

Trabajo Fin de Grado
Grado en Educación Primaria

Estudio de caso sobre el TDAH

*Propuesta de intervención
centrada en las necesidades
socioemocionales*

Autora: M^a del Mar Ríos Sánchez

Tutora: M^a del Mar Aires González

Dpto. Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos

Universidad de Sevilla, 2018

ÍNDICE

Resumen.....	5
Palabras claves.....	5
Abstract.....	5
Key words	5
Justificación.....	6
Introducción	9
Marco teórico	10
¿Qué es el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad?	10
Características.....	10
Criterios diagnósticos.....	13
Tipos	17
Prevalencia	18
Comorbilidad.....	20
Consecuencia del TDAH.....	20
Evaluación.....	23
Intervención.....	25
Marco legislativo	27
Objetivos	29
Objetivo general.....	29
Objetivo específico	29
Metodología	29
Participantes en el estudio	29
Instrumentos	33
Procedimiento.....	35
Resultados	37
Resultados obtenidos de las fuentes de información.....	37
Necesidades que presenta el caso	39
Plan de intervención educativa	42
Justificación	42
Objetivos del plan de intervención.....	43
Contextos de la intervención	43
Recursos personales	43
Temporalización, diseño y planificación del programa.....	44

Instrumentos de evaluación del plan de intervención.....	47
Resultados del plan de intervención.....	48
Conclusiones del plan de intervención.....	50
Conclusiones, limitaciones y propuestas de mejora del Trabajo Fin de Grado.....	51
Referencias bibliográficas.....	54
Anexos.....	59
Anexo 1. Datos escolares del alumno/a.....	59
Anexo 2. Información relevante del alumno.....	60
Anexo 3. Información relevante del contexto escolar.....	61
Anexo 4. Información relevante del contexto familiar y social.....	62
Anexo 5. Datos de la evaluación psicopedagógica.....	62
Anexo 6. NEAE.....	63
Anexo 7. Propuesta Atención Educativa.....	65
Anexo 8. Datos de la Adaptación Curricular Significativa.....	66
Anexo 9. Informes y boletines de evaluación.....	67
Anexo 10. Entrevista a la madre del alumno.....	72
Anexo 11. Entrevista a la docente de PT.....	73
Anexo 12. Cuestionarios de conducta de Connors.....	75
Profesores.....	75
Padres.....	76
En la escuela.....	77
En el hogar.....	78
Anexo 13. Cuestionario de observación.....	79
Anexo 14. Carta de presentación.....	85
Anexo 15. Actividades del plan de intervención detalladas.....	86
Anexo 16. Escala de valoración.....	110
Anexo 17. Cuestionario sobre las emociones.....	111
Anexo 18. Resultado escala de valoración.....	113
Anexo 19. Resultado cuestionario sobre las emociones (al inicio).....	114
Anexo 20. Resultado cuestionario sobre las emociones (al final).....	115

Resumen

En el presente trabajo de Fin de Grado se pretende tener mayor conocimiento sobre el TDAH a través de un caso en concreto. Para ello, se ha llevado a caso un planteamiento teórico sobre este trastorno, en el cual se desarrollan diferentes aspectos como son: el concepto de TDAH, las características, los criterios de diagnóstico, los tipos, la prevalencia, la comorbilidad, las consecuencias de este trastorno, la evaluación y la intervención.

Además, este trabajo aporta un programa de intervención para trabajar las necesidades socioemocionales que presenta un alumno en concreto con sintomatología TDAH, escolarizado en segundo de Educación Primaria. Este plan de intervención, abarca, no solo, un planteamiento previo del contexto socio-familiar y escolar del niño, sino, también, las conclusiones obtenidas al llevarlo a la práctica, así como sus resultados, los cuales han sido bastante favorables.

Palabras claves

TDAH, Educación Especial, Plan de intervención, Necesidades socioemocionales, Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.

Abstract

In this Degree Final Project aims to have greater knowledge about ADHD through a case in particular. For this, a theoretical approach to this disorder has been taken into account, in which different aspects are developed such as: the concept of ADHD, the characteristics, the diagnostic criteria, the types, the prevalence, the comorbidity, the consequences of this disorder, the evaluation and the intervention.

In addition, this project provides an intervention program to work on the socio-emotional needs of a particular student with ADHD symptoms, schooled in the second year of primary school. This intervention plan includes not only, a previous approach of the child's socio-family and school context, but also the conclusions obtained when putting it into practice, since favorable results have been observed.

Key words

ADHD, Special Education, Intervention plan, Socio-emotionals Needs, Specific Needs of Educational Support.

Justificación

Es común encontrar en las aulas con alumnado que presenta los síntomas del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), es por ello que se considera de vital importancia el estudio de las posibles intervenciones que faciliten el aprendizaje de estos alumnos/as.

En la actualidad es muy común escuchar que un niño/a es hiperactivo, es decir que tiene sintomatología del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH).

Según Peral (2015), esto genera en las personas que rodean al sujeto estados de estrés y nerviosismo, que unidos a la propia sintomatología que presenta el niño, hacen que la convivencia tanto a nivel familiar, como escolar, se complique. Además, genera en el propio alumno, un malestar que puede provocar fracaso escolar.

Para paliar los síntomas que presentan estos alumnos/as, es importante realizar una intervención multidisciplinar dirigida a todos los niveles: cognitivo, conductual, y socioemocional, garantizando así su efectividad. En el caso concreto de este trabajo, el plan de intervención se va a centrar en el área socioemocional, ya que es donde el alumno presenta mayor dificultades.

Por eso motivo, a lo largo de este trabajo, se llevan a cabo una serie de apartados en los que se explica cuales son las dificultades que presenta este niño, haciendo especial hincapié en aquellas relacionadas con en el ámbito socioemocional, con el fin de así diseñar y llevar a la práctica un plan de intervención.

Para finalizar, se ha de destacar que este Trabajo de Fin de Grado ha ayudado al desarrollo de las siguientes competencias, recogidas en la Memoria Verifica del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Sevilla:

- **Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica.** Esta competencia es el motor principal de todo el Trabajo de Fin de Grado, ya que a través de este se ha desarrollado un programa de intervención, el cual se ha puesto en práctica y se han valorado los resultados obtenidos.
- **Analizar y sintetizar la información.** Toda la información obtenida a través de fuentes bibliográficas, cuestionarios, entrevistas, informes y de la observación, ha

permitido analizar las características, necesidades y dificultades que presenta el alumno y mostrarlas de manera concreta y organizada.

- **Organizar y planificar el trabajo.** En este caso, el trabajo se ha ordenado a través de una temporalización marcando una serie de sesiones y atendiendo a la adecuación de los objetivos.
- **Identificar, formular e investigar problemas.** Es necesario para poder saber cómo actuar, para ello se ha recopilado una serie de información.
- **Examinar alternativas y tomar decisiones.** Para la elaboración de este trabajo ha sido necesario de un gran conjunto de información e instrumentos sobre el TDAH. También, ha sido muy importante tomar decisiones sobre cuáles han sido los más adecuados y en base a estas llevar a cabo un plan de intervención. Con respecto al plan de intervención las decisiones han sido tomadas teniendo en cuenta las necesidades, los intereses, los gustos y los factores motivantes que influyen en el alumno.
- **Transferir los aprendizajes y aplicar los conocimientos a la práctica.** Tras el análisis de toda la información recogida se ha podido obtener una serie de conocimientos que han permitido diseñar y llevar a la práctica el plan de intervención. Este plan de intervención se ha desarrollado haciendo ver al alumno la importancia de tener conocimiento sobre el área socioemocional, no solo de manera teórica, sino también desencadenando situaciones de la vida cotidiana.
- **Fomentar el espíritu emprendedor y el sentido de la iniciativa.** El hecho de tomar la iniciativa a la hora de desarrollar un plan de intervención donde se trabaje el área socioemocional. Además, utilizar una metodología inclusiva diferente a la que el alumno estaba acostumbrado
- **Fomentar y garantizar el respeto a los principios de igualdad, no discriminación.** A través del desarrollo de una metodología inclusiva, se han eliminado muchas barreras que sufren a menudo los alumnos/as que sufren algún trastorno.
- **Diseñar, planificar, investigar y evaluar procesos educativos individualmente.** Aunque se ha llevado a cabo un plan de intervención donde participaba todo el grupo clase, los progresos y evoluciones se han recogido de un solo alumno. En este caso, de un alumno con TDAH.
- **Diseñar y gestionar espacios e intervenciones educativas en contextos de diversidad que atiendan a la igualdad de género, la equidad y el respeto.** Se han

seleccionado contexto atendiendo a las diferentes actividades, las características del caso en concreto y las características motivacionales y sociales de los contextos. A su vez, se ha tenido en cuenta en todo momento que se está llevando a cabo un programa de intervención con una metodología inclusiva.

- **Generar y mantener un clima positivo de convivencia escolar basado en el respeto a las diferencias individuales, en las relaciones interpersonales y en la participación democrática en la vida del aula y del centro, así como afrontar de forma colaborativa situaciones problemáticas y conflictos interpersonales de naturaleza diversa.** Esta competencia se ha trabajado durante todo el programa de intervención, ya que en todo momento, los alumnos/as han tenido que trabajar en grupo e ir solucionando diferentes situaciones de manera conjunta y sin discriminar a ningún miembro del grupo. Así, se ha promovido el trabajo cooperativo, y el trabajo y esfuerzo individual.
- **Colaborar en la detección, diagnóstico y evaluación de las necesidades educativas del alumnado y asumir la programación y puesta en práctica de las medidas de atención a la diversidad que correspondan.** Como se ha redactado anteriormente, a través de la recopilación de una serie de información hemos podido detectar las necesidades que presenta el caso, además de desarrollar un programa de intervención que nos ayude a detectar esas necesidades que el alumno tiene más presente, llevando este programa de intervención a la práctica.

Introducción

En el presente Trabajo de Fin de Grado se pone de manifiesto un programa de intervención para un niño con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Este programa se va a centrar atender en las necesidades que presenta el caso dentro del área socioemocional.

Hoy en día, existen numerosas investigaciones en torno a este trastorno, pero la mayoría se desenvuelven en las materias del currículum, dejando a un lado el currículum oculto. Por lo tanto, se ha confeccionado un plan de intervención para atender a las necesidades socioemocionales, donde no solo se trabajará con el alumno en concreto, sino que se trabajará con el grupo-clase.

Este Trabajo de Fin de Grado se inicia con una breve introducción, un marco teórico, un marco legislativo, unos objetivos del trabajo tanto generales como específicos, un plan de intervención y unas conclusiones.

El marco teórico incluye aspectos fundamentales sobre el TDAH, como son el concepto de TDAH, tipos y características, los criterios de diagnóstico, la prevalencia, la comorbilidad, las consecuencias de este trastorno, la evaluación y la intervención.

Por otra parte, la Propuesta de Intervención Educativa contiene una justificación, unos objetivos tanto generales como específicos de la intervención, una serie de actividades, los resultados obtenidos, y las conclusiones de programa de intervención.

Este plan de intervención se pondrá en práctica tanto en el aula ordinaria como en el gimnasio, coincidiendo con el período del prácticum II, donde se podrá seguir e indagar sobre el alumno de TDAH.

Finalmente, se ha concluido destacando las aportaciones personales que ha tenido este trabajo para su autora y qué conclusiones se han extraído al llevar a cabo el plan de intervención con el alumno en concreto. Asimismo, también se han incluido las limitaciones y líneas futuras de trabajo.

Marco teórico

¿Qué es el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad?

Según Marco, Grau y Presentación (2011), el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, se caracteriza por una serie de disfunciones cognitivas o neuropsicológicas que, junto a las manifestaciones conductuales, dan lugar a un impacto generalizado en distintas áreas del desarrollo. Actualmente se caracteriza por una mayor presencia de conductas hiperactivas e impulsivas en los primeros años de vida, mientras que en la adolescencia o edad adulta las manifestaciones más destacables son la inatención y la desorganización conductual (Marco, Grau y Presentación, 2011).

El DSM 5 (APA, 2013) incluye el Trastorno por Déficit de Atención/Hiperactividad (*Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder*) dentro de los trastornos de neurodesarrollo, junto con la discapacidad intelectual, los trastornos de comunicación, los trastornos del espectro autista, los trastornos específicos de aprendizaje y los trastornos motores.

Para la CIE-10, el TDAH es denominado “trastorno de la actividad y la atención”, y está comprendido dentro de los trastornos del comportamiento y de las emociones.

