: Aprender la importancia que tiene prestar atención a la hora de realizar diferentes tareas. - Objetivo específico 35: Fomentar la diversidad de atención utilizando el sentido de la vista.
<p>Competencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - CCL - CPAA - CSC
<p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ninguno
<p>Espacio: patio</p>
<p>Duración: 45 minutos.</p>
<p>Descripción:</p> <p>Esta sesión se realizará fuera del aula. En primer lugar, se les explicará que cuando salgan miren atentamente a su alrededor los diferentes colores que irán encontrando por los pasillos del centro y qué objetos han encontrado con el mismo color. Una vez explicada la actividad, se les pedirá que se coloquen en fila para salir de forma ordenada y en silencio. Cuando lleguen al patio, se colocarán en círculo y comentarán los colores que han podido observar y aquellos</p>

objetos en los que han visto que se repetían los mismos colores.

Una vez finalizada esta parte de la sesión, se les proporcionarán las instrucciones para realizar la segunda parte de la actividad. Estos tendrán que buscar por grupos de 4 alumnos, los cuales serán hechos por el tutor para evitar que los amigos trabajen siempre juntos, por todo el patio elementos como hojas, ramas, piedras u otros objetos que encuentren y que con ellos formen una mandala.

Una vez finalizada esta segunda parte de la sesión, todos los grupos irán a ver las mandalas hechas por los diferentes grupos y estos deberán de alabar el trabajo de los compañeros con comentarios siempre positivos y respetuosos.

Evaluación:

Se evaluarán en esta sesión, que el alumnado mantenga el orden y el silencio. Por otro lado, también se tendrá en cuenta los comentarios positivos al resto de compañeros por su trabajo.

Tabla 18. *Sesión 2 emociones.*

EMOCIONES. Sesión 2 “¿Cómo me siento y dónde lo siento?” Día 20/11/2017
<p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none">- Objetivo específico 3: Expresar de manera verbal y no verbal sus emociones.- Objetivo específico 5: Saber identificar en qué parte de su cuerpo sienten dicha emoción.- Objetivo específico 6: Compartir con los compañeros emociones e inquietudes.- Objetivo específico 7: Aprender que no siempre es sencillo identificar cómo nos sentimos.
<p>Competencias:</p> <ul style="list-style-type: none">- CCL- CEC.- CSC- SIE
<p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none">- Equipo de música- Materiales para la botella de emociones:<ul style="list-style-type: none">• Botella pequeña• Agua• Pegamento líquido• Purpurina de diferentes colores.• Bolitas de colores- Estrellitas o formas de colores variados.

Espacio: aula.

Duración: 30 minutos

Descripción:

Se distribuirá el espacio para que quede un espacio libre en el medio de la clase desplazando mesas y sillas.

Posteriormente, los alumnos se sentarán en círculo y el docente hará al alumnado la siguiente pregunta: “¿Cómo me siento hoy?”. Así, será el docente el que comience expresando cómo se siente para luego invitar al alumnado a participar en la actividad. Es importante que el profesorado guíe la conversación hacia la identificación de emociones que sienten en ese instante. A continuación, se preguntará “¿en qué parte de tu cuerpo sientes esa emoción?”; por ejemplo, algunos pueden decir que sienten la alegría en la sonrisa, en la boca mientras que otros, pueden sentirla en la cabeza o el pecho.

Se les explicará que no siempre es sencillo identificar cómo nos sentimos y para ello haremos “la botella de purpurina”.

Cada alumno tendrá una botella de plástico que llenará de agua, purpurina, estrellitas de colores, bolitas... Una vez creada la botella la removerán y verán cómo se mezclan todos los materiales que hay dentro. Este caso práctico se utiliza como ejemplo sobre cómo de confusos pueden sentirse a veces pues no siempre es sencillo identificar cómo nos sentimos. Las emociones se pueden mezclar tal y como ocurre con los elementos de la botella. Sin embargo, con calma y tiempo, estos materiales tienden a identificarse mejor y esto mismo sucederá con nuestros sentimientos. A veces, solo necesitarán tiempo para dejar estar y aceptar las emociones hasta que sea posible separarlas y entenderlas mejor.

Para ello, el profesor puede pedirles que pongan ejemplos de momentos en los que se hayan sentido confundido con sus emociones.

Para finalizar esta charla sobre emociones, se propone una relajación en la que el alumnado se tumbe y escuche la música de relajación durante un minuto. Por último, es importante preguntar si se sienten mejor que al principio de la clase.

Evaluación:

Tomaremos nota de la participación del alumnado, del comportamiento del mismo en el aula y de cómo expresan sus emociones.

También será muy importante el respeto hacia sus compañeros respetando el turno de palabra y guardando silencio cuando la situación lo requiera.

Tabla 19. *Sesión 2 impulsividad.*

IMPULSIVIDAD. Sesión 2: COMEMOS DES-PA-CI-TO. Día 27/11/2017
<p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Objetivo específico 15: Controlar la impulsividad. - Objetivo específico 16: Fortalecer el autocontrol.
<p>Competencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - CCL - CEC - CSC
<p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Frutas variadas.
<p>Espacio: aula</p>
<p>Duración: 20 minutos</p>
<p>Descripción:</p> <p>Con el espacio libre, se sentarán todos en círculo y en el centro del mismo, el docente pondrá una bandeja de frutas variadas. A continuación, explicará que van a comer dichas frutas, pero disfrutándolas de una forma diferente.</p> <p>Cogerán un trocito de fruta y antes de comerla, les preguntará qué aspecto tiene, a qué creemos que sabrá, de qué color es... a continuación, podrán introducir la fruta en la boca y con los ojos cerrados la saborearán sin masticarla. Tras unos segundos para saborearla, pasarán a masticar de forma pausada para posteriormente preguntar cómo se han sentido, si han disfrutado de la experiencia, si cambiaban los sabores...</p> <p>Se repetirá este proceso dos veces más.</p>
<p>Evaluación:</p>

Será muy importante anotar los nombres de aquellos alumnos que no son capaces de seguir el orden establecido para comer y respetar las normas pues será un indicativo claro de que no se autocontrolan correctamente. Por otro lado, será necesario que respeten a los compañeros, que participen, guarden silencio y no jueguen con la comida.

Tabla 20. *Sesión 3 autoconcepto.*

AUTOCONCEPTO. Sesión 3 “Me gusta, no me gusta” Día 11/12/2017
<p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Objetivo específico 20: Mejorar el autoconcepto de los alumnos. - Objetivo específico 21: Ayudar a conocerse mejor a sí mismos. - Objetivo específico 22: Fomentar el valor personal propio. - Objetivo específico 23: Incrementar la aceptación propia sobre sí mismos. - Objetivo específico 25: Aprender que todos tenemos defectos. - Objetivo específico 26: Aceptar los defectos propios. - Objetivo específico 27: Fomentar el querer mejorar aspectos que los alumnos consideren como negativos sobre sí mismos. - Objetivo específico 28: Aceptar al resto de los compañeros. - Objetivo específico 29: Conocer diferentes técnicas para mejorar su autoconcepto.
<p>Competencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - CCL - CPAA - CSC - SIE
<p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Globo verde - Globo rojo
<p>Espacio: aula.</p>
<p>Duración: 30 minutos.</p>

Descripción:

Se comenzará distribuyendo el aula de forma que quede un espacio libre en el medio de la clase desplazando mesas y sillas.

Posteriormente se cogerán los globos. Los alumnos deberán de ir pasándose los globos unos a otros por el aire sin que se caigan, aquel alumno que coja el globo verde tendrá que decir un aspecto positivo que les guste de ellos mismos y el alumno que coja el globo rojo deberá de compartir un aspecto sobre sí mismo que considere como negativo. Así, uno a uno tendrán de ir pasando y cogiendo el globo de forma que todos digan algo positivo y negativo sobre sí mismos.

Una vez que todos hayan comentado esto, se pasará a realizar una reflexión en forma de asamblea en la que se verá cómo todos tienen cosas tanto positivas como negativas y que a su vez estas pueden ser comunes entre algunos compañeros.

Evaluación:

En esta sesión se evaluará la participación del alumnado en la actividad, el respeto hacia sus compañeros al comentar las cualidades positivas que mencionen y sobre todo cuando hablen sobre las negativas, respetar el turno de palabra y guardar silencio cuando hablen los compañeros.

4.5.2. Sesiones 2º trimestre

Tabla 21. *Sesión 3 atención.*

ATENCIÓN. Sesión 3 “Estatuas en movimiento” Día 15/01/2018		
Objetivos específicos:		
<ul style="list-style-type: none"> - Objetivo específico 31: Mejorar la atención del alumnado. - Objetivo específico 32: Proporcionar técnicas al alumnado para aumentar su atención. - Objetivo específico 33: Aprender la importancia que tiene prestar atención a la hora de realizar diferentes tareas. - Objetivo específico 35: Fomentar la diversidad de atención utilizando el sentido de la vista. 		
Competencias:		
<ul style="list-style-type: none"> - CCL - CPAA - CSC 		
Materiales:		
- 3 lápices	- 5 folios - 4 pelotas	- 2 raquetas
- 4 vasos		
Espacio: patio		
Duración: 45 minutos		
Descripción:		
<p>Para comenzar, en esta sesión se les pedirá a los alumnos que de forma ordenada y en silencio se coloquen en fila. A continuación, irán en silencio hasta el patio del recreo para desarrollar dicha actividad.</p>		

Una vez colocados en el patio, los alumnos se distribuirán en grupos de 6 seleccionados por el tutor para evitar de esta forma que se agrupen los amigos y los alumnos de siempre. Dos de los grupos de 6 serán las estatuas y los otros dos grupos serán los escultores. Los equipos de las estatuas deberán de coger dentro de los materiales disponibles aquellos que deseen usar. Este tendrá que cogiendo los materiales realizar una postura que tendrán que mantener durante 10 segundos, tiempo que tendrán los escultores para recordar la colocación de cada objeto. Pasados estos 10 segundos, los escultores tendrán que dar la espalda a los grupos de las estaturas para que estos puedan realizar otra postura cambiando los objetos de posición. Cuando los equipos de las estatuas estén listos, los escultores tendrán que recolocar los objetos tal y como estaban al principio. Una vez que realicen esto, los grupos intercambiarán los papeles y repetirán el mismo proceso.

Evaluación:

En esta sesión se evaluará que los alumnos realicen la actividad de forma ordenada. Así mismo también será importante la participación del alumnado en el desarrollo de la actividad.

Tabla 22. *Sesión 3 emociones.*

EMOCIONES. Sesión 3 “Yo me sentiría...” Día 12/01/2018
<p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Objetivo específico 3: Expresar de manera verbal y no verbal sus emociones. - Objetivo específico 8: Conocer las emociones que sentimos en diferentes situaciones. - Objetivo específico 9: Dar ejemplos sobre cómo resolver las situaciones problema.
<p>Competencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - CCL - CEC - CSC - SIE
<p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ficha de situaciones (en anexo) - Equipo de música
<p>Espacio: aula.</p>
<p>Duración: 40 minutos</p>
<p>Descripción:</p> <p>Se distribuirá el aula de forma que quede un espacio libre en el medio de la clase desplazando mesas y sillas.</p> <p>Posteriormente se sentarán los alumnos y el docente preguntará a el alumnado “qué tal está”, “cómo se siente”, “cómo le ha ido el día...”, a continuación, guardarán un minuto de</p>

silencio escuchando nuestra canción de relajación para crear una buena predisposición hacia el trabajo de hoy.

Cuando de forma pausada se hayan sentado, se comenzará a explicar la actividad de hoy. Así, dispondrán de cinco cajas con diferentes situaciones en las que tendrán que pensar cómo se sentirían si dichas circunstancias les ocurrieran a ellos. Así, de uno en uno se pararán la caja, leerán el contenido de la misma de forma individual. Cuando la caja vuelva a manos de la profesora, comenzará el debate en el que hablarán sobre cómo se sentirían, qué soluciones darían... De esta forma, trabajaremos también la impulsividad pues el alumnado no podrá hablar hasta que la caja vuelva a su lugar de origen, provocando que los estudiantes deban pensar en la respuesta antes de decirla. Así, el docente podrá preguntar si a alguien le ha sucedido algo parecido, cómo se sentirían, qué harían o hicieron para resolverlo...

Para finalizar, tumbados de nuevo y de la mano, volverán a relajarse durante un minuto.

Evaluación:

En esta actividad evaluaremos la participación del alumnado en la actividad, el respeto hacia el resto de compañeros, guardar silencio cuando sea necesario, respetar los turnos de palabra y anotaremos las ideas que expresen para comentarlas en la última sesión (esto se explicará de forma detallada en la sesión 6 en la que se encontrará el sentido de estas anotaciones)

Tabla 23. *Sesión 3 impulsividad.*

IMPULSIVIDAD. Sesión 3: LA TORTUGA. Día 29/01/2018
<p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Objetivo específico 17: Ser conscientes de en qué momentos es más difícil controlarme. - Objetivo específico 18: Aprender técnicas de autocontrol
<p>Competencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - CCL. - CEC - CSC - CPAA
<p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cuento de la tortuga: Minders Psicología Infantil. (2017, mayo 29). La tortuga (Cuento para trabajar el autocontrol) - Técnica de Psicología Infantil. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=riwGSIUkXR8 - Ordenador
<p>Espacio: aula</p>
<p>Duración: 20 minutos</p>
<p>Descripción:</p> <p>Como en todas las sesiones, se dispondrá el aula de forma que quede un espacio libre en el medio de la clase desplazando mesas y sillas. A continuación, todos se sentarán en el suelo en círculo y la profesora repartirá un globo a cada alumno. Con el material preparado, dará comienzo la actividad que consistirá en que cada alumno por orden dirá un momento pasado en el que le costó muchísimo controlarse; por ejemplo, controlar su enfado, su</p>

tristeza, alegría...y la consecuencia que tuvo dicho descontrol. Un ejemplo claro sería, “me enfadé mucho y tiré el estuche al suelo” Una vez dicho esto, deberá llenar el globo tanto como él o ella cree que perdió el control (no es lo mismo perder el control y pegar a un compañero que hablar sin permiso, el primer globo deberá estar más lleno que el segundo)

Con los globos llenos, los pondrán en el centro del círculo que han creado y el docente preguntará qué podrían hacer para que no les vuelva a ocurrir algo parecido a lo comentado anteriormente. El profesor anotará todas las ideas en la pizarra y les dará una idea basada en el cuento de la tortuga. Para ello, pondrá el video y todos irán practicando lo que relata el cuento para aprender la técnica de autocontrol.

Una vez finalizado, todos cogerán su globo y lo explotarán diciendo en voz alta, “ahora ya sé cómo puedo controlarme”

Es importante recalcar al alumnado que si ven a algún compañero al que le cueste controlarse y no se acuerde de estas técnicas, podrían recordárselas e incluso, hacerlas con ellos para ayudarles.

Para finalizar, se tumbarán en el suelo, y estarán un minuto en silencio escuchando la música de relajación.

Evaluación:

Será muy importante anotar los momentos que relatan los alumnos en los que pierden el autocontrol y ver como docentes si identifican en qué momentos lo han podido perder o si, por el contrario, pasa por alto para ellos.

Además, como en todas las sesiones, se tendrá en cuenta, la participación, el respeto, los turnos de palabra, así como guardar silencio.

Tabla 24. Sesión 4 autoconcepto.

AUTOCONCEPTO. Sesión 4 “Cadena de favores” Día 5/02/2018
<p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Objetivo específico 20: Mejorar el autoconcepto de los alumnos. - Objetivo específico 21: Ayudar a conocerse mejor a sí mismos. - Objetivo específico 22: Fomentar el valor personal propio. - Objetivo específico 23: Incrementar la aceptación propia sobre sí mismos. - Objetivo específico 24: Fomentar el reconocimiento propio de las habilidades positivas del alumnado. - Objetivo específico 25: Aprender que todos tenemos defectos. - Objetivo específico 26: Aceptar los defectos propios. - Objetivo específico 27: Fomentar el querer mejorar aspectos que los alumnos consideren como negativos sobre sí mismos. - Objetivo específico 28: Aceptar al resto de los compañeros.
<p>Competencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - CCL - CPAA - CSC - SIE
<p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Poss-it - Lápiz
<p>Espacio: aula.</p>

Duración: 45 minutos.

Descripción:

Para el desarrollo de esta sesión se comenzará dándole a cada alumno dos poscit, en uno de ellos escribirán algo en lo que consideren que son los mejores y en el otro deberán escribir aquello que piensen que se les da peor.

Una vez hayan finalizado todos los alumnos, se procederá a leer todos los poscit de los compañeros de forma que si coincide algo que se le da peor a un alumno y otro compañero a escrito que eso mismo es lo que se le da mejor le pueda ayudar para poder mejorar en lo que se le da mal. Así mismo, el compañero que ha sido ayudado tendrá que ayudar en esta ocasión “devolviéndole el favor”.

De esta forma los compañeros podrán trabajar juntos y hacer que se establezcan lazos afectivos entre ellos.

Evaluación:

En esta sesión se evaluará que los alumnos respeten el turno de palabra de sus compañeros, así como no interrumpirles cuando hablen. Por otra parte, también será importante el respeto hacia el resto de los compañeros, una buena actitud participativa y sobre todo colaborar de forma positiva con el compañero al que tenga que ayudar o recibir ayuda evitando las burlas o la negativa ante esto.

Tabla 25. *Sesión 4 atención.*

ATENCIÓN. Sesión 4 “Como un globo” Día 12/02/2018
<p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Objetivo específico 31: Mejorar la atención del alumnado. - Objetivo específico 32: Proporcionar técnicas al alumnado para aumentar su atención. - Objetivo específico 33: Aprender la importancia que tiene prestar atención a la hora de realizar diferentes tareas.
<p>Competencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - CCL - CPAA - CSC
<p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Equipo de música u ordenador - Papel - Lápiz
<p>Espacio: aula</p>
<p>Duración: 45 minutos</p>
<p>Descripción:</p> <p>En una primera parte de esta sesión, se les pedirá a los alumnos que para poder realizar la actividad permanezcan callados y relajados. Para ello, se cerrarán parte de las ventanas para evitar que entre gran cantidad de luz y quede semi oscura la clase. A continuación, se les pondrá una música relajante con el sonido de las olas del mar y tendrán que escuchar atentamente esta melodía en silencio durante un minuto.</p>

Una vez pasado este tiempo, se le indicará que cierren los ojos, se coloquen derechos en sus sillas y que empiecen a respirar profunda y lentamente prestando atención a cuando cogen aire hacia dónde va este y cómo su pecho se eleva y vuelve a su sitio cuando suelta el aire por la nariz siendo así conscientes de cómo se inflan y desinflan cuando cogen y sueltan el aire por la nariz.

Finalizada esta actividad, se les pedirá a los alumnos que comenten cuáles han sido sus sensaciones mientras realizaban esta actividad y si se han sentido relajados y tranquilos.

Evaluación:

Para evaluar esta actividad, se tendrá en cuenta que los alumnos hayan estado en silencio durante la actividad y que hayan respetado el turno de palabra y participado en la realización de la sesión.

Tabla 26. *Sesión 4 emociones.*

EMOCIONES. Sesión 4 “Pero te abrazo” Día 19/02/2018	
Objetivos específicos:	<ul style="list-style-type: none">- Objetivo específico 10: Conocer qué personas nos resultan “difíciles” a cada uno.- Objetivo específico 11: Aprender a aceptar que no siempre nos puede gustar todo el mundo y no podemos gustar a todos.
Competencias:	<ul style="list-style-type: none">- CCL.- CEC- CSC
Materiales:	<ul style="list-style-type: none">- Equipo de música- Caja.- Papelitos de distintos colores para que puedan escribir.
Espacio:	aula.
Duración:	30 minutos

Descripción:

Se organizará el aula de forma que quede un espacio libre en el medio de la clase desplazando mesas y sillas. En círculo, harán una relajación antes de comenzar la sesión. En la relajación, el docente pondrá música de relajación y esta vez, la harán en el suelo descalzos sintiendo la sensación de tener los pies descalzos y respirando pausadamente.

A continuación, se explicará el significado del término “personas difíciles”. Para “nosotros”, este término implicará que hay personas con las que no llegamos a llevarnos bien por algún motivo y con las que no nos gusta estar demasiado tiempo. En los papelitos, que les entregue el docente, escribirán el nombre de esas personas “difíciles” y a continuación introducirán los papeles en la caja. Es importante explicar que el contenido será secreto para que puedan expresarse sin miedo y con confianza.

Una vez que estén todos los papelitos en la caja, se recomienda añadir, que es posible que el nombre de alguno de los presentes se encuentre en la misma y que es algo normal pues no siempre podrán gustar a todo el mundo al igual que a ellos no les gustan todas las personas que conocen. A continuación, sin revelar los nombres de las personas difíciles que hemos apuntado, diremos qué razones hacen que las etiquetemos de esta forma y verán que todos argumentan razones parecidas.

Lo importante de esta sesión es dar total normalidad al concepto de que no pueden gustar a todo el mundo, ya que esto causa mucha frustración y a veces, pueden llegar a hacer cosas que no les gustan para ser aceptados por la mayoría.

A continuación, como ejemplo de aceptación hacia esto que hemos comentado, se propone decirles que cierren los ojos y se imaginen a esa persona que les resulta difícil y lo ideal sería decir, “para mí eres difícil, pero te abrazo”

Es importante, que esto último sea voluntario pues cada alumno debe valorar si es capaz o no de aceptar esta condición.

**Nota para el profesor: aunque los nombres son anónimos, podría usar colores para identificar qué papel pertenece a cada alumno ya que, de esta forma, llegar a comprender diferentes situaciones que se dan entre ellos e incluso, hay ocasiones en las que algunos alumnos escriben el nombre de algún familiar lo cual resultaría muy llamativo e importante de tratar.*

Para finalizar, guardarán un minuto de silencio con los ojos cerrados escuchando la canción de relajación al mismo tiempo que la profesora va indicando las respiraciones pertinentes.

Evaluación:

En esta actividad se evaluará la participación del alumnado en la actividad, el respeto hacia sus compañeros, respetar el turno de palabra, guardar silencio y la calidad de las intervenciones. Además, se anotará en todo momento lo que dice el alumnado sobre las personas difíciles que ha apuntado pues puede resultar muy interesante de analizar posteriormente y si ha sido capaz o no de aceptarlo dándole el abrazo.

Tabla 26. *Sesión 4 impulsividad.*

IMPULSIVIDAD. Sesión 4: Los 20 segundos. Día 26/03/2018
Objetivos específicos: <ul style="list-style-type: none">- Ser capaz de esperar 30 segundos antes de hacer cualquier actividad que proponga la profesora.- Objetivo específico 15: Controlar la impulsividad.- Objetivo específico 16: Fortalecer el autocontrol.
Competencias: <ul style="list-style-type: none">- CCL- CEC- CSC- CPAA
Materiales: <ul style="list-style-type: none">- Cuento de relajación: Aula de Elena (2016, septiembre 18). Respira – videocuento. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=ibJFHBTWBDA- Ordenador
Espacio: aula
Duración: 30 minutos

Descripción:

Se iniciará la sesión colocando de forma correcta las mesas y sillas para poder sentarse todos en círculos en el suelo. Una vez sentados, la profesora pasará a explicar en qué consiste el juego que van a realizar. La actividad consistirá en que la profesora nombrará a un alumno y le hará una pregunta o le pedirá que realice una actividad (podemos ver en anexos unas ideas propuestas para que las hagan), pero el alumno antes de responder o hacer lo que le ha pedido la profesora deberá pensarlo durante 20 segundos. Como apoyo visual se podrá usar la pantalla o pizarra digital con una cuenta atrás que le facilitará la espera. Así, irán consiguiendo puntos por cada actividad que consigan realizar de esta forma.