El alumnado que presenta Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), se encuentran dentro de aquellos que presentan necesidades educativas específicas. Este trastorno cada vez está más presente en las aulas. Por lo tanto, la actual Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) menciona el trastorno en el artículo 71, apartado dos: *“Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.”*

Características

Según Fiuza y Fernández (2013), es importante que los docentes conozcan que es el TDAH y las características que este trastorno presenta para que tenga una visión distinta del problema. Por lo tanto los profesores deben diferenciar con facilidad entre la mala conducta voluntaria y la mala conducta involuntaria (Ramírez, 2011). La mala conducta voluntaria se realiza de

manera intencionada creando problemas cuando los niños/as deciden no comportarse como es debido. En cambio, la mala conducta involuntaria, que resulta del TDAH, no se realiza de manera intencionada, aunque también da lugar a consecuencias no deseadas, e incluso difíciles más difíciles de abordar.

Por otra parte, autores como Marco, Grau y Presentación (2011) destacan que las manifestaciones del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad en la etapa de Educación Primaria originan un retraso y/o deterioro en: la maduración de funciones ejecutivas, el desarrollo de las habilidades de comunicación, el desarrollo motor y el desarrollo socioemocional. La tabla 1 muestra las características que presentan los niños/as con TDAH según el síntoma predominante (Fiuza y Fernández, 2013).

TABLA 1

Características de los niños con TDAH teniendo en cuenta el síntoma predominante (Fiuza y Fernández, 2013).

Dificultades de atención	Impulsividad	Hiperactividad
Dificultad para ordenar sus tareas.	Dificultad para pensar antes de actuar.	Realiza movimientos frecuentes de pies y manos.
Problemas para mantener la atención hasta finalizar sus tareas. Se distrae de estímulos irrelevantes.	Responde a las preguntas antes de que se la hayan acabado de formular.	Se mueve con frecuencia en su asiento.
Tiende a abandonar una actividad por otra al poco rato de haberla empezado, dejando varias inacabadas.	Es poco previsor, le falta planificación.	Se levanta en situaciones en las que debería permanecer sentado/a.
Pierde u olvida cosas necesarias	Dice cosas en momentos poco oportunos.	Le cuesta entretenerse o dedicarse a actividades tranquilas.
Parece no escuchar cuando se le habla. Dificultades para seguir la conversación, un juego u obedecer.	Dificultades para controlar sus emociones y pensamientos.	Prefiere los juego y actividades movidas
Olvida sus obligaciones cotidianas.	Reacciones de ira/rabia ante pequeñas frustraciones o situaciones que percibe como amenazas.	Va de un lugar a otro sin motivo aparente, y a veces corre o salta e situaciones poco apropiadas.
Problemas para seleccionar la	Dificultades para esperar,	Habla excesiva (no puede

información importante.	guardar turno en los juegos, para la comida o en el recreo.	callarse en clase)
Dificultades para prestar atención a estímulos alternativos o simultáneos	Se inmiscuye en conversaciones, juegos o actividades de los demás.	Hace ruiditos con la boca o tararea.
Evita tareas que requieren esfuerzo mental sostenido y/o grado de organización elevado.	Impaciente, dificultades para aplicar la gratificación inmediata.	Puede verbalizar sensación de inquietud interna a pesar de ser capaz de estarse quieto.

Además de estas tres características se pueden encontrar otras menos específicas, pero que no por ello son menos importantes:

- Dificultad para las relaciones

Los niños/as que presentan TDAH suelen tener problemas en las relaciones sociales y pueden quedar aislados del grupo de iguales (Marsellach, 2005).

Las alteraciones de conducta tienen como consecuencia problemas de integración social. Debido a los problemas de inatención y comportamiento impulsivo, cometen fallos frecuentes y pueden recibir retroalimentación negativa de padres, maestros y compañeros/as (Milich, Loney y Landau, 1982).

- Bajo rendimiento escolar

Moreno (1999) destacó que las dificultades de aprendizaje en aquellos niños/as que padecen TDAH, se concentran en aspectos perceptivos-cognitivos, como son: mala memoria secuencial, déficit en actividades psicomotrices finas y gruesas, retrasos en el lenguaje, problemas para captar la información sensorial, organizarla, procesarla y posteriormente expresarla. Todo esto produce limitaciones para resolver con éxito tareas que exigen manejar conceptos e ideas abstractas.

- Baja autoestima

El déficit de autoestima, la inestabilidad y labilidad emocional tienen su explicación, en parte, en los conflictos continuos con el medio social y en sus experiencias de fracaso (López-Soler y Romero, 2013).

Los niños/as que sufren TDAH consideran que son el objeto de críticas y quejas de los demás sin saber muy bien la razón; piensan que no gustan a los demás y no saben qué hacer para resolver la situación; por ello su autoestima y autoeficacia son muy bajas (López-Soler y Martínez, 1999).

- Problemas de comportamiento

Moreno (1999) considera que es frecuente que los problemas conductuales acompañen a la hiperactividad: el 80% de los niños/as que presentan TDAH presentan a su vez trastornos de conductas. Estas dificultades aparecen en el colegio: emiten sonidos desagradables y perturbadores, inician peleas, hablan sin permiso del profesor, etc. En la tabla 2 se resumen los principales síntomas primarios y asociados de la hiperactividad infantil (Moreno 1999).

TABLA 2

Síntomas primario y asociados de la hiperactividad infantil (Moreno, 1999)

Síntomas primario	Síntomas asociados
Actividad motora excesiva	Trastornos de conducta
Déficit de atención	Dificultades de aprendizaje
Impulsividad	Problemas de relación social
	Bajo nivel de autoestima
	Alteraciones emocionales

Criterios diagnósticos

A continuación se muestran los criterios establecidos en el DSM 5 (APA, 2013) para diagnosticar TDAH.

A- “Patrón persistente de inatención y/o hiperactividad-impulsividad que interfiere con el funcionamiento o desarrollo que se caracteriza por (1) y/o (2):

1. Inatención

Seis (o más) de los siguientes síntomas se han mantenido durante al menos 6 meses en un grado que no concuerda con el nivel de desarrollo y que afecta directamente las actividades sociales y académicas/laborales:

NOTA: Los síntomas no son sólo una manifestación del comportamiento de oposición, desafío, hostilidad o fracaso para comprender las tareas o instrucciones. Para adolescentes mayores y adultos (a partir de 17 años de edad), se requiere un mínimo de 5 síntomas.

- a) Con frecuencia falla en prestar la debida atención a los detalles o por descuido se cometen errores en las tareas escolares, en el trabajo o durante otras actividades (por ejemplo, se pasan por alto o se pierden detalles, el trabajo no se lleva a cabo con precisión).

- b) Con frecuencia tiene dificultades para mantener la atención en tareas o actividades recreativas (por ejemplo, tiene dificultad para mantener la atención en clases, conversaciones o lectura prolongada).
- c) Con frecuencia parece no escuchar cuando se le habla directamente (por ejemplo, parece tener la mente en otras cosas, incluso en ausencia de cualquier distracción aparente).
- d) Con frecuencia no sigue las instrucciones y no termina las tareas escolares, los quehaceres o los deberes laborales (por ejemplo, inicia tareas pero se distrae rápidamente y se evade con facilidad).
- e) Con frecuencia tiene dificultad para organizar tareas y actividades (por ejemplo, dificultad para gestionar tareas secuenciales; dificultad para poner los materiales y pertenencias en orden; descuido y desorganización en el trabajo; mala gestión del tiempo; no cumple los plazos).
- f) Con frecuencia evita, le disgusta o se muestra poco entusiasta en iniciar tareas que requieren un esfuerzo mental sostenido (por ejemplo tareas escolares o quehaceres domésticos; en adolescentes mayores y adultos, preparación de informes, completar formularios, revisar artículos largos).
- g) Con frecuencia pierde cosas necesarias para tareas o actividades (por ejemplo, materiales escolares, lápices, libros, instrumentos, billetero, llaves, papeles de trabajo, gafas, móvil).
- h) Con frecuencia se distrae con facilidad por estímulos externos (para adolescentes mayores y adultos, puede incluir pensamientos no relacionados).
- i) Con frecuencia olvida las actividades cotidianas (por ejemplo, hacer las tareas, hacer las diligencias; en adolescentes mayores y adultos, devolver las llamadas, pagar las facturas, acudir a las citas).

2. Hiperactividad e Impulsividad

Seis (o más) de los siguientes síntomas se han mantenido durante al menos 6 meses en un grado que no concuerda con el nivel de desarrollo y que afecta directamente las actividades sociales y académicas/laborales:

NOTA: Los síntomas no son sólo una manifestación del comportamiento de oposición, desafío, hostilidad o fracaso para comprender las tareas o instrucciones. Para adolescentes mayores y adultos (a partir de 17 años de edad), se requiere un mínimo de 5 síntomas.

- a) Con frecuencia juguetea o golpea con las manos o los pies o se retuerce en el asiento.
 - b) Con frecuencia se levanta en situaciones en que se espera que permanezca sentado (por ejemplo, se levanta en clase, en la oficina o en otro lugar de trabajo, en situaciones que requieren mantenerse en su lugar.
 - c) Con frecuencia corretea o trepa en situaciones en las que no resulta apropiado. (Nota: En adolescentes o adultos, puede limitarse a estar inquieto.).
 - d) Con frecuencia es incapaz de jugar o de ocuparse tranquilamente en actividades recreativas.
 - e) Con frecuencia está “ocupado”, actuando como si “lo impulsara un motor” (por ejemplo, es incapaz de estar o se siente incómodo estando quieto durante un tiempo prolongado, como en restaurantes, reuniones; los otros pueden pensar que está intranquilo o que le resulta difícil seguirlos).
 - f) Con frecuencia habla excesivamente.
 - g) Con frecuencia responde inesperadamente o antes de que se haya concluido una pregunta (por ejemplo, termina las frases de otros; no respeta el turno de conversación).
 - h) Con frecuencia le es difícil esperar su turno (por ejemplo, mientras espera una cola).
 - i) Con frecuencia interrumpe o se inmiscuye con otros (por ejemplo, se mete en las conversaciones, juegos o actividades; puede empezar a utilizar las cosas de otras personas sin esperar o recibir permiso; en adolescentes y adultos, puede inmiscuirse o adelantarse a lo que hacen los otros).
- B-** Algunos síntomas de inatención o hiperactivo-impulsivos estaban presentes antes de los 12 años.
- C-** Varios síntomas de inatención o hiperactivo-impulsivos están presentes en dos o más contextos (por ejemplo, en casa, en el colegio o el trabajo; con los amigos o familiares; en otras actividades).
- D-** Existen pruebas claras de que los síntomas interfieren con el funcionamiento social, académico o laboral, o reducen la calidad de los mismos.
- E-** Los síntomas no se producen exclusivamente durante el curso de la esquizofrenia o de otro trastorno psicótico y no se explican mejor por otro trastorno mental (por ejemplo, trastorno del estado de ánimo, trastorno de ansiedad, trastorno disociativo, trastorno de la personalidad, intoxicación o abstinencia de sustancias).”

- CIE- 10

A continuación se muestran los criterios diagnósticos según el CIE-10 (Clasificación internacional de enfermedades), documento en el que el TDAH es denominado trastorno hiperactivo.

- **“Déficit de atención (al menos 6 síntomas durante 6 meses)**

- ✓ Frecuente incapacidad para prestar atención a los detalles junto a errores por descuido en las labores escolares y en otras actividades.
- ✓ Frecuente incapacidad para mantener la atención en las tareas o en el juego.
- ✓ A menudo aparenta no escuchar lo que se le dice.
- ✓ Imposibilidad persistente para cumplimentar las tareas escolares asignadas u otras misiones.
- ✓ Disminución de la capacidad para organizar tareas y actividades.
- ✓ A menudo evita o se siente marcadamente incómodo ante tareas como los deberes escolares, que requieren un esfuerzo mental sostenido.
- ✓ A menudo pierde objetos necesarios para unas tareas o actividades, como material escolar, libros, etc.
- ✓ Fácilmente se distrae ante estímulos externos.
- ✓ Con frecuencia es olvidadizo en el curso de las actividades diarias.

- **Hiperactividad (al menos 3 síntomas durante 6 meses)**

- ✓ Con frecuencia muestra inquietud con movimientos de manos o pies, o removiéndose en su asiento.
- ✓ Abandona el asiento en el aula o en otras situaciones en las que se espera que permanezca sentado.
- ✓ A menudo corretea o trepa en exceso en situaciones inapropiadas.
- ✓ Inadecuadamente ruidoso en el juego o tiene dificultades para entretenerse tranquilamente en actividades lúdicas.
- ✓ Persistentemente exhibe un patrón de actividad excesiva que no es modificable sustancialmente por los requerimientos del entorno social.

- **Impulsividad (al menos 1 síntoma durante 6 meses)**

- ✓ Con frecuencia hace exclamaciones o responde antes de que se le hagan las preguntas completas.
- ✓ A menudo es incapaz de guardar turno en las colas o en otras situaciones en grupo.
- ✓ A menudo interrumpe o se entromete en los asuntos de otros.

✓ Con frecuencia habla en exceso sin contenerse ante las situaciones sociales.