Para finalizar, añadirán opiniones sobre cómo se han sentido, si les ha resultado muy complejo... y finalizarán la sesión, haciendo relajación con un cuento propuesto donde se trabaja una relajación guiada a través de un cuento.

Evaluación:

En esta actividad es muy importante valorar si el alumno ha conseguido recordar que antes de hablar debe de pensar qué debe hacer y si, por tanto, respeta el tiempo establecido. En caso de que no lo respete, deberá anotar aproximadamente cuánto ha logrado permanecer pensando antes de actuar.

Por supuesto, al igual que en actividades anteriores, el respeto hacia los compañeros, hacia el turno de palabra, la actividad...será imprescindible.

Tabla 27. Sesión 5 autoconcepto.

AUTOCONCEPTO. Sesión 5 “La caja” Día 5/03/2018
<p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Objetivo específico 20: Mejorar el autoconcepto de los alumnos. - Objetivo específico 21: Ayudar a conocerse mejor a sí mismos. - Objetivo específico 22: Fomentar el valor personal propio. - Objetivo específico 23: Incrementar la aceptación propia sobre sí mismos. - Objetivo específico 24: Fomentar el reconocimiento propio de las habilidades positivas del alumnado. - Objetivo específico 28: Aceptar al resto de los compañeros. - Objetivo específico 29: Conocer diferentes técnicas para mejorar su autoconcepto.
<p>Competencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - CCL - CPAA - CSC - SIE
<p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Una caja por alumno
<p>Espacio: aula.</p>
<p>Duración: 30 minutos.</p>
<p>Descripción:</p> <p>Para poder realizar esta actividad, unos días antes el tutor debe de informar al alumnado</p>

sobre la actividad que se llevará a cabo y explicarles en qué consistirá. Así mismo, este deberá de pedirle al alumnado los materiales que necesitan traer al aula para poder desarrollar la actividad.

Los alumnos deberán traer preparada una caja en la cual tienen que meter objetos que identifiquen lo que les guste hacer a cada uno.

Así pues, los alumnos tendrán de ir uno a uno abriendo su caja ante sus compañeros, sacar cada uno los objetos que ha metido dentro y explicar qué es y por qué ha decidido meterlo en su caja.

Una vez que todos hayan presentado su caja, se comentarán todas las cosas en las que hayan podido coincidir con otros compañeros.

Finalmente se terminará reflexionando sobre el hecho de que, aunque sean compañeros y amigos de clase, hay cosas que no conocemos los unos de otros y que son interesantes y también podrán conocer mejor a aquellos compañeros con los que tengan menos relación.

Evaluación:

Para poder evaluar esta sesión, se tendrán en cuenta aspectos como el respeto a los compañeros y que hayan traído los materiales a la clase. Por otra parte, también será importante el respetar el turno de palabra y no interrumpir al alumno que en ese momento esté hablando.

4.5.3. Sesiones 3º trimestre

Tabla 28. *Sesión 5 atención.*

ATENCIÓN. Sesión 5 “Cuidado que paso el vaso” Día 12/03/2018
<p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Objetivo específico 31: Mejorar la atención del alumnado. - Objetivo específico 32: Proporcionar técnicas al alumnado para aumentar su atención. - Objetivo específico 33: Aprender la importancia que tiene prestar atención a la hora de realizar diferentes tareas. - Objetivo específico 34: Fomentar la diversidad de atención utilizando el sentido del gusto y del olfato. - Objetivo específico 35: Fomentar la diversidad de atención utilizando el sentido de la vista.
<p>Competencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - CCL - CPAA - CSC - SIE
<p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1 vaso con agua - Manzana - Piña - Canela - Azúcar

- Pan
- Pañuelos para vendar los ojos del alumnado
- Platos de plástico

Espacio: aula

Duración: 45 minutos

Descripción:

Se comenzará en primer lugar por llenar hasta la mitad un vaso con agua, los alumnos deberán de pasarse el vaso uno a uno con cuidado de que no se derrame el contenido de este. Progresivamente se irá complicando la actividad llenando el vaso casi al ras y tendrán que seguir el mismo proceso con cuidado de que este no llegue a derramarse.

En la segunda parte de la sesión, se le vendarán los ojos al alumnado. A continuación, se colocarán en distintos platos trozos de manzana, piña, canela, azúcar y pan de forma que cada uno de los alumnos tendrán que pasar por cada uno de los platos y saborear un trozo para identificar el sabor y adivinar de qué alimento se trata, también podrán usar el olfato para adivinar dicho alimento.

Evaluación:

La evaluación de esta sesión se basará en la participación del alumnado en el desarrollo de la actividad, respetar al compañero en todo momento y en la realización correcta de las actividades propuestas.

Tabla 29. *Sesión 5 emociones.*

EMOCIONES. Sesión 5 “Pesa más” Día 2/04/2018
<p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Objetivo específico 12: Aprender la importancia de no prestar demasiada atención a las emociones, sino la necesaria. - Objetivo específico 13: Conocer técnicas para autoayudarnos y reparar nuestras emociones. - Enseñar técnicas para disfrutar de lo que nos rodea.
<p>Competencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - CCL - CEC - CSC - CPAA - SIE
<p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Equipo de música - Vasos - Agua - Cuento propio sobre pensar demasiado en las emociones “Estoy dentro”
<p>Espacio: aula.</p>
<p>Duración: 40 minutos</p>
<p>Descripción:</p> <p>La sesión dará comienzo con la distribución del aula de forma que quede un espacio libre en el medio de la clase desplazando mesas y sillas.</p>

Posteriormente, como en todas las sesiones anteriores, harán un minuto de relajación con la música. Esta vez, sentados por parejas dándose las manos y respirando de forma pausada. A continuación, la profesora leerá un breve relato que pasaremos a comentar preguntando si les ha sucedido alguna vez algo parecido, si suelen prestar demasiada atención a cómo se sienten, qué opinan sobre pensar demasiado y perdernos lo que ocurre a nuestro alrededor...

Para hacer un ejemplo práctico de esta situación, se les dará un vaso lleno de agua y sin cogerlo, se les preguntará si creen que pesa mucho o poco. La mayoría dirá que pesa poco. A continuación, les entregaremos el vaso de agua y durante un minuto deberán sostenerlo en silencio. Mientras hacen esto, es importante que la profesora se mueva por el aula, coja libros etc... Una vez hecho esto, el docente preguntará si les ha resultado pesado o no.

Con este ejemplo se pretende reflexionar sobre la importancia de tener demasiado tiempo los pensamientos y emociones en la cabeza. Cuanto más estamos sosteniéndolos, más pesan sobre nosotros y además, nos hemos perdido todo lo que sucedía a nuestro alrededor; por ejemplo, la profesora estaba escribiendo, leyendo...pero ellos se lo han perdido porque estaban pendientes del vaso.

A continuación, se propone abrir un debate sobre lo comentado y será muy importante terminar aportando ideas sobre cómo disfrutar de lo que les sucede en lugar de estar pensando tanto en cómo nos sentimos.

**Nota para el profesor: se debe dejar muy claro, que es importante conocer cómo se sienten, pero, a veces, prestar demasiada atención en esto hace que puedan llegar a sentirse agotados como con el vaso con agua y no disfruten de lo que sucede. Luego, prestar atención a las emociones sí, pero no en exceso.*

Evaluación:

En esta actividad se evaluará la participación del alumnado en la actividad, el respetar el turno de palabra y guardar silencio cuando hablen los compañeros y la implicación en las actividades. Se recomienda anotar las intervenciones del alumnado para analizarlas posteriormente y ver si van mejorando con respecto al primer día de este taller.

Tabla 30. *Sesión 5 impulsividad.*

IMPULSIVIDAD. Sesión 5: stop y el que llegue último gana. Día 9/04/2018
<p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Controlar la impulsividad en actividades recreativas. - Ser capaz de mantener la atención durante la actividad.
<p>Competencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - CCL - CSC - CPAA - SIE
<p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pelotas.
<p>Espacio: patio</p>
<p>Duración: 30 minutos</p>
<p>Descripción:</p> <p>Esta sesión se realizará en el patio y tiene dos juegos que la componen.</p> <p>En primer lugar, se colocarán los alumnos de forma lineal y justo en frente de ellos, tendrán una pelota. El objetivo, será llegar a la pelota, pero para ello, necesitarán usar su autocontrol pues podrán correr hacia ella cuando el docente diga “corre”, pero cuando diga “stop” deberán pararse y no podrán volver a correr hasta que éste así lo diga. De esta forma se trabaja, no solo el autocontrol, sino la atención hacia las instrucciones continuas del profesor. Se repetirá este juego 3 veces más.</p> <p>A continuación, se pasará al siguiente juego. En él volverán a estar en línea y haremos una carrera por lo que tendrán que llegar hasta la meta que el docente considere oportuna. Lo</p>

complicado de esta actividad es que cuando estén listos para salir, el docente dirá “el que llegue último gana”. Podrá verse cómo la mayoría sale corriendo y son muy pocos los que han sido capaz de estar atentos a las instrucciones del docente y controlar su impulso.

Tras este primer ejemplo, explicaremos que esta carrera la gana el que llegue el último y para ello, deberán moverse pues no será válido estar parado. De esta forma se trabajará el control que tienen sobre sus movimientos.

Lo realizarán tres veces.

Una vez realizado, el docente podrá preguntar qué juego ha sido más difícil, por qué les ha costado moverse despacio, qué ha fallado cuando el profesor ha dicho las instrucciones y muy pocos han atendido a las mismas...

Para finalizar, nos se tumbarán en el suelo y estarán un minuto en silencio escuchando el ambiente que les rodea.

Evaluación:

En esta actividad es muy importante observar si el alumnado es capaz de autocontrolarse o si, por el contrario, no puede cumplir las normas del juego.

Además, se evaluará la atención que tienen sobre dicha actividad. Por supuesto, al igual que en actividades anteriores, el respeto hacia los compañeros, hacia el turno de palabra, la actividad...será imprescindible.

Tabla 31. *Sesión 6 autoconcepto.*

AUTOCONCEPTO. Sesión 6 “Mis cualidades” Día 16/04/2018
<p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Objetivo específico 20: Mejorar el autoconcepto de los alumnos. - Objetivo específico 21: Ayudar a conocerse mejor a sí mismos. - Objetivo específico 23: Incrementar la aceptación propia sobre sí mismos. - Objetivo específico 28: Aceptar al resto de los compañeros. - Objetivo específico 30: Autoevaluar si han mejorado su autoconcepto respecto a la primera sesión
<p>Competencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - CCL - CPAA - CSC - SIE
<p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Poss-its - Lápiz
<p>Espacio: aula.</p>
<p>Duración: 30 minutos.</p>

Descripción:

En esta sesión, se repetirá de nuevo el mismo proceso llevado a cabo en la “Sesión 1”. Esta estará enfocada como modo de evaluación para comprobar si el alumnado ha conseguido mejorar su autoconcepto. Así pues, se comenzaría escribiendo de forma individual en los post-it las 5 cualidades, pero en esta ocasión le daremos 6 minutos para que las escriban.

Una vez finalizado este tiempo, se realizará una asamblea entre todos los alumnos en la que reflexionarían sobre si alguno ha modificado las cualidades que puso en la primera sesión y si ha necesitado esta vez, más o menos tiempo para escribirlas.

Evaluación:

En esta sesión, se evaluará la participación del alumnado en el desarrollo de la actividad, respetar el turno de palabra y aceptar sin ánimo de ofender ni burlarse de las cualidades que hayan escrito el resto de los compañeros.

Tabla 32. *Sesión 6 atención.*

ATENCIÓN. Sesión 6 "El sonido desaparece" Día 23/04/2018
<p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Objetivo específico 31: Mejorar la atención del alumnado. - Objetivo específico 32: Proporcionar técnicas al alumnado para aumentar su atención. - Objetivo específico 33: Aprender la importancia que tiene prestar atención a la hora de realizar diferentes tareas. - Objetivo específico 36: Fomentar la diversidad de atención utilizando el sentido del oído. - Objetivo específico 37: Autoevaluar si han mejorado su atención.
<p>Competencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - CCL - CPAA - SCS - SIE
<p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Equipo de música
<p>Espacio: aula</p>
<p>Duración: 30 minutos</p>
<p>Descripción:</p> <p>Como forma de evaluación, se repetirá en esta última la sesión número 1.</p> <p>Se realizará el mismo proceso que se hizo en la primera sesión para ver si ha habido alguna mejora en este aspecto.</p>

Por último, se procederá a sentarse todos en asamblea y se hará una sesión de reflexión en la que los alumnos irán comentando si han notado que han mejorado en comparación a la primera vez que realizaron esta actividad.

Evaluación:

En esta sesión evaluaremos si el alumnado ha sido participativo a lo largo de la actividad y que hayan respetado el turno de palabra de los compañeros.

Tabla 33. *Sesión 6 emociones.*

EMOCIONES. Sesión 6 “Antes y ahora” Día 14/05/2018
Objetivos específicos: <ul style="list-style-type: none">- Objetivo específico 14: Autoevaluar si han mejorado en su conocimiento de sus emociones.- Objetivo específico 38: Ser capaces de explicar qué han aprendido.- Objetivo específico 39: Poner las técnicas trabajadas en clase en funcionamiento en su día a día.
Competencias: <ul style="list-style-type: none">- CCL- CSC- CPAA- SIE
Materiales: <ul style="list-style-type: none">- Ninguno.
Espacio: patio.
Duración: 40 minutos

Descripción:

Esta sesión se realizará en el patio por lo que comenzarán con el desplazamiento hasta el mismo. Una vez allí, se sentarán todos y guardarán un minuto de silencio en el que tendrán que escuchar lo que sucede en el ambiente con los ojos cerrados. Posteriormente, pasarán a comentar lo que han escuchado.

A continuación, se les indicará que ésta es la última sesión de emociones y, por lo tanto, van a trabajar sobre lo que hemos aprendido. Para ello, el docente abrirá pequeños debates de conversación en los que preguntará sobre lo que han aprendido, si lo han puesto en práctica, cómo se enfrentaban antes ante un enfado, por ejemplo y cómo lo hacen ahora...etc

También, el docente podrá usar algunas anotaciones que hizo en la sesión 3 en la que se trabajó sobre cómo reaccionarían ante determinadas situaciones y comparar dichas actuaciones con las que harían ahora.

Tras este debate, todos se irán levantando y uno a uno dirán la emoción que sienten en ese momento de cierre de actividad, para finalizar con un abrazo grupal.

Evaluación:

En esta actividad se evaluará la participación del alumnado en la actividad, el respeto, el turno de palabra, guardar silencio cuando sea necesario, la calidad de intervenciones...en la sesión 6 en la que se encontrará el sentido de estas anotaciones)

Tabla 34. *Sesión 6 impulsividad.*

IMPULSIVIDAD. Sesión 6: Sujeta el vaso. Día 21/05/2018
<p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Objetivo específico 19: Autoevaluar si han mejorado su autocontrol con respecto a la primera sesión.
<p>Competencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - CCL - CEC - CSC - CPAA
<p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Equipo de música - Vasos - Agua
<p>Espacio: aula y patio.</p>
<p>Duración: 40 minutos</p>
<p>Descripción:</p> <p>En esta sesión, se volverán a repetir las actividades de la sesión 1 con el objetivo de evaluar y que ellos mismos se autoevalúen con respecto a la mejora de su autocontrol.</p> <p>Tras realizar las actividades, comentarán si creen que han mejorado y la profesora podrá decir las anotaciones referidas al tiempo en la primera y última sesión para que ellos mismos sean conscientes del logro alcanzado.</p>

Evaluación:

Al igual que en la primera sesión, el docente volverá a anotar los tiempos que tardan en hablar, así como el autocontrol que tienen en la segunda actividad para comparar ambos resultados. Por supuesto, al igual que en las anteriores, se evaluará la participación y el respeto hacia la actividad y compañeros.

4.6. Evaluación del programa

En este apartado se desarrollará de forma más completa la evaluación propuesta para este programa basado en el mindfulness. Así, las sesiones que conforman cada bloque de contenido tienen como característica que todas empiezan y terminan con la misma sesión para de esta forma comparar ambas sesiones y evaluar la evolución del alumnado.

Exceptuando la última sesión del contenido de emociones en la que se hace una actividad de evaluación junto con los alumnos y no era conveniente repetir la misma sesión que al principio para evaluar las mejoras a nivel emocional.

Por otro lado, tal y como se propone en los objetivos del programa, se pretende mejorar la inclusión del alumnado y para ello se realizará un sociograma antes del comienzo de el mismo y al final. En este sociograma se le preguntarán al alumnado las siguientes preguntas clave:

- Di un nombre de un compañero con el que te gustaría trabajar en clase.
- Di un nombre de un compañero con el que te gusta jugar.

A partir de los datos obtenidos a través de estas dos cuestiones se realizará el sociograma que indicará si se ha logrado mejorar la inclusión del alumnado TDAH en el aula ordinaria tal y como estaba marcado en los objetivos iniciales.

Además de esta evaluación, el profesorado tiene indicaciones en cada una de las sesiones sobre qué observaciones y anotaciones sería interesante recoger en ese periodo de clase. Sin embargo, en este trabajo se propone como necesaria la autoevaluación del alumnado favoreciendo la competencia aprender a aprender, el autoconcepto y la motivación intrínseca. De esta forma, tendrán una ficha de autoevaluación que deberán rellenar tras la finalización de la formación impartida.

Con respecto al profesorado, además de lo comentado hasta el momento, se propone un instrumento de autoevaluación en el que queden recogidas las mejoras obtenidas tras la

realización del programa, así como observaciones o anotaciones que puedan mejorar la actuación del mismo en líneas futuras.

Con respecto a los instrumentos de evaluación, se pueden encontrar en ANEXOS tanto los referidos al docente como los referidos al alumnado.

5. Conclusiones, limitaciones y líneas futuras de trabajo

Con la aplicación de este programa en las aulas, se espera que se consigan alcanzar todos los objetivos propuestos y que el alumnado con TDAH sea incluido en el grupo clase. No solo se persigue la inclusión, sino que se fomenta una mejora del autoconcepto, así como también, de la atención en la realización de cualquier tarea, del control de las emociones y de la impulsividad.

En este trabajo se puede comprobar cómo el TDAH sigue siendo un tema a tratar tanto con profesores como con los familiares y los propios alumnos pues, pese a la incidencia que tiene este trastorno, se ha demostrado un gran desconocimiento hacia el mismo, que este trabajo pretende mejorar considerablemente. Ante la gran variedad de técnicas posibles con este alumnado, esta propuesta, busca a través de juegos Mindfulness mejorar las necesidades de este estudiantado, pero también la del resto de compañeros pues, como se ha repetido en varias ocasiones, “todos somos diferentes y, por tanto, tenemos necesidades diferentes” Desde esta perspectiva, este diseño de programación pretende orientar y ayudar, pero siempre desde la aceptación hacia todos y cada uno de los discentes.

Con respecto a las limitaciones de este trabajo, se han encontrado varias que han supuesto una gran dificultad para el desarrollo del mismo. Así, comenzando por las muestras que se han necesitado, al ser tan específicas han supuesto una gran labor de búsqueda, a lo que se le suma el hándicap que ha supuesto encontrar participantes que desearan formar parte del proyecto. Pese a ello, como ha podido comprobarse, no se ha podido evitar que el número de niños TDAH, sea, en gran medida, superior al de las niñas, ocasionando algunas alteraciones en los resultados de las investigaciones.

Por otro lado, habría sido muy positivo poder realizar observaciones en los centros para poder comparar los resultados de los cuestionarios realizados a los profesores sobre las técnicas que usaban con los alumnos TDAH con la realidad del aula.

Otra limitación a destacar ha sido la escasa formación en Mindfulness que ha provocado una intensa labor de investigación, búsqueda y formación para poder enfocar la programación en este sentido.

En cuanto a las líneas futuras de este trabajo, se pretende que el desarrollo de este programa se adapte a la realidad del aula de forma continuada. Así, lo ideal sería que la jornada escolar tuviera una filosofía Mindfulness pues, como comentaban las profesoras entrevistadas, se deben llevar a cabo desde el inicio hasta el final de la misma. Aunque se pueden realizar sesiones como las propuestas, el resto del tiempo, no se debe olvidar esta forma “de pensar y de ser” que inculcamos a los discentes. Por tanto, se propone una mayor implicación con respecto al contenido referido a las emociones, autoconcepto, autoestima, etc. pues son muy pocas las escuelas que las aplican verdaderamente, mientras que la gran mayoría de centros, antepone otros contenidos a este, que como hemos podido apreciar, está justificado por el marco legislativo y por ser necesario para que el estudiantado pueda afrontar su día a día. En este sentido, en el centro podrían crearse rincones mindfull, así como comenzar todos los cursos con un minuto de relajación común o incluso crear los llamados “consejos mindfull” en los que la confianza abre paso hacia las emociones más profundas de los alumnos.

Por último, otro aspecto interesante, sería enfocar este trabajo hacia la alimentación y más en concreto los trastornos alimenticios que cada vez son más comunes precisamente por la falta de sensibilización que existe hacia las emociones, el autoconcepto y la autoestima de los más pequeños.

En definitiva, la escuela necesita de este tipo de programas pues las estadísticas y la propia realidad así lo abalan.

6. Bibliografía

- Aires González, M.M., Herrero Remuzgo, S., Padilla Muñoz, E.M., Rubio Zarzuela, E. M., (2015). *Psicopatología en el contexto escolar*. Madrid: Pirámide.
- Alidina, S. (2015). *Vencer el estrés con mindfulness: Programa de 8 semanas para fomentar la salud, la felicidad y el bienestar*. Grupo Planeta Spain.
- American Psychiatric Association., Kupfer, D. J., Regier, D. A., Arango López, C., Ayuso-Mateos, J. L., Vieta Pascual, E., & Bagnely Lifante, A. (2014). *DSM-5: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5a ed.). Madrid [etc.]: Editorial Médica Panamericana.
- Atienza, J. D. (2006). Comorbilidad en el TDAH and comorbity. *Revista de Psiquiatría y Psicología del niño y del adolescente*, 6(1), 44-55.
- Baer, R.A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J. y Toney, L. (2006): Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness, *Assesment*, 13(1), 27-45.
- Cebolla, A. (2014). Mindfulness en el trastorno por déficit de atención e hiperactividad: El programa “Mymind”. En García-Campayo, J., Demarzo, M., Modrego Alarcón., M. *Bienestar emocional y mindfulness en educación* (pp. 313-313). Madrid. Alianza Editorial.
- Cebolla, A. (2014). Mindfulness en el trastorno por déficit de atención e hiperactividad: El programa “Mymind”. En García-Campayo, J., Demarzo, M., Modrego Alarcón., M. *Bienestar emocional y mindfulness en educación* (pp. 313-313). Madrid. Alianza Editorial.

Cubria, I. (2016). La medicación no puede ser nunca la primera línea de acción en el TDAH.

El diario. Recuperado de:

https://www.eldiario.es/norte/cantabria/sociedad/medicacion-puede-primera-accion-TDAH_0_531247679.html

Equiza Loperena, A. (2014). *Actitud y conocimiento del profesorado de educación infantil y primaria frente al TDAH*. Universidad de Navarra.