Además se debe cumplir que:

- El inicio del trastorno no es posterior a los siete años.
- Los criterios deben cumplirse en más de una situación.
- Los síntomas de hiperactividad, déficit de atención e impulsividad ocasionan malestar clínicamente significativo o una alteración en el rendimiento social, académico o laboral.
- No cumple los criterios para trastorno generalizado del desarrollo, episodio maníaco, episodio depresivo o trastorno de ansiedad.”

Una vez señalados los criterios diagnósticos de estos dos manuales, se muestra a través de un cuadro (tabla 3) las diferencias existentes entre el DSM-V (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) y el CIE-10 (Clasificación internacional de enfermedades)

TABLA 3

Comparación entre DSM-V y CIE-10

DSM-V	CIE-10
Los síntomas deben estar presentes antes de los doce años.	Los síntomas deben estar presentes antes de los siete años.
No es necesario que se den los tres síntomas en el paciente.	Deben estar presentes los tres síntomas.
El TDAH puede coexistir con alteraciones de ansiedad y/o trastornos del estado de ánimo.	La ansiedad y los trastornos del estado de ánimo excluyen al paciente de padecer trastorno hiperactivo.

Tipos

El DSM-5 (APA, 2013), presenta tres subtipos diferenciados de TDAH:

- Trastorno por déficit de atención/hiperactividad, de tipo combinado (314.01 (F90.2) *Combined presentation*): se produce si se cumple el Criterio A1 (inatención) y el Criterio A2 (hiperactividad-impulsividad) durante los últimos 6 meses.
- Trastorno por déficit de atención/hiperactividad, tipo desatento, con predominio de déficit de atención (314.00 (F90.0) *Predominantly inattentive presentation*): se produce si se cumple el Criterio A1 (inatención) pero no se cumple el Criterio A2 (hiperactividad-impulsividad) durante los últimos 6 meses.

- Trastorno por déficit de atención/hiperactividad, tipo hiperactivo/impulsivo, con predominio de déficit de atención (314.01 (F90.1) *Predominantly hyperactive/impulsive presentation*): se produce si se cumple el Criterio A2 (hiperactividad-impulsividad) pero no se cumple el Criterio A1 (inatención) durante los últimos 6 meses.

Otros trastornos específicos de déficit de atención/ hiperactividad y trastorno por déficit de atención/hiperactividad no especificado.

Existen dos categorías, como son (Fuiza y Fernández, 2013):

- “La primera categoría se aplica a los casos en los cuales los síntomas serán característicos de déficit de atención/hiperactividad. Esta categoría no responde completamente a los criterios del trastorno de déficit de atención/hiperactividad señalados anteriormente. En este caso se diagnosticaría “otro trastorno específico de déficit de atención/hiperactividad” (314.01 *Other Specified Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder*), seguido de la razón específica por la que no cumple los criterios.
- La segunda categoría, el trastorno por déficit de atención/hiperactividad no especificado” (314.01 *Unspecified Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder*), se aplica a los casos en los cuales los síntomas característicos de déficit de atención/hiperactividad. Esta categoría no responde completamente a los criterios de trastornos de déficit de atención/hiperactividad. Se usa en situaciones en las cuales las exploraciones clínicas no especifican la razón por la cual no se cumplen los criterios diagnósticos del trastorno de déficit de atención/hiperactividad, e incluye casos en los cuales o hay información suficiente para hacer un diagnóstico más específico.”

Prevalencia

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1992), el TDAH afecta a un 8% de la población infantil; y a un 5% de la población adulta. Algunos estudios epidemiológicos informan de que entre el 1,5% y el 6% de niños/as en edad escolar cumplen criterios para el diagnóstico (Barkley, 1996^a; Cuffee et al., 2001; LeFerver, Dawson y Morrow, 1999).

Por lo general, la prevalencia del TDAH, si se usan criterios DSM 5 (APA, 2014), es del 7-8% en edad escolar y de 2-8% usando los criterios DSM 4 (APA, 2002). La APA (2002) considera que la tasa de prevalencia más comúnmente hallada en diferentes estudios sobre el TDAH entre los niños/as en edad escolar se centra entre 3-7%, considerándose que la mejor estimación estaría entre el 5 y el 10% (Scahill y Schwad-Stone, 2000)

En el siguiente cuadro (tabla 4) se encuentra varios estudios de prevalencia del TDAH.

TABLA 4

Prevalencia del TDAH (tomado de Soutullo y Díez, 2007)

País	Autores y año	Edad de los niños/as	Prevalencia (%)
Holanda	Verhulst, 1995	8-11	9,5 ^(b)
Holanda	Verhulst, 1997	13-18	1,8 ^(b)
Estados Unidos	Costello, 1998	7-11	2,2 ^(b)
España (Navarra)	Ferré y Narbona, 1989	5-10	1-2 ^(b)
España (Sevilla)	Benjumea y Mojarro, 1993	6-15	4-6 ^(b)
España (Valencia)	Gómez-Beneyto, 1994	8	14,4 ^(b)
		11	5,3 ^(b)
		15	3 ^(b)
España (Valencia)	Andrés-Carrasco, 1995	10	8 ^(b)
España (Valencia)	Andrés, 1999	10	3,6 ^(b)
Alemania	Esser, 1990	8	4 ^(b)
		13	2 ^(b)
Alemania	Baungaert, 1995	5-12	6,4 ^(b)
Alemania	Baungaert, 1995	5-12	10,9 ^(a)
Alemania	Baungaert, 1995	5-12	17,8 ^(a)
Reino Unido	Taylor, 1991	6-8	16,6 ^(a)
Reino Unido	Taylor, 1991	7	2 ^(b)
India	Bhatia, 1991	3-12	5,2 ^(b)
Italia	Galucci, 1993	8-10	3,9 ^(b)
China	Leung, 1996	--	6,1-8,9
Suecia	Landgren, 1996	--	4 ^(b)
Suecia	Kadesjö y Gilberg, 2001	6,5-7,5	3,7 ^(b)
Finlandia	Puura, 1998	8-9	6,6 ^(b)
Islandia	Magnusson, 1999	6-8	4,7-5,7 ^(a)

^(a)Estudios que utilizaron solamente escalas para diagnosticar el TDAH (la prevalencia es más alta)

^(b)Estudios que utilizaron entrevistas y escalas para diagnosticar el TDAH (la prevalencia más baja y probablemente más fiable)

Según el DSM-5 (APA, 2013), El TDAH es más frecuente en el sexo masculino que en el femenino entre la población general con una proporción de aproximadamente 2:1 en los niños y 1,6:1 en los adultos. En el sexo femenino tiene más tendencia que el masculino a presentar principalmente rasgos de inatención.

Comorbilidad

El TDAH con frecuencia presenta comorbilidad con otros trastornos (Rubia, Taylor, Smith, Oksannen, OverMeyer y Newman, 2001; Souza, Serra y Franco, 2001), y en pocas ocasiones aparece de manera aislada, ya que la mayoría de los menores que presentan TDAH en edad escolar remitidos clínicamente para su evaluación presentan al menos otro trastorno psicopatológico diagnosticable (Arnorld y Jensen, 1995; Nottelmann y Jensen, 1995).

En el siguiente cuadro (tabla 5) aparece un resumen de los trastornos comórbidos con el TDAH.

TABLA 5

Comorbilidad del TDAH (tomado de Soutullo y Díez, 2007)

<i>Muy frecuentes (más del 50%)</i>
<ul style="list-style-type: none">- Trastorno negativista desafiante (desobediencia y hostilidad a figuras de la autoridad, a veces a consecuencia de las frustraciones)- Trastorno de la conducta (conductas inadaptadas que violan normas, reglas y los derechos de los demás. Mayor riesgo de desajuste y rechazo social. Mayor riesgo de abuso de sustancias y problemas legales)
<i>Frecuentes (hasta el 50%)</i>
<ul style="list-style-type: none">- Trastornos de ansiedad: por separación, fobias.- Trastornos del desarrollo de la coordinación: hipotonía generalizada, torpeza en la psicomotricidad fina.- Trastornos específicos del aprendizaje: problemas de lectura (dislexia), en la escritura (disgrafía), alternaciones del cálculo matemático (discalculia), del lenguaje con pocas habilidades narrativas, etc.
<i>Menos frecuentes (del 20%)</i>
<ul style="list-style-type: none">- Trastornos de tics- Trastornos del humor- Depresión mayor y enfermedad bipolar
<i>Infrecuentes</i>
<ul style="list-style-type: none">- Trastorno del espectro autista (Trastornos generalizados del desarrollo)- Retraso mental (CI menor de 70)

Consecuencia del TDAH

El TDAH da lugar a ciertas consecuencias que se manifiestan en cuatro ámbitos: el personal, el familiar, el escolar y el social.

Aunque las consecuencias que más nos interesan son las escolares vamos a desarrollar también las que suceden en los demás ámbitos, ya que todas están relacionadas.

En muchos de los casos el diagnóstico del TDAH se hace cuando ya se han generado consecuencias en todos los ámbitos mencionados anteriormente. Este hecho nos señala la importancia de un diagnóstico precoz y un tratamiento correcto.

1. Consecuencias personales:

Al principio los niños con TDAH se muestran felices a pesar de los problemas que pueda causar en su entorno familiar y académico, pero cuando todos los problemas se agravan y el niño no es capaz de resolverlos se generan sentimientos negativos que afectan a la autoestima y a la motivación. (Truffino, 2011).

De todas estas vivencias surgen dos actitudes: una relacionada con la inseguridad y la dependencia del adulto y otra contrapuesta que conduce a la marginación y al aislamiento. La primera se basa en la inseguridad que tiene el niño, ya que no se considera capaz de lograr los objetivos que se le plantean, por lo que busca apoyo en los adultos. La segunda actitud se basa en un proceso de aislamiento de los compañeros que no manifiestan problemas y un acercamiento a los que sí presentan sus mismas dificultades (bajo rendimiento escolar...). Esto condice a conductas desafiantes que pueden desembocar en comportamientos agresivos. (Truffino, 2011).

2. Consecuencias familiares:

Este tipo de consecuencias pueden ser muy variadas y dependen del entorno familiar en el que viva el niño y la manera de manejar el problema de sus familiares más cercanos. Las causas de los conflictos familiares son debidas normalmente a los bajos resultados académicos, la distraibilidad y los problemas de conducta derivados de la impulsividad (Truffino, 2011).

3. Consecuencias escolares:

El rendimiento escolar en sujetos con TDAH suele ser bajo debido, principalmente, al déficit de atención y a la impulsividad. El profesorado tiene un valor importante en lo que respecta al alumno y su aprendizaje, ya que es fácil que se considere al alumno poco capaz de realizar las tareas, se reduzcan los apoyos y se castigue constantemente al alumno por alterar el ritmo habitual del aula (Truffino, 2011).

4. Consecuencias sociales:

Los problemas sociales, como hemos mencionado anteriormente, pueden ser debidos al aislamiento del niño por propia voluntad, o al aislamiento por parte de los compañeros debido a su impulsividad. (Truffino, 2011)

No hay que olvidar que la gravedad de estas consecuencias está supeditada al contexto cercano en el que se desarrolla el niño (familia, escuela e iguales) y al ambiente sociocultural en el que vive.

Para Lora-Espinosa (2004), los principales problemas académicos derivados del TDAH son:

a. En habilidades cognitivas

- Ausencia, reducción o retraso de verbalizaciones internas o “discurso privado”
- Dificultades para pararse a pensar antes de actuar, esperar su turno, trabajar por recompensa a largo plazo en lugar de inmediata.
- Se muestran poco hábiles a la hora de pensar alternativas para resolver problemas, resolviéndolos de manera rápida y poco reflexiva.

b. En el control de las emociones

- Dificultades para ejercer el control sobre la intensidad de sus reacciones emocionales, son rápidamente alterables y frustrables por los acontecimientos.
- Dificultad para encontrar motivación intrínseca que le ayude a realizar tareas poco atractivas o sin recompensa inmediata.

c. En memoria

Su déficit de atención hace que no reciba y no almacene la información adecuadamente; la recuperación, por tanto, es inadecuada.

d. En variabilidad temporal

Variabilidad en la calidad, cantidad y rapidez de su trabajo de un día a otro.

e. En variabilidad escolar

Aprendizajes incompletos o incorrectos de habilidades básicas para un buen rendimiento académico como la lectura comprensiva, acumulando retrasos que pueden conducir sin ayuda a un fracaso escolar.

Evaluación

Para López-Soler y Romero (2013), existen varios instrumentos que ayudan a evaluar bastantes aspectos del TDAH. Estos se pueden clasificar en tres categorías como son: entrevistas, escalas de valoración y test psicométricos (Quinlan, 2003).