Franco, C. (2009). *Meditación Fluir para serenar el cuerpo y la mente*. Madrid: Bubok.

Fundación CADAH (2012). Recuperado de: <https://www.fundacioncadah.org/web/>

García Campayo, J., Demarzo, M. (2017). *Bienestar emocional y mindfulness en educación*. Madrid: Alianza Editorial.

García-Campayo, J. y Demarzo, M. (2014): *Manual práctico mindfulness: curiosidad y aceptación*, Barcelona: Siglantana.

González, E. (2006). Trastorno de déficit de atención e hiperactividad en el salón de clases. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. España.

Hervais Zúñiga, A., Durán Forteza, O. (2014). El TDAH y su comorbilidad. *Revista Pediatría Integral*. 18(9), 643-654. Recuperado de <https://www.pediatriaintegral.es/publicacion-2014-11/el-tdah-y-su-comorbilidad/>

Hidalgo Vicario, M.I. (2014). Situación en España del trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *Revista Pediatría Integral*. 18(9), 595-597. Recuperado de <https://www.pediatriaintegral.es/wp-content/uploads/2015/01/Pediatría-Integral-XVIII-9.pdf>

- Hilario Vicario, M.I., Sánchez Santos, L. (2014). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad. Manifestaciones clínicas y evolución. Diagnóstico desde la evidencia científica. *Revista Pediatría Integral*. 18(9), 1-15. Recuperado de <https://www.pediatriaintegral.es/publicacion-2014-11/trastorno-por-deficit-de-atencion-e-hiperactividad-manifestaciones-clinicas-y-evolucion-diagnostico-desde-la-evidencia-cientifica/>
- Jarque Fernández, S., Tárraga Mínguez, R., Miranda Casas, A. (2007). Conocimientos, concepciones erróneas y lagunas de los maestros sobre el trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *Psicotherma*, 19(4), 585-590.
- Kabat-Zinn, J. (2003): Mindfulness-based interventions in context: Past, present and future, *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144-156.
- MTA Cooperative Group (1999): A 14-month randomized clinical trial of treatment strategies for attention deficit hyperactivity disorder, *Archives of General Psychiatry*, 56, 1073-1086.
- Nhat, T. (2015). *Plantando semillas: la práctica del mindfulness con niños*. Barcelona: Kairós.
- Orden, de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, núm. 60, de 18 de marzo de 2015.
- Orjales Villar, I. (2012). *TDAH Elegir colegio, afrontar los deberes y prevenir el fracaso escolar*. Madrid, España: Ediciones Pirámide.
- Parellada, M. (2009). *TDAH Trastorno por déficit de atención e hiperactividad de la infancia a la edad adulta*. Madrid, España: Alianza editorial.
- Piers, e. V. y Harris, d. B. (1969). *The Piers-Harris Children's Self-Concept Scale*. Nashville, Tennessee: Counselor recording and Tests.

- Pintor Cano, B. (2011). *Elaboración de un cuestionario para detectar el grado de conocimiento de familias y docentes respecto al TDAH*. Universidad de Almería.
- Rechtschaffen, D. J. (2016). *Educación Mindfulness: El cultivo de la consciencia y la atención para profesores y alumnos*. Madrid: Gaia.
- Rubio Zarzuela, E. (2015). Trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en la escuela. En Aires González, M.M., Herrero Remuzgo, S., Padilla Muñoz, E.M., Rubio Zarzuela, E. M. *Psicopatología en el contexto escolar*. (pp. 95-114). Madrid: Pirámide.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., Palfai, T. P. (1990). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure, y Health* (pp. 125-151). Washington: American Psychological Association.
- Schoeberlein, D., Sheth, S. (2011). *Mindfulness para enseñar y aprender. Estrategias prácticas para maestros y educadores*. Madrid: Gaia.
- Siegel, R. D., Germer, C.K. y Olendzki, A. (2009): *Mindfulness: What is it? Where did it come from?.*, en *Clinical handbook of mindfulness* (pp. 17-35), Nueva York, Springer.
- Soutullo C et al. Informe PANDAH. El TDAH en España. Barcelona: ADELPHA Targis S.L.; 2013.

7. Anexos

7.1. Anexo 1. Fichas necesarias para las sesiones

- Para la sesión 3 de emociones.

Le has prestado a tu amiga una pulsera tuya para que se la lleve el fin de semana. Cuando vuelve el lunes, te dice que, sin querer, la ha perdido en la playa.

Un compañero está guardando su estuche cuando, sin querer, estabas andando sin mirar y te has chocado con él dejando caer el estuche de tu compañero. Tu amigo gritando y señalándote te dice “¡POR TU CULPA! ¡NUNCA MIRAS POR DÓNDE VAS!”

Estáis haciendo una carrera en la clase de E.F. y un compañero se ha caído al suelo.

Tu mejor amigo se ha olvidado de que hoy es el día de tu cumpleaños.

Estás bailando tu canción preferida.

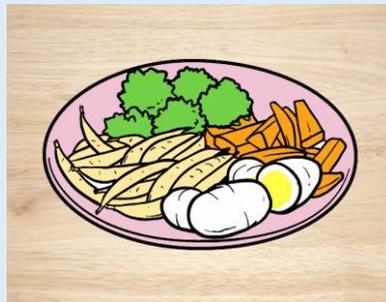
- Para la sesión 5 de emociones.

Érase una vez, un niño llamado Guillermo, que se llevaba todo el día pensando. Pensaba en cómo se sentía, en si estaba feliz o, por el contrario, se sentía enfadado. Pensaba en todos los deberes que tenía que hacer, en cómo le había reñido su madre por la mañana y ¡hasta en si su madre haría lentejas hoy para comer! Las odiaba...y solo de pensarlo se ponía triste. El problema es que...mientras Guillermo pensaba y pensaba, se perdía todo lo que sucedía a su alrededor.

Guillermo no había escuchado a su madre decirle lo bien que se había atado los cordones, ni a su seño decirle lo guapo que iba a clase, ni a su amigo Rafa decirle que le encantaba su camiseta, ni lo bien que olía hoy la clase a rosas, ni había escuchado el chiste que había contado la seño y que había provocado la risa de todos ¡Se lo perdía todo!



Y lo peor... es que al final su madre no hizo lentejas, hoy comería guisantes ¡su comida favorita! y ¡él se había pasado toda la mañana de mal humor pensando que comería lentejas!



Definitivamente, está harto de pensar y pensar porque se perdía todo lo que sucedía a su alrededor. A partir de ahora, Guillermo estaría pendiente solo de lo que estaba sucediendo y no lo que hizo ayer o lo que podría suceder mañana.

Al día siguiente, Guillermo sí escuchó la canción que puso la seño para sacarles una sonrisa por la mañana, también sintió el beso tan grande que le dio su madre y escuchó a su amigo decirle lo guay que era su reloj.

Ahora Guillermo sí disfrutaba y volvía a casa con una sonrisa y si había lentejas...¡total, no podría evitarlo pensando! Por lo que mejor ¡DISFRUTAR!



INVENCIÓN
PROPIA: Mariana
Martínez García

7.2. Anexo 2. Figuras sobre el estudio de las técnicas más empleadas por el docente

Tabla 35. *Técnicas empleadas para los problemas y manejo de conductas.*

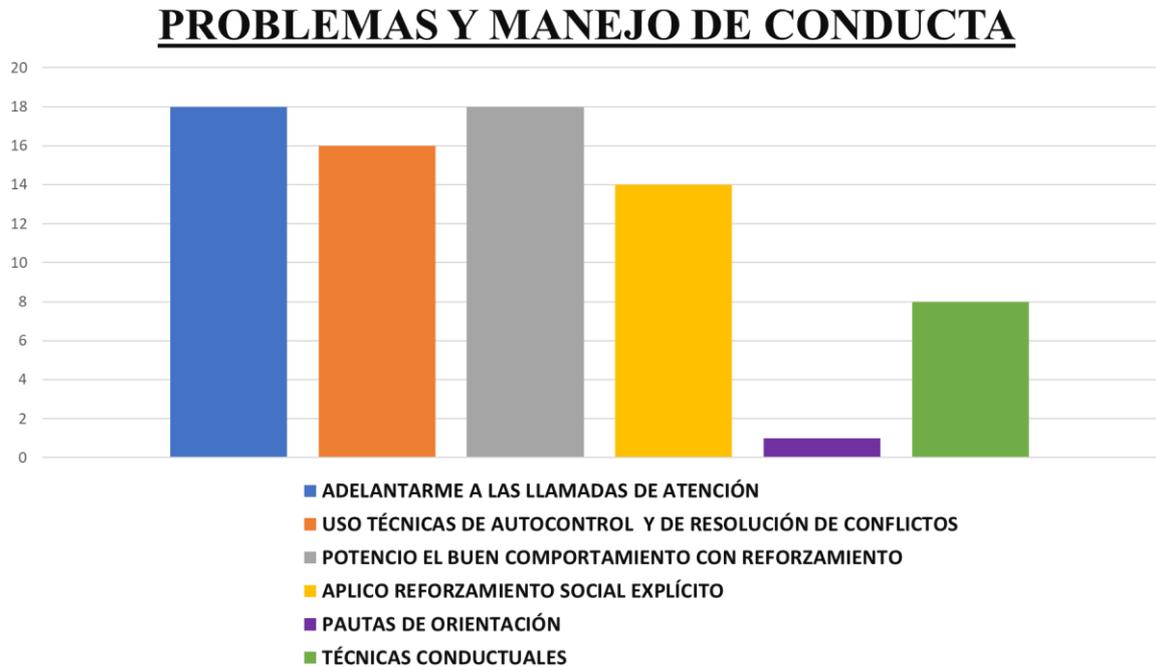


Figura 9: Técnicas empleadas para favorecer la autonomía.

Tabla 36. Técnicas empleadas en el plano interdisciplinar.

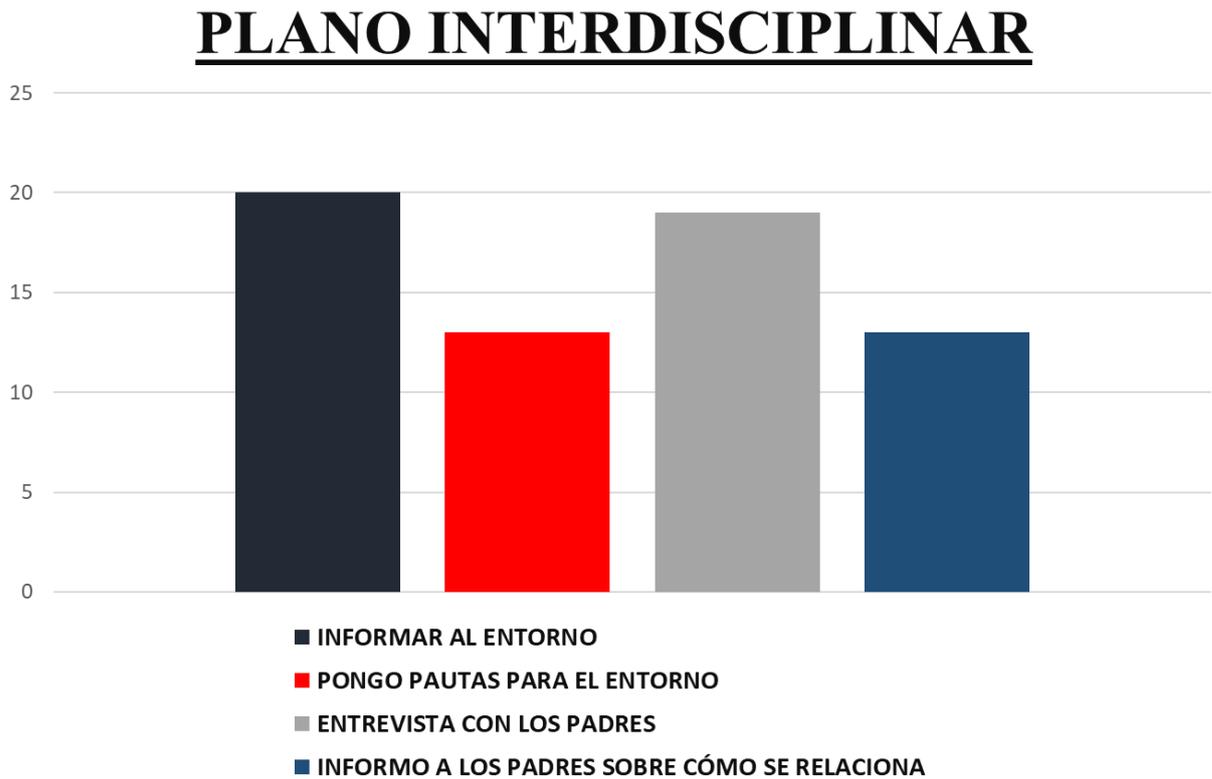


Tabla 37. Técnicas empleadas para la estructuración y programación de actividades.