- **Entrevistas** estructuradas y semiestructuradas que detectan la presencia de diferentes alteraciones psicopatológicas. Esta es la primera herramienta para obtener información y valorar las dificultades de un niño/a (AACAP, 1997). Se pueden considerar las siguientes entrevistas:
 - Entrevista Diagnóstica para Niños y Adolescentes (DICA)- Diagnostic Interview for Children and Adolescents (Herjanic, Herjanic, Brown y Wheatt, 1975; Riech, Herjanic, Welner y Gandhi, 1982)
 - DISC, Diagnostic Interview Schedule for Children (Costello, Edelbrock, Dulcqn, Kalas y Klaric, 1984)
 - Pautas de Entrevista para Padres (PEP) (Pelechano, 1979)
 - Información Diagnóstica General (IDG) (Capafons, Sosa, Alcantud y Silvam, 1986)
 - Entrevista Estructurada de Vaquerizo- Madrid (2008)

- **Escalas de valoración** generales para trastornos de conducta perturbador, y específicas para TDAH (Barkley, 1990).
 - **Escalas de valoración generales**
 - ✓ Inventario de Conducta Infantil de Achenbach (Achenbach's Child Behavior Checklist)/Autoinforme juvenil (Achenbach, 19991a).
 - ✓ Inventario de Síntomas para Infancia (Child Symptom Inventories) (Gadow y Sprafkin, 1994)
 - ✓ Sistema de Evaluación Conductual para Niños (Behavoir Assesment System for Children) (Reynolds y Kamphans, 1992)
 - ✓ Escala de Evaluación de Autocontrol (Kendall y Wilcox, 1979)
 - ✓ Cuestionario de Autocontrol Infantil y Adolescentes (CACIA) (Capafons y Silva, 1998)
 - ✓ Cuestionario de Problemas Comportamentales en Preescolar (Behar y Stringfield, 1974)

- ✓ Cuestionario de Problemas de Conductas para Preescolar (CCP) (Miranda y Santamaría, 1996)
 - **Escalas de valoración específicas**
 - ✓ Escalas de Padres y Profesores de Conners, revisadas (Conners Rating. Revised) (Conners, 1997).
 - ✓ Cuestionario de conducta de la Escuela (CCE) (Conners, 1969).
 - ✓ Cuestionario de conducta Infantil para Padres (CCI) (Conners, 1973).
 - ✓ Cuestionario de Hiperactividad de Werry, Weiss y Peters (Werry, 1968).
 - ✓ Listado de Síntomas del DSM-IV-TR [Cuestionario para padres y profesores DSM-VI (APA, 1994, 2000)].
 - ✓ Cuestionario de Situaciones en la Escuela (Barkley, 1981).
 - ✓ Cuestionario de Situaciones en el Hogar (Barkley, 1981).
- **Test psicométrico** generales de desarrollo y de facetas psicológicas, y específicos de atención y memoria, organización y planificación, aptitudes, déficit de aprendizaje y de otras funciones afectadas a menudo por el TDAH, como la lectura, la escritura y el cálculo (Felix, 2006). Se pueden considerar los siguientes test psicométricos:
- Pruebas de Atención del Seminario de Pedagogía del Instituto Pontificio S. Pío X (VV. AA., 1961)
 - Subtests de Integración Visual del ITPA (Tests de Illionis de Aptitudes Psicolingüísticas) (Kirk, McCarthy y Kirk, 1986)
 - Tests de Atención Selectiva y Sostenida (TASS) (Batlle y Tomás, 1998, 1999)
 - Tarea de Atención Sostenida (Servera y Cardo, 2006)
 - MFFT (Servera y Llabrés, 2000)
 - Test de Ejecución Continua CPT (errores de comisión)
 - Tests de Stroop (Stroop, 1935)
 - Sun-Moon Stroop (Gerstadt, Hong y Diamond, 1994)
 - Tarea de Stop (Logan y Cowan, 1984)
 - Tarea de Memoria de Trabajo de Oraciones (Siegel y Ryan, 1989)
 - Tarea de Recuerdo Espacio-Temporal (Dubois, Fargier y Prade, 1995)
 - Tarea del Círculo (Bachorowski y Newman, 1990)

Intervención

Según el Manual didáctico *Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo* (Fiura y Fernández, 2013), la intervención en el TDAH es la siguiente:

- Efectos del tratamiento farmacológico en la conducta del niño/a con TDAH

El tratamiento del TDAH conlleva el abordaje multidisciplinar: psiquiatría infantil, psicólogo clínico, neurólogo, maestro, logopeda y/o psicólogo escolar. El tratamiento tiene como objetivos reducir los síntomas del TDAH, la comorbilidad y el riesgo de complicaciones, educar al paciente y su entorno sobre el trastorno y mejorar la forma de abordar esta problemática por parte de los padres y profesores. Es muy importante que el docente tenga algunas nociones sobre el tratamiento farmacológico del TDAH puesto que este puede causar modificaciones en la conducta del niño, a pesar de sus efectos beneficiosos (tabla 7)

TABLA 7

Efectos beneficiosos y consecuencias negativas del tratamiento farmacológico del TDAH
(Fiura y Fernández, 2013)

Efectos beneficiosos	Consecuencias negativas
Mejorar la relación entre iguales	Inhibición social
Mejorar el rendimiento académico	Reducción del apetito
Tranquiliza a la familia	Insomnio
Previene la morbilidad psiquiátrica, el abuso de sustancias tóxicas y los riesgos de impulsividad	Irritabilidad
	Dolor de cabeza y de estómago
	Ansiedad
	Efecto de “conducta rebote”: deterioro en la conducta que ocurre por la tarde y al anochecer

Como se ha detallado los efectos beneficiosos del tratamiento integral del TDAH a largo plazo son múltiples. La intervención no sólo se centra en el niño/a, sino que ha de tener en cuenta a los padres y a los maestros. La psicoeducación y la formación son elementos fundamentales a la hora de abordar la intervención en la familia y en la escuela.

- Pautas generales de intervención psicoeducativa en el aula.

En la tabla 8 se detalla algunas pautas para profesores y posibles adaptaciones escolares en el TDAH.

TABLA 8

Pautas de intervención psicoeducativa en el aula (Fiura y Fernández, 2013)

Pautas para profesores	Posibles adaptaciones escolares
Tener información del trastorno, contactar con el médico.	Bajar el nivel de dificultad de las tareas. Uso de agenda individualizada.
Colocarle adecuadamente en el aula. Estructurar y variar las lecciones.	Dar un tiempo extra para los exámenes. Presentar las tareas de forma novedosa.
Fortalecer una relación positiva con el niño, ayudarle a controlarse.	Mejor examen oral que escrito. Plantear tareas que requieran una respuesta motora activa.
Establecer normas claras. Ser constante con los normas.	Utilizar la máxima “menos es más”: si demuestra eficiencia en la resolución de una tarea durante un tiempo y después empieza a distraerse, no es necesario que la finalice.
Elogiar al niño a menudo y sin demora	
Mantener un contacto estrecho con los padres.	
Recordar que su tiempo máximo de atención sostenida no suele superar la media hora.	

- Intervenciones en el contexto familiar (López- Soler y Romero, 2013)

Se pueden encontrar tres tipos de intervención relacionados con el contexto familiar:

a) Entrenamiento de los padres (EP)

El programa de entrenamiento de los padres consiste en desallorzar intervenciones a corto plazo que enseñan a los padres estrategias especializadas para abordar problemas de comportamiento clínicamente significativos (Farley, Adams, Lutton, et al., 2005).

Por otro lado, la terapia de interacción entre padres e hijos es un tratamiento que enseña a los padres a fortalecer la relación con sus hijos y a aprender técnicas de manejo de la conducta (Hood y Eyberg, 2003).

b) Resolución cooperativa de problemas (RCP)

La RCP es una tratamiento que enseña a los niños/as y adolescentes a manejar la frustración y a aprender a ser más flexibles y adaptables. También se aplica a los padres. No obstante, este tipo de intervención parece menos efectiva en los grupos que presentan mayor agresividad (López-Soler y Romero, 2013).

c) Terapia familiar

La conducta del niño/a afecta y repercute en toda la familia. También puede ocurrir que las dificultades familiares agraven la conducta del niño. Los padres de los menores con TDAH comentan que tienen problemas matrimoniales. Las madres podrían estar más deprimidas, y

los hermanos también podrían desarrollar problemas de conductas. La terapia es el tratamiento de elección para ayudar a la familia a tratar estos problemas (López-Soler y Romero, 2013).

Marco legislativo

En este apartado se van a mencionar aquellas leyes o documentos legislativos que nos permiten entender la atención educativa que recibe el alumnado con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad.

La **Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)** reconoce como necesidad específica de apoyo educativo, al TDAH (Trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad), desde el pasado 28 de Noviembre de 2013.

La **Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), aprobada el 30 de diciembre de 2013**, ha modificado algunos de los aspectos de la **Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación (LOE)**. Entre ambas leyes se encuentra la **ORDEN de 25 de julio de 2008**, en la cual se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía que se centra en nuestra comunidad autónoma.

En su desarrollo la **LOMCE** reafirma el principio de Atención a la Diversidad de la **LOE**, la cual en su capítulo II explica el principio de Equidad. Según este principio se deben igualar los recursos para todos los alumnos/as teniendo en cuenta los intereses como las dificultades de cada uno de ellos/as.

Asimismo la LOMCE establece que:

“Para que el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo al que se refiere el artículo 71 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, pueda alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades personales y los objetivos y competencias de la etapa, se establecerán las medidas curriculares y organizativas oportunas que aseguren su adecuado progreso”.

En el artículo 71 tanto de la LOMCE como de la LOE, se trata a los alumnos/as con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE), en los cuales se agrupan los alumnos/As con dificultades de aprendizaje, entre otros, aunque no se nombra al TDA/H de manera explícita.

También, es necesario conocer el currículo de Educación Primaria para saber qué contenido se han de trabajar con los alumnos/as, y las posibles adaptaciones que sean necesarias realizar. Para conocer toda esta información, el Real Decreto 126/ 2014, de febrero, nos ofrece el currículo básico de Educación Primaria. En este se menciona la igualdad de oportunidades de los alumnos con TDA/H en el artículo 14 de dicho documento. Este artículo refiere lo siguiente:

“Será de aplicación lo indicado en el capítulo II del título I de la Ley 2/2006, de 3 de mayo, en los artículos 71 a 79 bis, al alumnado que requiera una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, para que pueda alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado”.

Para finalizar, también es necesario conocer la Orden 1493/2015, de 22 de junio, de la Consejería de Educación, por la que se establece la evaluación y la promoción de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo. En la misma, se trata la importancia de la evaluación psicopedagógica, la documentación a rellenar, la participación de la familia en el proceso de detección, evaluación y tratamiento de un alumno, así como la adaptación curricular incluida en el Documento Individual de Adaptación Curricular (DIAC).

En Andalucía, existen además **las instrucciones de 8 de marzo de 2017**, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa.

En esta normativa se recoge explícitamente en el anexo II, que el alumnado TDAH, se considera alumnado NEE, por lo tanto está sujeto una posible adaptación curricular significativa, apartado 1.9.

Un vez revisada toda la bibliografía relacionada con el TDAH, junto con sus implicaciones, se pasará a definir los objetivos que se van a abordar en este trabajo.

Objetivos

Para mencionar los objetivos de este Trabajo de Fin de Grado (TFG), se ha decidido dividir los objetivos en dos tipos: en primer lugar, el objetivo general; y en segundo lugar, y en relación con el primer tipo los objetivos específicos.

Objetivo general

- Diseñar una propuesta de intervención educativa individualizada centrada en el caso de un niño con TDAH.

Objetivo específico

- Detectar las necesidades educativas que presenta el caso en base al análisis de la información recogida.
- Analizar y priorizar las necesidades más relevantes del caso.
- Elaborar una propuesta de intervención centrada en aquellas áreas donde el caso estudiado presente mayores necesidades, diseñando sesiones adaptadas a las necesidades socioemocionales del niño con TDAH.
- Elaborar materiales didácticos necesarios para apoyar las sesiones del programa de intervención.
- Valorar los resultados obtenidos tras la puesta en prácticas del plan de intervención.

Metodología

Participantes en el estudio

Este trabajo está centrado en Jon (nombre ficticio del caso del análisis), un niño de 8 años que está diagnosticado con TDAH. Jon asiste a segundo de Educación Primaria en un colegio público de su localidad de residencia. Este alumno fue derivado al EOE por el tutor del aula debido a problemas de conductas, además de desfase curricular. Jon presenta necesidades tanto en el área conductual, como cognitiva y socioemocional. Estas necesidades serán detalladas más adelante.

Jon presenta una modalidad de escolarización de tipo B, grupo ordinario con apoyos en periodos variables.

En cuanto a la historia del desarrollo, su madre cuenta que en el embarazo y en el parto no hubo ninguna incidencia destacable, excepto algunos días con vómitos, sobre todo en el primer trimestre. El peso y la talla de Jon fueron normales. Tanto el desarrollo del lenguaje y

la comunicación, como el desarrollo motor no fueron adecuados para la edad del niño. Aunque inició la marcha autónoma muy temprano a los 10 meses.