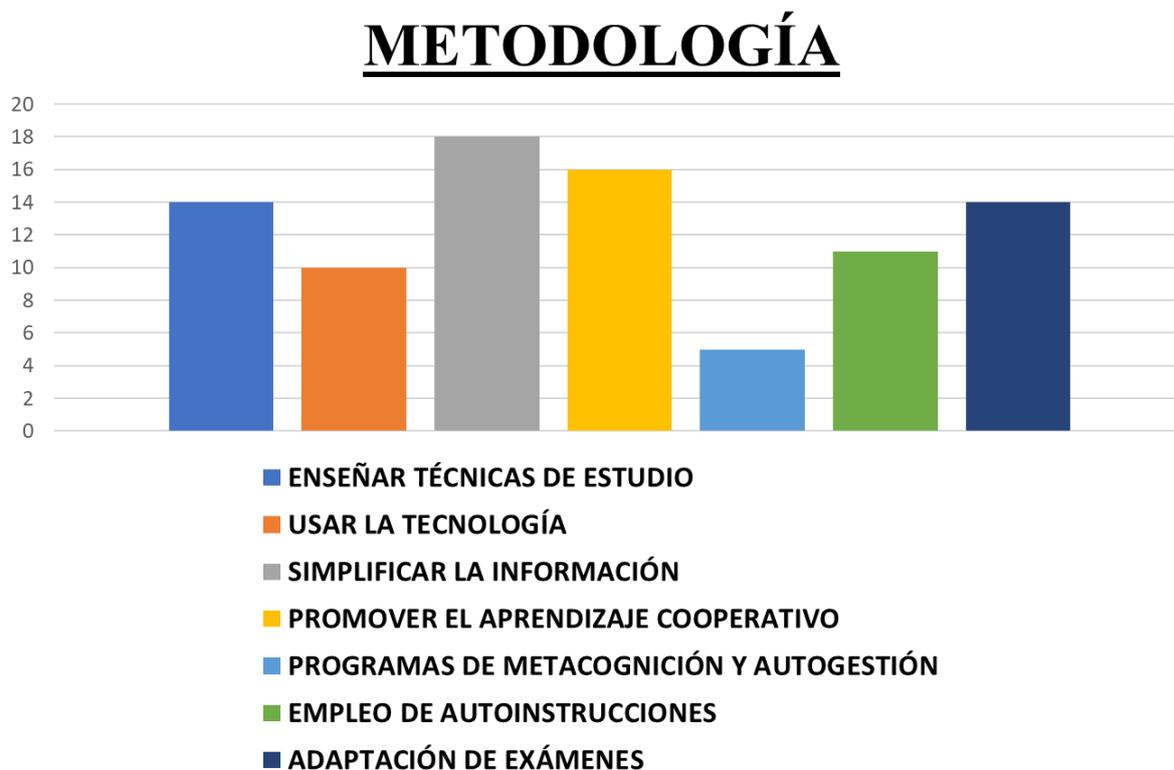




Figura 10: Técnicas empleadas para la organización y estructuración de la jornada escolar.



Figura 11: Técnicas empleadas para las dificultades de aprendizaje.

Tabla 38. *Técnicas empleadas para la metodología.*

7.3. Anexo 3. Transcripción de la entrevista

R: Profesora de Educación Primaria.

A: Profesora PT.

M: Profesora de Educación Infantil y experta en Mindfulness

➤ Transcripción:

- **¿Habéis tenido alumnado TDAH en vuestras aulas?**

R y A: sí.

M: yo también, pero no diagnosticado porque al estar en infantil siempre dicen que hay que esperar que el niño madure y posteriormente lo han diagnosticado.

- **¿La experiencia con este alumnado como ha sido?**

A: pues para mí la experiencia más maravillosa fue el año pasado en tu clase (se refiere a R) además precisamente con un niño muy especial, muy activo pero que tenía muchas connotaciones que necesitaba de mucho cariño, paciencia y yo creo que ha sido el que me ha enseñado realmente lo mal que se pasa teniendo TDAH.

R: yo es que creo que se ha puesto en estos últimos años de moda el TDAH y entonces, ahora muchas veces a los niños que son un poco inquietos, que les cuesta centrarse pues se dice que son TDAH. Yo he tenido 3 casos de TDAH y completamente distintos unos de otros pero lo más significativo es que les cuesta trabajo ponerse a trabajar, estar un ratito sentado centrando la atención en algo por eso les cuesta también tanto avanzar, el prestar atención.

M: pues yo fue ya hace bastante tiempo. Era un chico de Albaida y entonces tenía tutoría con la madre todos los meses porque la madre lo pasaba muy mal, era el pequeño y la madre no

sabía lo que le pasaba, se le escaba y tenía problemas con él. Yo no sabía por qué lo hacía. Lo que hice fue tratarlo como un niño más inquieto.

A: es que es eso, yo pienso que un niño inquieto y como ha dicho “R”, se ha puesto de moda. Ahora mismo es el cajón desastre de la mayoría de las cosas que tenemos. Los que no prestan atención ya piensan que es un TDAH con déficit de atención, nada más que el niño se mueve demasiado pues también. Este año hemos tenido un caso de una mama que ella ya lo llevó al médico sin decir antes nada al colegio, que en el cole no se ha visto pero como en su casa da mucho la lata porque es muy intranquila pues...ya. En el momento en el que le ha dicho que podría medicarla es cuando ella ha dicho: “espérate”, menos mal que hemos dado con una mamá sensata.

- **Entonces coincidís un poco en que últimamente ha aumentado el número de alumnado TDAH en las aulas, ¿no? ¿Y vosotras habéis recibido formación previa para trabajar con este alumnado o en vuestro momento cuando estudiasteis la carrera, o mediante cursos? U ¿os habéis formado vosotras?**

R: en la carrera no, yo por lo menos no. De hecho, yo estudié por ingles por lo que en la carrera nada de eso, luego a nivel de oposiciones cuando la preparas si hay temas que se centran en educación especial y hay temas que se centran algo, pero la realidad es que cuando tú no te lo encuentras delante realmente no sabes. Luego también al diagnosticarlo si tenemos reunión con el EOE y ellos si nos dan pautas de orientas. Entonces a mi lo que más me ha funcionado con todos ha sido la calma, el poquito a poco, mucho refuerzo positivo. Sí a los demás les pones para hacer la tarea un cuarto de hora pues tu a ellos les pones trabajo, pero para dos minutos entonces haces este poquito y vienes y cuando viene se lo elogias mucho y así es como sobre todo mi niña del año pasado se enganchó porque al principio no trabajaba y este año tengo otra y es la misma situación; al principio es una negación total para trabajar

entonces este año directamente las estrategias que me van funcionando de otro año las pongo en práctica e igualmente en cuento le hechas tres flores al poquito que ella es capaz de hacer ya la tienes enganchada y es así. Son niños que no puedes perder de vista ni dos minutos, pero bueno al final vienen con ganas.

A: yo mi formación también ha sido posterior, en la facultad lo vimos de pasada. Cuando estuve estudiando oposiciones vi algo más, pero a medida que he tenido estos niños me he ido formando yo por mi cuenta en los cursos del CEP o bien en jornadas que me apareció muy bueno y muy claro. Si tu no le quitas las gafas al niño que no ve, ¿por qué le quitas movilidad a un niño que es muy activo? Desde que tu veas que se levanta llámalo hazle que se mueva y no esperes que este 5 minutos, 2.

- **En vuestro caso habéis tenido compañeros o quizás vosotras lo hayáis dicho, que etiqueten a este alumnado “niño que te revienta la clase”, porque es la típica frase que se dice al alumnado TDAH puesto que, no para, esta todo el rato moviéndose.**

M: es que lo que pasa es que yo que soy maestra de infantil, en una clase de infantil te puedes encontrar a un niño con TDAH, entonces, niños que son diferentes y tienen una falta de atención por algún motivo, entonces ¿qué tienes que hacer? Ganarte al niño, ¿cómo? Pues parece una niñería: quiérela mucho y obsérvala mucho, si haces esas cosas entonces ya creas con él un vínculo, él se da cuenta que tú le echas cuenta porque estos niños están también faltos de atención entonces él confía en ti y nada más que haya confianza entre los dos se arregla un poquito y poco a poco te vas ganando al niño.

- **Luego, no requiere nada que no trabajemos con el resto del alumnado ¿no?**

M: pero, por ejemplo, si estas en infantil tú no puedes tener a ese niño como los demás. Si los demás están trabajando tres cuartos de horas seguidas el no, quizás, él con 10 minutos tiene

bastante. Si le gusta colorear, déjalo ese ratito de descanso entre tarea y tarea ¿por qué ese autoritarismo en la tarea? Vamos a dejarlo y vamos a ir bailando con él, es complicado pero qué cosa no es complicada.

A: pero que hay que ser muy flexibles con ellos y si tú ya vas poniendo la etiqueta de es el niño que se carga mi clase...yo saco a muchos niños que “se cargan la clase de los demás”, pero cuando te lo vas llevando a tu huerto, realmente son niños muy especiales.

M: es que hay más niños que se cargan las clases ¿eh?

A: es verdad y que no tienen nada.

M: y nada más que tienen una rabieta descontrolada o un niño caprichoso, unos padres que no le echan cuenta...algo hay ahí detrás, pero esos se cargan la clase y no tiene ningún problema, es paciencia, observarlo y cuidarlo mucho.

R: de hecho todos no son iguales porque yo he tenido un caso de una niña que era TDAH y ella lo que hacía era estar derretida en la mesa, todo lo tenía siempre por el suelo y lata no me daba, pero el trabajo no lo hacía y la estrategia fue la misma prestarle mucha atención y pedirle poquito y a cada poquito que traía elogiarle mucho, entonces ya le gustaba traer y como le gusta se esforzaba por hacer un poquito, que no hacia lo mismo que los demás pero fue aprendiendo.

- **¿Coincidimos entonces en que son niños que tienen a nivel emocional un nivel muy bajo en comparación con otros niños?**

M: no así definido. Porque a nivel emocional ellos no tienen atención, pero si necesitan atención y hay que dársela. Observarlo y ya está que tampoco es obsesivamente a Él porque tienes más alumnos, sino que ver cuáles son sus capacidades que hay algo que siempre les

gusta, yo a uno que le gustaba jugar al futbol le daba un balón y se ponía a jugar en el patio chico un ratito.

- **Si, pero con esto me refiero que según las investigaciones son niños que a nivel de autoestima, autoconcepto...**

A: eso es lo que te iba a decir, es que ellos la carga que tienen siempre es que están etiquetados: “míralo, tenía que ser siempre el mismo”, eso ya estás cargando sobre ellos mismos por lo que su autoestima está por los suelos. Si tu estas tirando de ellos, tú vas llenando su mochila de cosas buenas pues la carga emocional va fluyendo, pero es verdad que estos niños en casa los padres están muy cansados muy hartos, no le prestan la atención que debieran porque también están cansados y por qué no saben llevarlos y en las clases nos pasa lo mismo, muchas veces las clases son de hasta 26-27 niños y encima un niño muy movido. Entonces esa carga emocional es la que estamos cargando en su mochila, hay que ir sacando lo negativo y meterle las cosas positivas.

- Con este trabajo que estamos haciendo, hemos visto que la percepción que ellos tienen de los momentos felices es muy baja.

A: Por ejemplo, hoy se nos ha dado un caso, una niña de infantil que estaba contando un cuento y había un niño que no estaba diagnosticado se lo estaba pasando bomba pero no estaba echando cuenta al cuento, él estaba dando vueltas y se tiraba. En ese momento él estaba siendo muy feliz, que no era lo que se estaba haciendo en clase, pero estoy segura de que estaba muy a gusto entonces, puede ser que su percepción de la felicidad sea otra. No es el momento del patio.

R: yo es que no podría generalizar tampoco, por lo casos que he tenido una de ellas todo era me encanta, todo le encantaba y estaba super contenta, en cambio para el de este año todo está mal y en teoría las dos tienen el mismo diagnóstico.

M: además es que generalmente los niños son felices, veras hay niños más y menos triste, pero la felicidad es un término muy general. Los niños generalmente, cuando hablemos del mindfulness, son los que lo viven puro y duro porque viven el ahora, en este momento estoy jugando con la pelota y ni existe el pasado ni el futuro, sino que yo estoy jugando con la pelota y me da igual si a mi madre le duele la cabeza o si mi padre no tiene dinero. Entonces los niños son felices lo que pasa que la felicidad de los niños no se puede comparar con la nuestra pero que son momentos peor mientras juegan felices

R: pero yo creo que se refiere a que influye que tenga un bajo autoconcepto y autoestima en cómo disfrutan el momento

M: a ver yo a eso lo llamaría como frustrados y más cuando se va marcando el “eres torpe”, “eres malo...”, pero a eso les pasa a todos los niños que tienen conductas negativas. El típico que siempre se porta mal, son niños que siempre están más frustrados y cuando le dices algo positivo le ves en la cara la felicidad.

- Ya por cerrar un poco el tema este del TDAH nos metemos en el tema de la medicación. ¿vuestros alumnos han estado medicados?

R: de los casos que yo he tenido solo ha estado uno medicado y el que se había medicado es que tenía otro factor, tenía un trastorno grave de la conducta y más cosas entonces claro es distinto, pero luego los otros no.

A: yo he tenido los dos casos, niños medicados y niños no medicados; niños “zombies” porque se les da una medicación excesiva y precisamente “zombies” cuando viene de casa ya luego vas viendo el proceso antes del recreo y después del recreo y ya luego en casa le dan otro chute y lo deja...yo es que la medicación depende del caso, el problema es que como se esta haciendo tan común y luego te encuentras muchos profesores y muchos profesionales

que te van diciendo: “ay deberían de darle la pastillita”. A mí la química no me hace mucha gracia, yo controlaría más el tema de la medicación.

M: el niño que tuve en infantil no se medicaba, no estaba diagnosticado y no se le medicaba, pero vamos que yo creo que a quien debería medicar era a la familia porque la pobre lo pasaba muy mal.

- Pues por enganchar un poco con el mindfulness como dato, se tiene estudiado que la medicación por sí misma no afecta en el alumnado, es decir, que darle la medicación al niño no hace que este mejore sus necesidades en ningún momento si no que podría ser el caso de la medicación, pero junto con la terapia psicológica. Si no está la terapia no podría darse una mejora en las necesidades del niño y entonces aquí es donde entra un poco el mindfulness porque se está hablando de que puede ser muy buen recurso para trabajar con las necesidades con TDAH sino para todo el alumnado.

M: es que el mindfulness es una filosofía, una práctica, y es atención plena y quiere decir tomar conciencia de tus emociones, de tu cuerpo, de tus sensaciones, del espacio, de todo y estos niños que no tiene atención ni concentración pues si tú tocas una campanita pues escuchan la campanita y si están pendientes a que ese sonido se vaya ya estas practicando la atención, si vas por la calle con el niño cogido de la mano y le dices vamos afijarnos en las farolas, en los coches rojos pues ya estas practicando la atención y estás haciendo mindfulness y si ahora le dices de noche en la cama le vamos a poner un osito que sube y baja está controlando la respiración y se queda dormido sin necesidad de la pastillita, está trabajando la atención y la respiración del ahora. Ser consciente de todo en el ahora, eso es mindfulness desde que te levantas hasta que te acuestas, se pueden hacer sesiones, pero lo importante es una filosofía de vida. Es que estamos siempre con el piloto automático puesto en el pasado, en lo que hice y dije ayer y en el futuro y en el ahora no entonces si vivimos en

el ahora pues disfrutamos más, somos más agradecidos desde pequeños y es que estos son valores y en definitiva enseñar a las personas a vivir y te vuelve buena persona, te ayuda a recapacitar y también te enseña a no dar importancia a ciertas cosas cuando te lo dan. Como cuando viene un niño en el recreo y le dice que un niño le ha insultado la señora le pregunta si es un problema pequeño, mediano o grande y el niño responde pequeño y ya está usando una consciencia plena en la gestión emocional. La base de mindfulness es la inteligencia emocional por eso tú no puedes hacer un curso pero si no estás documentada en inteligencia emocional no te va a servir de nada porque mindfulness hace que tu te conozcas a ti misma, que gestionas emociones y pensamientos pero la inteligencia emocional estudia el comportamiento de esta y debes tener una base.

- **¿Alguna más lleva a cabo mindfulness?**

A: yo descubrí esto el año pasado por dos personas, por Mati y mi cuñada y me resulta algo fantástico pero difícil porque me he llevado toda la vida sin vivir el ahora y con el estrés y yo estoy empezando, pero soy novata.

M: hay una actividad muy buena que se llama emprende las emociones, entonces ante cualquier situación por ejemplo que coge la niña y le presta dos pulseras a la amiga. Cuando una persona tiene una actitud positiva esto funciona; entonces esta niña coge y le deja dos pulseras a su amiga que les gusta y se las va a prestar durante un fin de semana y cuando vuelve del fin de semana, llega con la pulsera rota. Entonces esta niña se disgusta mucho y lo pasa muy mal, pero al ser muy consciente entonces, dice bueno una pulsera es una pulsera y mi amiga es mi amiga y mi amiga no siempre me ha estado partiendo pulseras. Los pensamientos han podido ser negativos, enfado; pensamiento positivo una pulsera es una pulsera, voy a hablar con mi amiga hablando de forma calmada desde la consciencia, la amiga la escucha y la atiende y la amiga al día siguiente le trae dos pulseras nuevas y

solucionado el problema. Entonces, situación, pensamiento, emoción, actuación y resultado, Eso es fundamental y cada vez que una situación se complique se aplica. Hay una frase muy buena que es: elijo la calma a tener razón, no es que todo el mundo tenga razón y tu no la tengas, sino que yo elijo la calma y me voy a ganar al de enfrente con la calma y si no la gano pues no pasa nada porque sigo en calma. Situación: qué me molesta, pero estoy pensando que la que tengo en frente es una hija de su madre y ¿tú vas a cambiar a la hija de su madre?: no, pero tú te puedes cambiar, sonríe y todo cambia.

R: mi primera experiencia con el mindfulness fue a través de una amiga que me decía que estaba leyendo un montón sobre ello y quería que yo me lo leyera porque decía que le recordaba un montón a mí y es que todo lo que leo digo, léetelo y yo empiezo a leerlo pero pienso que realmente no estoy aprendiendo cosas nuevas y dice claro porque eres tú.

Entonces cuando decía Mati hacer algo a diario establecido, yo no tengo ninguna rutina establecida que sea de mindfulness pero sí que es verdad que yo mi actitud con los niños de hecho es esa, calma ante todo, vamos a buscarle la explicación a esto porque todo tiene su explicación, no le des más importancia de la que tiene, entonces mi actitud o mi forma de ver el mundo no quizá en lo del presente porque yo sí que he sido a lo largo de mi juventud he sido muy agónica con el trabajo porque tenías que mantener la casa, el trabajo... entonces sí que es verdad que vivía muy poco en el presente porque estaba muy centrada en lo que tengo que hacer peor a partir de cierta de edad que dices: lo que está hecho está hecho pues piensas que tienes que disfrutar cada día y yo cada día saco mis ratitos para mí que son sagrados y después de todos los demás ratitos procuro que sean también ratitos para mí porque yo disfruto desde que me levanto por la mañana y llego al colegio hasta que llego a casa y estoy almorzando y hasta cuando voy a hacer deporte o si estoy recogiendo el fregado.

A: pero es verdad que yo que he vivido la situación contigo tanto de madre y como compañera yo siempre decía que no hay situación que no le quite la sonrisa a Rosario y mira

que tú has vivido historias en la clase muy bestiales y siempre está bien. Yo nada más decía cómo puede estar así.

M: ella lo que pasa y es muy importante es que le gusta mucha esta profesión, mira una cosa, hay una frase que dice: sin emoción no hay aprendizaje y ella es una persona con emoción positiva.

R: y además voy cumpliendo años y me afecta menos lo que dicen o lo que hacen. Vale yo hago las cosas. Yo creo que puedo y voy para adelante. Siempre va a gustar más y otras menos pero el estar contenta con lo que tú haces que es muy importante y transmitirle eso a los niños también. Cuando han hecho algo le digo bueno vamos a pensarlo qué has hecho, ¿tú te sientes bien?, ¿y tú corazón cómo está?, que yo de ello tiro mucho, que sepan cómo se sienten en ese momento porque es algo que también me ha venido bien a mi, a lo largo de mi vida.

M: eso es fundamental, cuando viene enfadados o lo que sea preguntarles: ¿qué te pasa?, ¿cómo te sientes? Y los niños empiezan a descubrir dónde lo sienten, dónde sientes tu enfado, y cómo es: grande o pequeño, ¿es una piedra pequeña?, ¿una piedra grande?, porque le ponen forma y dicen como puede ser. Es que tú puedes sentir que tu enfado es una piedra negra y eso te alivia entonces.

A: yo he visto dibujos de mi hija y le he dicho: donde tu sientes la ira a mí se me pone en el estómago, pero no es un punto, es una espiral porque además ha sido porque tenemos suerte de hacer lo que hemos hablado contigo en casa, entonces es increíble.

M: si, era un muñeco de cuerpo humano y entonces le decía que cerraran los ojos y que pensarán en un enfado gordo que hayamos tenido y que pusieran dónde lo habían sentido, cómo era, de qué color era y ahora vais a poner el punto donde está y del color que querían y han puesto donde ellos lo sentían la tristeza, la alegría, el enfado y el miedo, las básicas y

cada uno las ha ido poniendo un sitio; es que a mí me duele aquí, la alegría es que me entra por todo el cuerpo.

A: yo pienso que, si para nosotros es algo tan positivo, trabajarlo con cualquier niño con TDAH o con discapacidad intelectual o superdotado yo pienso que le viene estupendamente bien.

- Como madre de una niña que está recibiendo mindfulness en el cole, ¿has notado beneficio en casa desde que está haciendo la terapia?

A: mucho, mucho porque además se ha abierto más y lo cuenta porque se ha dado cuenta de que no solo le pasa a ella, sino que a muchos compañeros y tiene la suerte que tiene una profe que además le pasa sus cosas y les cuenta sus miedos. Mi hija iba a terapia y ya no se siento como un bicho raro porque ella iba al psicólogo y van los locos solo al psicólogo y yo le preguntaba si estaba loca y me decía que no, le decía: tú piensa, ¿por qué has ido?, entonces si no es por locura y tú lo que tenías es una tristeza muy grande vamos a pensar en positivo. Además, ella decía: un psicólogo es un médico que en vez de curar el cuerpo lo que cura es el alma, entonces creo que le ha venido muy bien la tutora que le ha tocado por que le ha hecho ver que todos en algún momento de nuestra vida estamos tristes.