Actualmente, presenta síntomas de falta de atención y un componente conductual impulsivo-hiperactivo. Jon tiene adquiridas las conductas básicas de autonomía (sabe lavarse los dientes, o vestirse solo). En cuanto a sus hábitos de alimentación, actualmente son adecuados. En cambio, sus hábitos de sueño no son los correctos, por ejemplo, como Jon tiene miedo a la oscuridad, por la noche suele despertarse muchas veces. Su madre cuenta que Jon come de pie y hay que entretenerlo, este dato indica que no existen pautas fijas en la mesa. Según la misma, Jon lo quema todo, ya que está muy delgado en comparación con lo que come.

Con respecto al contexto familiar, el alumno vive en un barrio de nivel socioeconómico y cultural bajo, con mucha conflictividad derivada del tráfico de estupefacientes. En su domicilio habitual conviven varios familiares, madre, abuela, tíos y primos/as, por lo que podemos considerar que tiene mucha relación con la familia extensa. Cabe destacar que Jon es hijo único.

En cuanto al ámbito económico se puede decir que la familia tiene dificultades, ya que la madre no trabaja, y el dinero que consiguen para vivir es gracias a la voluntad de los vecinos. Además, reciben ayudas y obtienen comidas de “Cáritas”. Aún así Jon siempre va aseado al colegio, con ropa limpia y nunca le falta el desayuno ni el material necesario para sus tareas escolares.

El padre de Jon está en la cárcel, acto que el niño vivió cuando una noche la policía entró en su casa y se llevó a su padre.

Otro de los aspectos a destacar, y que influyen negativamente en el comportamiento de Jon, es que no tiene un modelo claro de autoridad. Además, no existen normas en su día a día con la familia.

Su madre nos cuenta que Jon siempre ha sufrido accidentes domésticos, como por ejemplo, pequeñas heridas, arañones, quemaduras, etc. También, dice que le gusta mucho jugar todo el tiempo y que es muy inquieto, lo que hace que nadie de la familia quiera quedarse con él o, incluso, que cuando vaya a la calle a jugar nadie quiera hacerlo. Jon siempre ha sido tan revoltoso que no podían llevarle a ningún sitio porque siempre quería salirse con la suya.

Jon presenta dificultades cuando se le piden más de dos órdenes sencillas seguidas, ya que este se olvida y solo lleva a cabo o la primera o la última. Otro dato es que, Jon tiene una

forma de ser muy infantil para su edad y a veces se frustra con facilidad y tiene una autoestima muy baja.

Por último, su madre cuenta que, a veces, se suelta de la mano y hay que ir corriendo detrás de él. Además, parece que le gusta retar y desobedecer, para ver que reacción tienen los demás.

La barriada en el que se ubica el domicilio familiar del alumno es de unos 3.000 habitantes, como se ha dicho anteriormente, de un nivel socioeconómico y cultural medio-bajo. Es un barrio residencial compuesto por un número equitativo de población envejecida y población joven. Se compone de un conjunto de pisos y casas, donde también podemos observar comercios, parques, una biblioteca y un polideportivo.

Algunas zonas de esta barriada tan extensa, existe una zona bastante conflictiva, en la que habitan numerosas personas de diferentes etnias y culturas.

La población de esta zona es activa, y mayoritariamente pertenecen al sector secundario, ya que dentro de este barrio encontramos comercios como bazares, peluquerías, tiendas de comestibles, papelerías, prensa, bares, entre otros.

Teniendo en cuenta el contexto escolar, como se ha dicho antes Jon asiste a un Centro Público de Educación Infantil y Primaria (CEIP).

Del total de docentes, el 88% tiene destino definitivo en el centro, en tanto que el restante 12% presenta un carácter de provisionalidad (aunque es conveniente resaltar que de los provisionales nos encontramos con un maestro de primaria que inicia su sexto curso en el centro y, por otro lado, la maestra de Audición y Lenguaje también es su cuarto curso en este centro). Esto conforma, sin duda, una plantilla muy estable.

A la plantilla, habría que añadir la figura de la Monitora de Educación Especial, la cual se comparte con otro centro de la misma localidad.

Este centro escolar cuenta con una plantilla que se compone por tanto de 25 docentes: uno de religión, uno de Audición y Lenguaje, dos docentes de Pedagogía Terapéutica, dos de Lengua Extranjera (Inglés), cuatro de Educación Infantil, uno de Música, uno de Educación Física y trece Educación Primaria.

Como tejido social donde se localiza el centro escolar, se encuentra con una amplia gama de recursos culturales que podrán ser útiles para realización de ciertas actividades extraescolares; como por ejemplo:

- El centro escolar se encuentra cerca de un centro polivalente, en el cual se imparten diferentes talleres, además de contar con una sala de estudios.
- Justo a las espaldas del centro, encontramos un polideportivo que cuenta con instalaciones como son: piscinas; pistas de futbol, baloncesto, futbol sala, voleibol, y balonmano. Cabe mencionar que el centro hace uso de este complejo para algunas actividades relacionadas con la asignatura de Educación Física. Asimismo, destacar que en este polideportivo, algunas de las actividades deportivas son subvencionadas por el ayuntamiento.
- En cuanto a entidades religiosas, encontramos la Parroquia de la Inmaculada de la Concepción.
- En esta zona se encuentra, también, un centro de salud.

Este centro dispone de las medidas organizativas de atención a la diversidad establecidas en la normativa actualmente vigente para la atención al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativa. Estas son adecuadas y proporcionales a las necesidades que presenta Jon. Del mismo modo, el centro dispone de estrategias didácticas y curriculares para atender a Jon. Es un centro con Plan de Compensación Educativa. A continuación, se mostrarán dos imágenes sobre las diferentes aulas donde suele trabajar Jon.



Aula PT



Aula ordinaria

Instrumentos

Los instrumentos para evaluación del caso con los que se ha contado en este trabajo son los siguientes:

- Documentos obtenidos a través del sistema de gestión de centros “Séneca”
- Cuaderno y fichas realizadas por Jon
- Boletín de calificaciones anteriores y actuales
- Informes de evaluación anteriores y actuales
- Entrevistas realizadas a la tutora, docente de PT y a la madre de Jon
- Cuestionarios de conducta de CONNERS, realizados a la docente de PT, y a la madre
- Técnica de observación

A continuación, se detallarán los contenidos que se encuentran en cada uno de los instrumentos tanto aquellos que se han podido obtener, como los que se han realizado.

En primer lugar, se hablarán de los documentos obtenidos a través del sistema de gestión de centros “Séneca”. En estos documentos encontramos:

- **Datos escolares del alumno/a.** En esta nos encontramos la historia escolar, donde se detallarán los datos de escolarización previa, así como las actuaciones, medidas y programas de atención a la diversidad desarrollados (anexo 1).
- **Información relevante del/a alumno/a.** En este documento encontramos los siguientes contenidos: datos clínicos y/o sociales relevantes; el desarrollo cognitivo, motor, sensorial; y el desarrollo comunicativo y lingüístico que presenta Jon (anexo 2).
- **Información relevante del contexto escolar.** En este documento encontraremos datos sobre el centro al que asiste Jon (anexo 3).
- **Información relevante sobre el entorno familiar y el contexto social.** En este documento encontraremos datos relevantes acerca del entorno familiar y el contexto social (anexo 4).
- **Datos de la evaluación psicopedagógica.** En esta se recoge el motivo de la evaluación psicopedagógica, los instrumentos de recogida de información, así como el número de sesiones (anexo 5).
- **Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.** En este documento se determinan las necesidades específicas de apoyo educativo que presenta Jon (anexo 6).
- **Propuesta de Atención Educativa.** En este informe se especifican las propuestas de medidas educativas tanto generales como específicas y los recursos materiales y

personales necesarios para atender a las NEAE identificadas. Además, contiene orientaciones al profesorado (anexo 7).

- **Datos de la Adaptación Curricular Significativa.** En esta obtenemos las materias disponibles y las materias seleccionada para que se lleve a cabo esa adaptación (anexo 8).

Por otra parte, el centro proporcionó algunos **cuadernos y fichas** realizadas por Jon, así como **los boletines y los informes de evaluación** (anexo 9) de Jon tanto del tercer trimestre de primero de primaria como los del primer y segundo trimestre de este curso. Lo que hace ver la evolución y el nivel que tiene Jon en las diferentes áreas y cómo se trabajan cada una de estas.

En segundo lugar, se confeccionaron las **entrevistas**, estas fueron de dos tipos, una para la familia, en este caso la madre de Jon; y la otra, para la tutora y la docente de PT. Decidí realizar entrevistas porque, bajo mi punto de vista, estas son el mejor medio para obtener información relevante acerca Jon. Además, porque formalmente este instrumento está considerado muy útil para obtener información amplia en este tipo de trabajo. A la hora de llevarlas a cabo, fue importante desarrollarlas en un ambiente relajado.

- La entrevista que tiene como destinatario a la familia abarca contenidos muy diversos, entre los que destaca: rutina diaria de Jon; hábitos alimentarios y del sueño; gustos de Jon; profesiones de los padres; número de hermanos; autonomía en las tareas; aquellas tareas que realiza mejor y las que realiza peor; normas implantadas en el entorno familiar; habilidades emocionales de Jon... (anexo 10).
- En cuanto a la entrevista a la tutora y la docente de PT, abarca los siguientes contenidos: aspectos que trabajan con Jon, evolución del mismo, habilidades y tareas que resaltarían, y aquellas en las que tiene dificultades; personalidad, comportamiento y habilidades emocionales de Jon; relaciones sociales de este... (anexo 11).

En tercer lugar, buscando información acerca de qué tipo de cuestionarios se podían pasar tanto en la escuela como en el ámbito familiar, se observa que los **cuestionarios de conducta de Conners** (Conners, 1969), a día de hoy, son uno de los instrumentos más utilizados en la práctica clínica para evaluar los síntomas y conductas asociadas al TDAH. Cada uno de estos se componen de un listado síntomas que deben valorarse según la intensidad: nada (0), poco (1), bastante (2) o mucho (3). Estos cuestionarios aparecerán en una versión abreviada (C.C.I.; Parent's Questionnaire, C. Keith Conners). Serán realizados por la madre de Jon, y la docente de PT. Además, también conoceremos la conducta de Jon en la escuela y en el hogar (anexo 12).

Junto con las entrevistas y los cuestionarios, se ha considerado oportuno realizar una **observación**. Esta se centrará en los siguientes aspectos: atención, conductas perturbadoras, relación inadecuada de tareas, comportamiento impulsivo/hiperactivo, incumplimiento de órdenes y normas, comportamiento agresivo, respuesta agresiva, comportamiento no asertivo. Esta observación permite mirar sin intervenir, dejando hacer, dando libertad absoluta pero con una última finalidad de ayuda (anexo 13).

Procedimiento

La recogida de información se ha llevado a cabo de la siguiente manera: una vez asignada la tutora de TFG, a mediados del mes Diciembre, asistí al centro para comentar, tanto con la tutora de Jon como con su docente de PT, en qué consistiría el plan de intervención y porqué se ha decidido trabajar con un niño con TDAH, en este caso con Jon. Junto con esta explicación, se ha mostrado la carta de presentación (anexo 14) que proporcionó la tutora de TFG, donde, también, se explicaba un poco en que iba a consistir el trabajo. Esto fue aceptado tanto por la tutora de Jon como por la docente de PT.

A finales de Diciembre, se habló con la madre de Jon, la cual estaba de acuerdo con la realización de dicha intervención pero no quería participar en ella. A finales de Abril, ella aceptó a que se le realizara una entrevista y un cuestionario. El cuestionario fue rellenado por mí pero ella me decía la respuesta, ya que ella no sabe ni leer ni escribir.

A principios del mes de Febrero, la docente de PT proporcionó todos aquellos documentos que aparecían en el sistema de gestión de centros “Séneca”; además de cuadernos y fichas realizadas por Jon; y de los boletines e informes de evaluación tanto de Primero de Primaria como actuales.

Ya en el mes de Marzo, se formularon las entrevistas para la familia, la docente de PT y la tutora, y se encontraron los cuestionarios de conducta de Connors. Tras ser revisadas y corregidas las entrevistas, a principios de Abril, se entrevistó a la tutora y la docente de PT, esta última, también, cumplimentó los cuestionarios. A finales de este mes, como se ha comentado anteriormente, se pudo realizar la entrevista y los cuestionarios a la madre de Jon.

Asímismo, entre los meses de Febrero y Abril, se estuvo realizando la observación. Esta observación se pudo realizar todos los viernes y jueves por la mañana.

En el mes de mayo, el día 13, Jon contestó al cuestionario socioemocional. A continuación, desde el día 14 al 25, realizó, las 10 sesiones con las que cuenta el plan de intervención. Y por último, el día 26, volvió a contestar al cuestionario socioemocional.

En la siguiente tabla (tabla 9) se encuentra un resumen sobre todo lo explicado anteriormente.

TABLA 9

Resumen del procedimiento seguido

Diciembre	- Asignación tutora TFG.	
	- Aceptación de la realización de la propuesta por parte del centro (tutora y docente de PT).	
	- Aceptación de la realización de la propuesta por parte de la madre de Jon (no participación).	
Febrero	- Obtención de documentos de “Séneca”.	O
	- Boletines e informes de evaluación.	B
	- Fichas y cuadernos.	S
Marzo	- Formulación de entrevistas y cuestionarios.	E
	- Corrección por parte de la tutora de TFG.	R
Abril	- Realización de las entrevistas a la tutora y a la docente de PT.	V
	- Realización de los cuestionarios a la docente de PT.	A
	- Realización de las entrevistas y los cuestionarios a la madre de Jon.	C
		I
		Ó
		N
Mayo	- 13 de mayo: realización del cuestionario socioemocional (ideas previas).	
	- Del 14 al 25 de mayo: realización de las sesiones del plan de intervención.	
	- 26 de mayo: realización del cuestionario socioemocional (aprendizajes y progresos).	

Resultados

Resultados obtenidos de las fuentes de información

A través de las fuentes de información, se ha podido observar que, a menudo, Jon realiza las cosas mal porque no se fija y lo único que quiere es terminar rápido, aunque esto le conlleve a realizar mal aquello que esté haciendo. Con frecuencia realiza “tonterías”, sin pensar en las consecuencias que eso desencadena, ya que lo único que se propone es llamar la atención de sus compañeros. Esto puede suponer, por ejemplo, herir los sentimientos de otro compañero o de él mismo. Jon reclama constantemente la atención de la maestra, por eso siempre quiere que llegue la hora de estar con su profesora de PT, ya que necesita monitorización continua para realizar la tarea. Es un alumno con dificultades de inhibición, esto se transfiere a su manera de enfrentarse a la tarea y también a su modo de relacionarse con sus compañeros/as.

A la hora del recreo se ha observado que muchos niños no quieren jugar con Jon. Esto hace que Jon tenga una autoestima muy baja y sienta frustración. Cabe destacar que Jon tiene un bajo control sobre sus emociones y es incapaz de ponerse en el lugar de los demás y conocer los sentimientos de los demás.

Es muy impulsivo en todos sus contextos, ya que cuando se le lleva la contraria se altera y empieza a realizar pataleos, llantos... Esto también se ve en la entrevista con la madre, lo que me hace ver que como en casa tampoco tiene muchas normas, no está acostumbrado a escuchar algo que contradice lo que él piensa. Es descrito por sus profesores/as como una alumna con dificultades para integrarse en tareas y actividades grupales.

En cuanto a los materiales, se ha observado que tiene su estuche medio roto, suele perder los materiales o están sucios y arrugados. Esto hace ver que es un niño poco ordenado y muy dejado para sus cosas.

Normalmente, Jon desarrolla conductas disruptivas que entorpecen su buen rendimiento académico y una buena conducta adaptativa en su contexto escolar y sociofamiliar, al no poder centrar la atención en las actividades que tiene que realizar, a pesar de haber avanzado muchísimo a nivel cognitivo e intelectual, esto se observa además de a través de las técnicas de observación, en sus boletines de evaluación, en sus informes y en sus cuadernos.

Con la ayuda de los diferentes instrumentos, se ha podido conocer que las conductas y personalidad de Jon, hace que tanto sus compañeros, como miembros de su propia familia no quieran compartir tiempo con el mismo. Esto hace que el alumno se desmotive.

Jon es un niño que no está bien adaptado a su grupo clase, ya que presenta dificultades en las relaciones sociales con sus iguales, según los cuestionarios, Jon es muy nervioso y rompe con la armonía del grupo con conductas disruptivas. Jon tiene desarrolladas muy pocas habilidades sociales, estas habilidades sociales, en parte, están poco desarrolladas debido a la sobreprotección de la madre, ya que como hemos dicho antes este es hijo único. Por otro lado, Jon tanto en el ámbito sociofamiliar, como en el centro trabaja poco las emociones, las habilidades sociales y la impulsividad lo que hace comprender que sus conductas disruptivas se sigan llevando a cabo.

Además de esto, es necesario que Jon se encuentre con unas normas, las cuales deban ser cumplidas. No que lo pueda conseguir todo con un berrinche.

En cuanto a su desarrollo cognitivo, como se observa en la información relevante del alumno/a que se muestra en los documentos obtenidos a través del sistema de gestión de centros “Séneca”, Jon presenta una capacidad intelectual límite y una inteligencia media/media baja. Este presenta dificultades en la expresión oral y su vocabulario es restringido compatible con el retraso simple del lenguaje. Este utiliza un vocabulario adecuado a su edad, aunque con la consideración del entrono de deprivación sociocultural en el que se desenvuelve Jon. En la siguiente tabla (tabla 10) se observa los resultados de la prueba aplicada (WIPPSI-III, 2009, TEA Ediciones) que informa que Jon presenta un desarrollo cognitivo bajo-límite:

TABLA 10

Resultados por escalas de la prueba WIPPSI-III, 2009, TEA Ediciones

Resultados por Escalas	
Verbal CIV	90
Manipulativo CIM	66
Velocidad de Procesamiento VP	69
Total CIT	72

Teniendo en cuenta el ámbito sensorial, su estilo predominante es el cinestésico, ya que prefiere aprender a través de actividades manipulativas, haciendo pruebas, a través de objetos

o de maquetas... Su dinámica de aprendizaje es bastante típico de un niño con TDAH, ya que suelen ser bastante conflictivos, llaman la atención del profesor/a, realizan conductas disruptivas en clase y con los compañeros, son desordenados, no acaban las tareas y hacen las cosas por ensayo-error o de forma aleatoria, en función de su estado de ánimo.

Con respecto a su nivel de competencia curricular, Jon presenta un gran desfase curricular significativo en relación al nivel de su grupo de referencia. Su nivel de competencia curricular actual puede situarse en el equivalente al nivel de la etapa de infantil de 5 años. Por eso Jon trabaja con una Adaptación Curricular Significativa.

En valoración a la psicomotricidad, Jon no presenta dificultades en las conductas motrices básicas, este presenta una coordinación dinámica general normalizada, así como su equilibrio estático y dinámico. Su motricidad gruesa es adecuada a su edad. No se encuentran problemas de audición ni de visión. Por el contrario, si presenta dificultades en la grafomotricidad. Por lo tanto, su coordinación perceptivo-motriz está por debajo a la que corresponde a su grupo de edad cronológica. Un dato a destacar es que él reconoce su propio esquema corporal, pero no el de los demás, por ejemplo, el sabe la derecha e izquierda en sí mismo pero no en otra persona que esté situada en frente de él.

Necesidades que presenta el caso

Para trabajar las necesidades que presenta Jon se ha decidido clasificarlas en tres áreas como son: área cognitiva, área conductual y área socioemocional. Esta decisión se debe a toda la información que se ha obtenido, a través de las diferentes fuentes de observación.

- Necesidades dentro del área cognitiva

1. Necesita tener una buena percepción del tiempo, ya que a Jon le cuesta controlar el tiempo que realmente pasa haciendo las tareas.
2. Necesita organizarse y planificarse de manera autónoma.
3. Necesita tener una buena “memoria de trabajo”.
4. Necesita aprender a relacionar conceptos nuevos con sus conocimientos previos.
5. Necesita entrenar habilidades para focalizar y mantener la atención.
6. Necesita mejorar su memoria a corto plazo.
7. Necesita entrenar habilidades metacognitivas que le ayuden a reflexionar sobre sus propios procesos mentales, lo que hace y cómo lo hace.
8. Necesita mejorar su rendimiento académico, ya que el rendimiento académico está por debajo de su capacidad.

9. Necesidad de entrenamiento en habilidades de solución de problemas con las siguientes premisas:
- Presentar el problema de forma clara y estructurada.
 - Animar al alumno a que lo lea varias veces antes de empezar a resolver, para asegurarnos de que lo entiende.
 - Hacer que repita en voz alta las instrucciones –método de las autoinstrucciones- para asegurarnos de que está concentrado, se planifica y sigue correctamente los distintos pasos.
 - Entrenarle para que advierta sus propios errores y aprenda a corregirlos sin desmoralizarse.
10. Necesita contar con personas que les acompañen mientras Jon es capaz de aprender las conductas prerequisites para el aprendizaje y el tiempo y lugar requerido en los desplazamientos.
11. Necesita entrenar habilidades de comunicación lingüística oral y escrita.
12. Necesita trabajar la motivación intrínseca, ya que esta resulta necesaria para la consecución de tareas que no tienen ninguna consecuencia inmediata o atracción para ellos.
13. Necesita escribir de manera correcta y ordenadamente de acuerdo a su edad.
- **Necesidades dentro del área conductual**
1. Necesita reducir la estimulación ambiental (controlar al máximo los estímulos distractores).
 2. Necesita entrenar las habilidades de orientación y control espacio-temporales.
 3. Necesita trabajar la comprensión y aceptación de límites y normas.
 4. Necesita buscar la solución correcta, y no la solución más rápida.
 5. Necesita conocer las tareas más importantes y dedicarles tiempo, ya que este estudiante presentan una excesiva actividad en tareas irrelevantes o bien una pobre regulación de la actividad frente a la exigencia de una determinada situación.
 6. Necesita saber cumplir compromisos a largo plazo.
 7. Necesita mejorar el autocontrol.
 8. Necesita establecer contratos o acuerdos de cambios de conducta entre niños o adolescentes y padres y maestros, con el fin de mejorar el clima en la familia y en el aula.
 9. Necesita desenvolverse siguiendo los causes sociales establecidos o lo que es políticamente correcto.

10. Necesita aprender a terminar una tarea sin empezar una nueva.
 11. Necesita aprender a no interrumpir conversaciones, hablando sin permiso o sin pensar.
 12. Necesita un reforzamiento social más explícito que le facilite la conexión como contingencia de las conductas deseables que queremos implantar y que genere la motivación y la vinculación al proceso.
- **Necesidades dentro del área socioemocional**
1. Necesita estabilidad emocional y apoyo afectivo
 2. Necesita entrenar las habilidades de competencia social, para favorecer la adaptación con iguales, padres, profesores y otras figuras de autoridad.
 3. Necesita recuperar la autoestima.
 4. Necesita trabajar las dificultades socio-afectivas relacionadas con las limitadas relaciones con sus iguales y las experiencias de fracaso social (escucha activa, comunicación no verbal, empatía y toma de perspectiva).
 5. Necesita trabajar habilidades de autocontrol permitan regular su impulsividad.
 6. Necesita entrenar habilidades sociales y asertividad que desarrolle sus competencias sociales y emocionales facilitando sus relaciones interpersonales y su adaptación social y escolar.
 7. Necesita controlar sus impulsos.
 8. Necesita regular las emociones y la motivación, ya que no piensa antes de actuar.

En la siguiente tabla (tabla 11) se observa un resumen de las necesidades que presenta Jon clasificadas según el área.

TABLA 11

Cuadro resumen de las necesidades que presenta Jon.

Dentro del área cognitiva	Dentro del área conductual	Dentro del área socioemocional
Necesita trabajar:	Necesita trabajar:	Necesita trabajar:
- Percepción del tiempo	- Habilidades de orientación y control	- Manejo de las emociones
- Organización	- espacio-temporal	- Habilidades de competencia social
- Memoria sostenida y de trabajo	- Limites y normas	- Control de impulsos
- Atención	- Entrenamiento	- Motivación y
- Rendimiento académico	- autoinstruccional	

-
- | | | |
|----------------------------|---------------------|------------|
| - Solución de problemas | - Contratos | autoestima |
| - Comunicación | - Regulación de las | |
| lingüística oral y escrita | actividades | |
| - Habilidades | | |
| metacognitivas | | |
| - Motivación intrínseca | | |
-

Una vez conocidas las necesidades que presenta Jon actualmente, se ha decidido centrarme en las necesidades que se encuentran dentro del área socioemocional, ya que como se ha podido observar, a través de la técnica de observación, Jon en la escuela trabaja más los problemas cognitivos y conductuales.

Además, hablando con todos los docentes y familiares de Jon, estos recomendaron el trabajo se enfocara mi trabajo en el área socioemocional, puesto que es el área en el que menos avances se han producido hasta el momento, llegando a darse un retroceso en este último período escolar.

Por lo tanto, trabajar las necesidades que contiene esta área sirve, también, para mejorar las demás áreas, es decir, Jon podría avanzar en las diferentes áreas.

Plan de intervención educativa

Justificación.

Se ha decidido realizar un plan de intervención en este momento para poder solventar algunas de las necesidades que se han detectado en Jon, en este caso las necesidades relacionadas con el área socioemocional, como se ha comentado anteriormente.