M: a la hora de dormirse hay niños que les pasa lo mismo, pero es que de esto no se habla en la escuela, porque no hay un tiempo para eso. Mira solamente en Madrid hay un profesor de magisterio que es muy importante y solamente en ese sitio ese profesor ha puesto una disciplina de inteligencia emocional y mindfulness, en ninguna escuela de magisterio cuando eso lo tendrían que saber todos los maestros, sobre todo los maestros de ahora.

A: lo que sí es verdad que con esta oleada gracias a que nos estamos poniendo las pilas un poco más en el tema emocional se están haciendo cursos en el CEP que antes era algo que no pensaba.

M: hay gente que se pone una barrera, que no le gusta.

A: hombre es que es difícil

M: sí, pero...

A: es que te tienes que abrir y hay momentos en los que tu ni si quiera te has descubierto que tienes ahí algo que duele.

- **Vosotras como profesoras, bueno (a Mati) tu me dices que lo llevas a cabo durante todo el día no?**

M: no, yo es que es lo que va surgiendo, bueno después del recreo siempre pongo una cosa que viene aquí de atentos y tranquilos como una rana que es un libro muy bueno, lo del botón de pausa después del recreo. El botón de pausa que es cuando estamos muy estresados tranquilizarnos porque es una relajación, entonces eso si es todos los días o por la mañana el saludo que hago muy típico de meditación y luego durante el día actividades así de las que vayan surgiendo.

- **Siguiendo con la línea de antes, cada vez hay más niños que necesitan terapia psicológica porque precisamente no se habla en la escuela nada de las emociones y en casa no se sabe y se le presta poca atención en ese sentido. También tenemos niños que están muy protegidos por los padres y todo eso está llevando a un bucle que está desencadenando en que cada vez haya más niños que tengan que ir a terapia y hablando un poco del mindfulness he leído que hay padres que se están sumando al mindfulness en el cole. No sé si tú has tenido la oportunidad de hacerlo con padres o...**

M: yo estoy yendo un domingo si otro no a Sevilla a un curso de mindfulness de padres con hijos y voy yo porque este profesor fue el que me formo a mí y yo como soy profesora pues

le pedí el favor de ver como lo hacía el con los niños y llevo desde octubre yendo a ver los niños y los domingos hay por lo menos padres con sus hijos, esos padres han recibido la formación que yo tuve y ahora ellos lo están haciendo con sus hijos y lo que yo hago con los niños del colegio es mindfulness pero inteligencia emocional también y este profesor solo hace mindfulness porque yo pienso que la inteligencia emocional es muy importante, es la base. Un niño tiene que saber sus emociones, conocerse a sí mismo, automotivarse, conocer la empatía, la asertividad, todo eso que se da por sabida pero que desconocen los niños y los padres. Lo de que ahora van más niños a terapia es verdad que van a terapias de ese tipo, de psicólogo no porque aun la gente es reacia a llevar a los hijos a psicólogos porque este tema es tabú, por eso la inteligencia emocional se está colocando muy bien porque no es eso. Es gestión.

A: sí que es un término más light porque yo tengo amigas que le han pasado lo mismo por circunstancias parecidas. Mi hija es porque no ha llevado bien la muerte de su tío que ha sido por eso por lo que surgieron muchos miedos, pues ha sido hablando con mi amiga que tiene su hija un problema similar al de la mía, el marido le ha dicho que a un psicólogo no la lleva.

M: ¿lo ves? Sin embargo, estos niños en la clase están allí perfectamente y todos tienen algún padre separado, con problemas de conducta, con falta de atención, adolescentes conflictivos y este hombre, les enseña a respirar, reconocer esa emoción e ir perdiendo esa impulsividad.

Que se paren que digan lo que sientas, pero eso los padres no saben sin tener una formación y la formación bien.

- **Pues la última pregunta, con todo lo que hemos hablado creo que es un poco obvia, respecto al mindfulness y al TDAH, ¿lo veis como una posible solución a las necesidades que estos niños plantean?**

Todas: sí, claro, pero solución no, ayudar ayuda.

M: solución no, es una ayuda.

- **Y si algún profe se quisiera sumar a esto del mindfulness, por supuesto tendría que tener una formación, ¿tienes que formarte con un título? ¿si yo por ejemplo me pongo a leer libros y digo voy a hacer mindfulness, podría hacerlo?**

Todas: es que de formación hay muchas formas.

M: es que tienes que leer, empezar a leer un montón. En internet hay mindfulness para niños, para adultos. Primero ¿qué es mindfulness? Y te lees las 40 definiciones.

R: yo tengo uno que es mindfulness para reducir el estrés y cuando vi mis ejercicios de pilates cuando los vi digo, pero bueno si son mis estiramientos, mis respiraciones y me lo compré porque me venía bien.

M: luego en cuentos está muy bien el monstruo de los colores y está muy bien el cuento respira.

FIN

7.4. Anexo 4. Frases célebres de la entrevista.

“Tuve un alumno que me enseñó realmente, lo mal que se pasa teniendo TDAH”

“Si tú no le quitas las gafas al niño que no ve, ¿por qué le quitas movilidad a un niño que es muy activo?”

“¿Qué tienes que hacer? Ganarte al niño, ¿cómo? Pues parece una niñería: quiérello mucho.”

“Si le gusta colorear, déjalo ese ratito de descanso entre tarea y tarea ¿por qué ese autoritarismo en la tarea?”

“Vamos a ir bailando con él hasta encontrar lo que realmente funciona”

“Yo saco a muchos niños que “se cargan la clase de los demás”, pero cuando te lo vas llevando a tu huerto, realmente son niños muy especiales”

“Prestarle mucha atención y pedirle poquito y a cada poquito que traía elogiarle mucho”

“Ellos no tienen atención, pero si necesitan atención y hay que dársela”

“Ellos la carga que tienen siempre, es que están etiquetados: “míralo, tenía que ser siempre el mismo”

“Si tu estas tirando de ellos, tú vas llenando su mochila de cosas buenas y, por tanto, la carga emocional va fluyendo”

“Los niños, generalmente, cuando hablemos del mindfulness, son los que lo viven puro y duro, porque viven el ahora. En este momento estoy jugando con la pelota y ni existe el pasado ni el futuro, sino que yo estoy jugando con la pelota y me da igual si a mi madre le duele la cabeza o si mi padre no tiene dinero”

“Niños medicados y niños no medicados; niños zombies...”

“El problema es que como se esta haciendo tan común y luego te encuentras muchos profesores y muchos profesionales que te van diciendo: “deberian de darle la pastillita”.

“Sin emoción no hay aprendizaje”

“Es que el mindfulness es una filosofía, una práctica, y es atención plena y quiere decir tomar conciencia de tus emociones, de tu cuerpo, de tus sensaciones, del espacio, de todo”

“Ser consciente de todo en el ahora, eso es mindfulness desde que te levantas hasta que te acuestas”

**“SITUACIÓN, PENSAMIENTO,
EMOCIÓN, ACTUACIÓN Y
RESULTADO”**

“Elijo la calma a tener razón”

“Cuando han hecho algo, les digo bueno vamos a pensarlo ¿qué has hecho?, ¿tú te sientes bien?, ¿y tú corazón cómo está? Que sepan cómo se sienten en ese momento porque es algo que también me ha venido bien a mí, a lo largo de mi vida”

“Un niño tiene que saber sus emociones, conocerse a sí mismo, automotivarse, conocer la empatía, la asertividad...”

7.5. Anexo 5. Fotografías de aulas Mindfull



Trabajando Mindfulness en el aula. CEIP Tierra de Linares (2014). Castilla y León



Mindfulness en el aula. CEI El globo rojo (2013). Salamanca.

7.6. Anexo 6. Herramientas de evaluación.

- Para el profesorado:

- Herramienta de evaluación del profesor. Contenido: atención.

ALUMNADO	PARTICIPACIÓN E IMPLICACIÓN EN LA TAREA	COMPAÑERISMO	CAPACIDAD PARA MANTENER LA ATENCIÓN	OBSERVACIONES

- Herramienta de evaluación del profesor. Contenido: impulsividad.

ALUMNADO	PARTICIPACIÓN E IMPLICACIÓN EN LA TAREA	COMPAÑERISMO	CAPACIDAD PARA CONTROLAR SU IMPULSIVIDAD	OBSERVACIONES

- Herramienta de evaluación del profesor. Contenido: autoconcepto.

ALUMNADO	PARTICIPACIÓN E IMPLICACIÓN EN LA TAREA	COMPAÑERISMO	MEJORA EN SU AUTOCONCEPTO	OBSERVACIONES

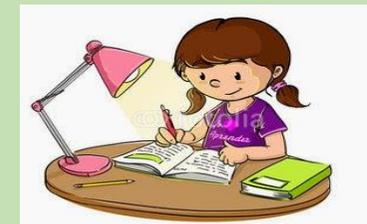
- Herramienta de autoevaluación del profesor.

CUESTIONES	SI	NO	OBSERVACIONES
El programa se ha adecuado correctamente a las horas dedicadas por actividad y sesión.			
La selección de las actividades han sido las adecuadas para desarrollar los objetivos del programa.			
Se ha fomentado y conseguido incluir al alumno TDAH como miembro más del grupo-clase.			
Las actividades han despertado el interés y han motivado al alumno a participar en ellas.			
El espacio en el que se han desarrollado las sesiones han sido los adecuados.			
El programa ha sido el adecuado para cumplir los objetivos propuestos.			
Propuestas de mejora:			

- Para el alumnado.
- Para autoevaluar la atención.



Mi atención



¿Qué has aprendido sobre la atención?	
¿Piensas que los juegos te han ayudado a controlar mejor tu atención?	
¿Te han parecido los juegos interesantes y divertidos?	
¿Piensas que podrás estar atento al hacer cualquier actividad?	
¿Te has sentido cómodo/a trabajando tu atención?	
¿Te gustaría seguir aprendiendo a controlar tu atención?	

- Para autoevaluar la impulsividad.



Me controlo



¿Qué has aprendido de la impulsividad?	
¿Piensas que los juegos te han ayudado a controlar tu impulsividad?	
¿Te han parecido los juegos interesantes y divertidos?	
¿Piensas que podrás controlar mejor tu impulsividad en cualquier momento?	
¿Te has sentido cómodo/a trabajando la impulsividad?	
¿Te gustaría seguir aprendiendo a controlar tu impulsividad?	

- Para autoevaluar el autoconcepto.



Cómo soy...



¿Crees que has descubierto nuevas cosas sobre ti mismo?	
¿Te han parecido los juegos interesantes y divertidos?	
¿Cómo te has sentido trabajando tus cualidades?	
¿Crees que ahora eres capaz de reconocer más cosas buenas de ti que antes?	
¿Te gustaría aprender a conocerte y a valorarte más?	
¿Qué es lo que más te ha gustado de conocerte y valorarte más?	

- Para autoevaluar las emociones.



MIS EMOCIONES



¿Piensas que has aprendido más sobre tus emociones?	
¿Te han parecido los juegos de las emociones interesantes y divertidos?	
¿Cómo te has sentido trabajando tus propias emociones?	
¿Crees que eres capaz de reconocer tus emociones con más facilidad?	
¿Crees que te ha ayudado a conocer mejor tus emociones?	
¿Te gustaría aprender más sobre las emociones?	

Nota aclaratoria

No hay un acuerdo sobre cómo referirnos a ambos sexos a no ser que se haga uso de formas como “o/a” o “los/las”, lo que genera que haya una dificultad en la comprensión lectora.