Además, es conveniente realizar un plan de intervención trabajando el área socioemocional, ya que según la neuropsicología, el TDAH afecta a diferentes áreas del cerebro, las cuales están encargas del funcionamiento y la autorregulación de la conducta y las emociones (Barkley, 2011). Por ello, Jon debe trabajar las competencias socioemocionales para poder solventar sus dificultades.

Es considerable que este plan de intervención se lleve a cabo dentro de un clima inclusivo donde los dones y talentos de cada uno de los alumnos se reconozcan, se estimulen y se utilicen en la mayor medida de lo posible. Esto ayuda a fomentar la autoestima.

Según Wilikinson, 1980, p. 452 *“Las personas son interdependientes, todo el mundo tiene un función y un papel que desempeñar y eso mantiene unido a los individuos y forma una comunidad”*. Con esta cita se destaca que trabajar con una metodología inclusiva, ayuda a que Jon se enriquezca de los saberes de sus compañeros, a la vez que él puede enriquecer a los mismos, es decir se lleve a cabo un feedback. Además, se eliminan las etiquetas, el rechazo y la exclusión de alumnos/as como Jon, potenciando la diversidad en el aula y dándole a esta un valor de equidad y respondiendo a las necesidades de cada uno de los miembros que forman dicha comunidad inclusiva.

Objetivos del plan de intervención

Al igual que los objetivos del TFG, los objetivos de la propuesta de intervención se dividirán en objetivos generales y objetivos específicos.

Objetivo general

- Diseñar una intervención consistente en un paquete de actividades dirigidas a atender las necesidades socioemocionales que presenta un niño diagnosticado con TDAH que está cursando Segundo de Educación Primaria.

Objetivo específico

- Establecer relaciones afectivas satisfactorias, expresando libremente los propios sentimientos.
- Identificar correctamente las emociones.
- Desarrollar actitudes de ayuda y colaboración mutua, y de respeto hacia las diferencias individuales.

Contextos de la intervención

Los contextos en los que se van a desarrollar esta intervención se han seleccionado teniendo en cuenta una metodología inclusiva, es decir, el alumno no trabajará fuera de su grupo-clase, con el objetivo de, como se ha dicho anteriormente, centrarme en las necesidades socioemocionales. Por lo tanto, los espacios utilizados van a ser: el aula ordinaria y el gimnasio.

Recursos personales

En este plan de intervención van a participar:

- Tutor/a

- Profesor/a de PT
- Familiares
- Voluntario (madre de un alumno de la clase de Jon)
- Compañeros de clase

Temporalización, diseño y planificación del programa

El plan de intervención dará comienzo en el tercer trimestre durante dos semanas, concretamente, desde el día 14 de mayo al 25 de mayo.

Las sesiones serán de 45 minutos y tendrán lugar a tercera hora (10:30-11:15) todos los días (lunes, martes, miércoles, jueves y viernes) durante dos semanas.

Para trabajar las necesidades socioemocionales se ha decidido realizar, en primer lugar un taller donde el alumno trabajará cada emoción básica (alegría, ira, miedo, tristeza y asco). Este constará de cuatro sesiones.

Tras la realización del taller, se llevarán a cabo cinco sesiones de 45 minutos donde se trabajaran todas las emociones básicas en su conjunto. En la primera sesión se trabajará conciencia emocional; en la segunda, la regulación emocional; en la tercera, la autonomía emocional; en la cuarta, la competencia social; y por último, en la quinta, las habilidades de vida para el bienestar.

Tras la realización de todas estas sesiones, se realizará una última sesión que recogerá todos los contenidos anteriores. Esta sesión se denomina “el circuito de las emociones”. Por lo tanto, esta propuesta de intervención tendrá lugar en diez sesiones, como son:

Primera sesión	•Alegría
Segunda sesión	•Miedo •Asco
Tercera sesión	•Ira
Cuarta sesión	•Tristeza
Quinta sesión	•Conciencia emocional
Sexta sesión	•Regulación emocional
Séptima sesión	•Autonomía emocional
Octava sesión	•Competencia social
Novena sesión	•Habilidades de vida para el bienestar
Décima sesión	•Circuito de las emociones

La siguiente tabla (tabla 12) resumirá todas las actividades que se van a llevar a cabo de cada sesión, así como los materiales que se necesitan en cada una de estas, la temporalización, las personas que intervienen, el contexto y el tipo de agrupamiento.

TABLA 12

Cuadro resumen de las sesiones del plan de intervención

Sesiones	Actividades	Materiales	Tiempo	Personas	Contexto	Agrupación	
T A L L E R “ I N S I D E O U T ”	Alegría 1ª sesión	¿Qué es la alegría?	Tarjeta de las emociones y dos recipientes.	10 minutos (lunes, 14/05/2018)	Docente	Aula ordinaria	Grupo- case
		“Me siento alegre cuando...”	Cartulina, folios y lápices de colores.	35 minutos (lunes, 14/05/2018)	Docente y voluntario	Aula ordinaria	Grupos de 4 alumnos/as
	Miedo y asco 2ª sesión	¿Qué es el miedo y el asco?	Ficha y lápices.	5 minutos (martes 15/05/2018)	Docente	Aula ordinaria	Individual
		Mi cajita de los miedos	Cajas, lápices y folios.	20 minutos (martes 15/05/2018)	Docente de PT Voluntario/a Familiar	Aula ordinaria	Grupo-clase
		Mi cajita del asco	Cajas, lápices y folios.	20 minutos (martes 15/05/2018)	Docente de PT Voluntario/a Familiar	Aula ordinaria	Grupo-clase
	Ira 3ª sesión	La técnica del globo	Globos	20 minutos (miércoles 16/05/2018)	Docente de PT	Gimnasio	Individual
		El tren de la ira	Cartulinas y rotuladores.	25 minutos (miércoles 16/05/2018)	Docente de PT	Gimnasio	Individual
	Tristeza 4ª sesión	¿Qué me provoca tristeza?	Post-it, fichas con las dos preguntas y lápices	10 minutos (jueves, 17/05/2018)	Docente	Aula ordinaria	Individual
		Cuento mi tristeza	Post-it y lápices	35 minutos (jueves, 17/05/2018)	Docente de PT	Aula ordinaria	Grupo-clase
	Conciencia emocional 5ª sesión	El príncipe que no era feliz	Cuento del príncipe	20 minutos (viernes 18/05/2018)	Docente	Aula ordinaria	Grupo-clase

	¿Cómo se siente el príncipe?	Tablero de fieltro con velcro, príncipes con diferentes emociones y nombres de las emociones básicas	10 minutos (viernes 18/05/2018)	Docente PT	Aula ordinaria	Individual
	¡Caritas arriba!	Diferentes imágenes, palos con diferentes emociones y timbre	10 minutos (viernes 18/05/2018)	Docente PT	Aula ordinaria	Individual
Regulación emocional 6ª sesión	¡Así me siento yo!	Tablón de fieltro con velcro, cartel “Cuando” y “Me siento”, fotos sobre situaciones concretas y caras de emociones.	20 minutos (lunes 21/05/2018)	Docente PT	Aula ordinaria	Individual
	¡Aplicamos lo aprendido!	Tarjeta con diferentes emociones	25 minutos (lunes 21/05/2018)	Docente, docente PT	Aula ordinaria	Grupo-clase
Autonomía emocional 7ª sesión	Espejito mágico	Un espejo	25 minutos (martes 22/05/2018)	Docente, docente PT	Gimnasio	Grupo-clase
	La tela de arañas	Un ovillo de lana	25 minutos (martes 22/05/2018)	Docente, docente PT	Gimnasio	Grupo-clase
Competencia social 8ª sesión	¡Teléfono!	No se necesitan	10 minutos (miércoles 23/05/2018)	Docente, docente PT	Gimnasio	Grupo-clase
	¿A quién le das tu voto?	Pizarra, urnas, folios y lápices.	35 minutos (miércoles 23/05/2018)	Docente, docente PT	Gimnasio	Dos grupos de 3 alumnos/as y un grupo con el resto.
Habilidades de vida para el bienestar 9ª sesión	El ciego	Pañuelos	15 minutos (jueves 24/05/2018)	Docente, docente PT	Gimnasio	Parejas
	¡Me muero	No se	15 minutos	Docente,	Gimnasio	Grupo-

	de la risa!	necesitan	(jueves 24/05/2018)	docente PT		clase
Circuito de las emociones 10ª sesión	Circuito de las emociones	Tablón, fichas para los grupos y dado	45 minutos (viernes 25/05/2018)	Docente, docente PT	Aula ordinaria	Grupos de 5 alumnos/as

Las sesiones aparecerán detalladas en el anexo 15. En este anexo aparecerán todas las sesiones con sus respectivas actividades. Al principio de cada sesión se hará una breve descripción sobre qué contenidos se presente trabajar a lo largo de la misma. Luego aparecerá una batería de actividades por sesiones. Estas constarán del título de la actividad; los objetivos; el espacio en el que se va a desarrollar; el tiempo que se necesitará para llevarla a cabo; el desarrollo de la misma; los recursos materiales y personales; y por último, el formato.

Instrumentos de evaluación del plan de intervención

Para la evaluación del este plan de intervención se ha utilizado los siguientes instrumentos:

- Observación directa.
- Escala de valoración.
- Cuestionario socioemocional para el alumno que se realizó al principio del desarrollo de las sesiones y que se volvió a pasar al final de las mismas.

La observación directa se llevará a cabo durante todo el plan de intervención. El docente tomará nota en su agenda sobre algunos aspectos que desarrollará Jon, como son: las habilidades sociales, la participación, sus experiencias emocionales, el interés, el respeto, la empatía, la atención, la autoestima, el trabajo en equipo, las habilidades de memoria y el desarrollo de la expresión oral. Una vez terminado el programa de intervención el docente debe de rellenar una escala de valoración, donde se recogen todos los aspectos nombrados anteriormente (anexo 16).

Finalmente, se ha confeccionado un cuestionario socioemocional para el alumno (anexo 17). Este se pasará antes de empezar el plan de intervención para conocer los conocimientos previos y el punto de partida de Jon sobre los conocimientos que este presenta acerca del área socioemocional; y al final, para observar los aprendizajes adquiridos, la adecuación de los objetivos y si se han producido cambios positivos en el alumno.

Resultados del plan de intervención

Los resultados recogidos se han obtenido gracias a la puesta en práctica de los diferentes instrumentos que he nombrado en el apartado anterior. A continuación, se detallará en el siguiente cuadro (tabla 13) los resultados que se han obtenido a través de lo que se ha observado en cada una de las sesiones.

TABLA 13

Cuadro resumen de los resultados de las sesiones del plan de intervención

1ª sesión	Jon estaba al principio sin ganas de trabajar, pero cuando vio a sus compañeros en seguida se puso a trabajar. Se puede destacar que Jon conoce bien que situaciones le producen alegría, además de ser capaz de manifestar la alegría de diferente forma. Lo que más le cuesta es conocer que para unas personas puede ser una situación de alegría lo que para él a lo mejor no lo es.
2ª sesión	Jon no ha sabido dar soluciones positivas a sus compañeros/as para cambiar esas situaciones que le producían asco. En cambio, si ha sabido hacerlo con la emoción del miedo. Al final ha acabado dando soluciones positivas pero con ayuda de sus compañeros. También, cabe destacar que en algunas ocasiones no ha sabido diferenciar entre miedo y asco.
3ª sesión	Al principio, a Jon le ha costado mucho autocontrolar su enfado, pero finalmente lo ha conseguido. El tren de la ira ha sido una actividad muy interesante para él. Un dato destacable, es que Jon ha dado buenas respuestas positivas ante el problema que se le planteaba. Además, con esta actividad también se ha trabajado la motricidad.
4ª sesión	En la primera actividad a Jon le ha costado identificar en que parte del cuerpo localiza la tristeza. Aunque si ha sabido diferenciar bien la emoción de la tristeza de las demás emociones. Se ha mostrado poco participativo, pero una vez que sus compañeros empezaron, ya se mostró más participativo y no necesitó ayudas a la hora de poner soluciones ante situaciones de tristeza de sus compañeros/as.
5ª sesión	Jon a la hora de la lectura del cuento, no ha sido capaz de ver el significado el cuento hasta que no se le ha explicado. Pero una vez explicado, ha contestado

muy bien a las preguntas que se han dicho en clase. También, se ha mostrado muy atento y a la hora de expresarse lo ha hecho bien, aunque con un poco de timidez. Se ha observado que ha mejorado mucho en la comprensión que tiene ahora sobre las diferentes emociones. El juego de las caritas arriba le ha parecido muy interesante, de tal manera que no quería acabar de jugar. Con esta actividad, también se trabaja la motricidad fina.

6ª sesión Jon ha reconocido las emociones básicas de manera satisfactorias. Por otro lado, también ha sido capaz de asociar emociones a las diferentes situaciones, aunque le costaba mucho las emociones de miedo y asco. La técnica del autocontrol la ha dominado, ya que no ha necesitado ayudas como las cartulinas ni nada. Además, se ha mostrado muy participativo y ha ayudado a sus compañeros/as.

7ª sesión A Jon le ha costado mucho decir adjetivos positivos y negativos sobre él mismo. Aunque tras escuchar a sus compañeros/as, si ha sabido hacerlo. En cambio, no le ha costado tanto decir cosas positivas de sus compañeros/as. Le ha gustado mucho que los demás opinaran positivamente sobre él. En esta sesión se ha mostrado muy participativo y muy motivado.

8ª sesión Al principio de la primera actividad, a Jon le costaba estar atento y se mostraba inquieto, pero al final realizó esta actividad de manera correcta, ya que focalizó su atención en la actividad. En cambio, en la segunda actividad, Jon ha necesitado mucha ayuda para poder realizarla, ya que se mostraba tímido. Por ello, se decidió que los propios miembros del grupo se apoyaran entre ellos y se transmitieran confianza. Al final, fue una actividad muy interesante y se realizó de manera correcta.

9ª sesión Cuando a Jon le tocó hacer de ciego se pensaba que este no iba a querer ser ayudado por su pareja, pero ocurrió todo lo contrario se mostró muy confiado y realizó la actividad correctamente. En la segunda actividad, he podido observar que Jon dejó al lado su timidez y pudo ser el “alma de la fiesta”, todos sus compañeros/as se reían mucho cuando él desarrollaba acciones de humor.

10ª sesión En esta sesión se ha observado que Jon ha mejorado mucho en cuanto a sus conocimientos sobre las emociones y sobretodo en el autocontrol. También ha sido capaz de ponerse en el lugar de los demás. Se ha mostrado muy participativo y con mucho interés.

Tras la observación de las diferentes sesiones, como se ha dicho anteriormente, se rellenaba la escala de valoración (anexo 18). En esta, se han obtenido los siguientes resultados:

Jon ha progresado en lo que se refiere a la participación y a la comunicación en público. A su vez, mejora las habilidades sociales y la autoestima desarrollando una mayor empatía con sus compañeros/as. Además, ha sabido desarrollar técnicas de autocontrol, no solo en las actividades propuestas, sino también en su día a día.

En el siguiente cuadro (tabla 14), se observa una comparativa acerca de las respuestas que se obtuvo entre el cuestionario emocional realizado antes de empezar el plan de intervención (anexo 19) y el que se rellenó después de la intervención (anexo 20).

TABLA 14

Cuadro comparativo sobre el cuestionario emocional

Antes de empezar	Al finalizar
- Rechazo a comunicar sus sentimientos	- Se muestra más seguro a contar sus sentimientos (por ejemplo, sonríe cuando está alegre)
- No se pone en el lugar de los demás	- Desarrolla la empatía
- No muestra habilidades de autocontrol	- Se muestra un entreno de las habilidades de autocontrol
- No diferencia las diferentes emociones	- Mayor conocimiento de las diferentes emociones
- Baja autoestima	- Mejora la autoestima

Conclusiones del plan de intervención

Se ha podido observar a lo largo de las distintas sesiones y de los cuestionarios emocionales una evolución por parte de Jon, ya que este ha obtenido un fructífero aprendizaje sobre las emociones, y sobre todo a su autocontrol. Llegando a ser capaz de autocontrolarse en situaciones que se le plantean fuera de las actividades que se desarrollaban en el plan de intervención. También, ha sido capaz de ponerse en el lugar de los demás y de comunicarse íntimamente y públicamente con los mismos.

Un dato muy importante, es que Jon ha mejorado mucho en lo que respecta a su autoestima, ya que él no conocía con todos los aspectos positivos que pensaban sus compañeros/as sobre él. Por lo tanto ha cambiado la concepción que tenía él sobre sí mismo. Además, el hecho de saber los aspectos negativos, le ha servido positivamente para mejorarlos. Esto ha desarrollado una mejor convivencia con sus compañeros/as tanto dentro del aula como fuera, llegando este a poder estar con sus compañeros/as en la hora del recreo, hecho que al principio no se hacía, sino que él jugaba solo en el patio del recreo.

Todo esto ha hecho, que a su vez, se solventen de manera progresiva las dificultades que presentaba en lo que se refiere a las habilidades sociales y a la autoestima. Jon ha sido capaz de confiar y dar confianza a sus compañeros/as.

Además de las necesidades socioemocionales, a través de la técnica de observación, se ha observado mejoras en algunas dificultades que presentaba Jon, como son: la motricidad fina, ya que en muchas de las actividades tenía que manipular objetos, levantar el palo de las emociones o colocar tarjetas con velcro en el lugar adecuado; la lectura, puesto que en algunas actividades tenía que leer tarjetas o un cuento; la memoria, debido a que en algunos ejercicios Jon debía hacer un esfuerzo en recordar las cosas que decían sus compañeros/as; y la atención, ya que ha fomentado una escucha activa, ha mostrado interés y ha sabido focalizar la atención en aquellos aspectos que se pretendían trabajar.

Conclusiones, limitaciones y propuestas de mejora del Trabajo

Fin de Grado

Con el desarrollo de este trabajo se han conseguido trabajar y desarrollar las diferentes competencias que se han comentado al inicio del trabajo, habiendo logrado elaborar una propuesta de intervención que se ha llevado en práctica. Por lo tanto, los objetivos iniciales tanto generales como específicos del trabajo se han cumplido.

Por una parte, se ha conseguido detectar las necesidades educativas que presenta el caso en base al análisis de la información recogida. Además de analizar y priorizar las necesidades más relevantes del caso.

Por otra parte, se ha elaborado una propuesta de intervención centrada en aquellas áreas donde el caso estudiado presente mayores necesidades, diseñando sesiones adaptadas a las necesidades socioemocionales del niño con TDAH. Esta se ha llevado a la práctica, obteniendo resultados satisfactorios.

Con respecto al programa de intervención, comentar que efectivamente las distintas actividades diseñadas se han adaptado a las necesidades socioemocionales del niño, por lo cual se han podido observar mejoras en las dificultades que presentaba el caso.

La propuesta de intervención diseñada se considera viable y efectiva, ya que por un lado, los recursos propuestos son adecuados para llevar a cabo dicho programa en las instituciones educativas actuales. Y por otro lado, porque en todo momento se considera que el niño tiene un papel activo, lo que permite evaluar sus comportamientos, sus aprendizajes, sus dificultades, sus progresos y sus opiniones.

A lo largo del trabajo se han detectado algunas limitaciones, como son:

Por una parte, hubiera sido deseable una mayor colaboración por parte de los padres del alumno y de su tutora. Lo que hubiera aportado más información sobre las características de Jon.

Por otra parte, gracias a que se ha puesto en práctica el programa de intervención se han identificado que algunas actividades eran necesarias reajustarlas en tiempo. Lo que ha servido para adaptar otras actividades que se llevaron a cabo más adelante en el cronograma.

En este sentido, se destaca que la parte empírica del trabajo, es decir la elaboración de la propuesta de intervención, ha sido mucho más llevadera, ya que el hecho de tener experiencia y trabajar con este caso, ha permitido que el plan de intervención fuera más vivencial y placentero.

En cambio, la parte de elaboración del marco teórico ha sido más laboriosa, teniendo en cuenta que el TDAH es un término muy amplio en el que hay mucha información teórica, y se ha tenido que investigar y trabajar mucho más para poder analizar, sintetizar y verificar toda la información hallada.

Finalmente, la estructura de la propuesta de Intervención se considera que ha sido otra limitación, puesto que esta debería ser más larga y contener mayor número de sesiones.

Con respecto a las propuestas de mejora, aunque se han obtenido unos resultados favorables, observándose en Jon un progreso y mejora de sus necesidades, el tiempo de intervención ha sido corto teniendo en cuenta que se trataba de desarrollar habilidades y competencias que requieren un tiempo de aprendizaje y manejo.

Finalmente, este trabajo ha permitido nutrir al autor de gran cantidad de conocimientos sobre el TDAH procedentes de distintos autores, proyectos e investigaciones. Como futura docente,

este plan de intervención llevado a la práctica ha permitido conocer la importancia que tiene trabajar las necesidades socioemocionales, ya que al abordar estas necesidades, también se eliminan muchas otras de las dificultades que pueden llegar a presentar aquellos niños/as que presentan TDAH.

Gracias, a que en mi período de prácticas tuve la oportunidad de desarrollar también, este programa de intervención con un niño que presentaba Síndrome de Sotos, se ha podido observar que esta intervención puede ser válida para más niños/as que presenten otro tipo de patología.

Durante la puesta en prácticas del plan de intervención, se ha aprendido bastante sobre cómo se debe tratar con los diferentes alumnos/as, ya que normalmente las actividades no eran solo con Jon, sino que eran con el grupo-clase. Además, se ha podido conocer nuevas patologías, como es el caso de Alv, el niño que presentaba Síndrome de Sotos.

Por otra parte, se han descubierto algunas de las características que un buen maestro debe tener: ante todo amor y pasión por lo que hace, grandes dosis de paciencia y creatividad y espontaneidad.

También como aspecto positivo, se ha de destacar, que como futura docente, es muy importante el clima de cordialidad entre docente y alumno/a y la predisposición de los docentes para que los alumnos/as aprendan teniendo en cuenta las características de cada alumno/a.

El transcurso del Trabajo de Fin de Grado ha servido para conocer que no se debe usar una metodología tradicional donde no se le dé la oportunidad a los diferentes alumnos/as; sino que se debe enseñar a que los alumnos se motiven, ganen en confianza, mejoren su autoestima, desarrollen sus habilidades sociales. Es decir, cubrir las necesidades cognitivas, conductuales y socioemocionales.

Referencias bibliográficas

- American Academy of Child and Adolescent Psychiatry (AACAP) (1997). Practice parameters for the psychiatric assessment of children and adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36 (10), 4S-20S.
- American Psychiatric Association (APA) (2000). *Diagnostic and Statistical Manual Of Mental Disorders* (4th ed., text revisión), DSM-IV. Washintong: Author [trad. Cast. (2002), *Manual diagnóstico y estadístico de trastornos mentales*, 4ª ed., texto revisado. Barcelona: Masson].
- American Psychiatric Association (APA) (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5ª edición) DSM-V. Washington: American Publishing.
- Arango López, C., Ayuso Mateos, J.L. & Vieta Pascual, Ed. (coords). (2014). *DSM-5: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*.
- Arnold, L.E. y Jensen, P.S. (1995). *Attention-deficit disorders*. En H.I. Kaplan y B.J. Sadock (eds.), *Comprehensive textbook of psychiatry*, vol. 2, 6ª. Ed. Baltimore, MD: Williams & Wilkins.
- Barkley, R. A. (1990). *Attention Deficit Hyperactivity Disorder, A Handbook for Diagnosis and Treatment*. Nueva York: Guilford.
- Barkley, R.A (1996ª). Attention- deficit/hiperactivity disorder. En E.J. Mash y R.A. Barley (eds.), *Child Psychopathology* (pp.63-112). Nueva York: Guilford.
- Barkley, R. A. (2011). Niños hiperactivos: cómo comprender y atender sus necesidades especiales. Ed. Paidós Ibérica. ISBN 978-8-44932-535-9.
- Boletín Oficial del Estado (2013). *Resolución de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la que se convocan ayudas para alumnado con necesidad específica de apoyo educativo para el curso académico 2013-2014.* Recuperado de: http://www.tdahmalaga.org/index.php?option=com_content&view=article&layout=edit&id=65
- CIE-10 (2003). Clasificación de los trastornos mentales y del comportamiento en niños y adolescentes. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Conners, C. K. (1969). *Cuestionario de conducta de CONNERS*. Recuperado de: <https://psicodiagnosis.es/downloads/escala-de-conners-para-tdah1.pdf>.

- Cuffee, S.P., Mckeown, R.E., Jackson, K.L., Addy, C.L., Abramson, R. y Garrison, C.Z. (2001). *Prevalence of attention-deficit/hyperactivity disorder in a community sample of order adults. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 40*, 1037-1044.
- Docter, P y Del Carmen, R. (directores). (2015). *Del revés* [película], EEUU. Estudio de animaciones Pixar/ Walt Disney Pictures.
- Farley, S.E., Adams, J.S., Lutton, M.E. et al. (2005). What are effective treatments for oppositional and defiant behaviors in preadolescents? *Journal of Familia Practice, 54* (2), 162-165.
- Felix, V. (2006). Recursos para el diagnóstico psicopedagógico del TDAH y comorbilidades. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 4 (3), 623-642. En http://www.Intestigación-psicopedagogica.org/revista/articulos/10/español/Art_10_152.pdf.
- Fernández, M.P (Coords.), *Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo* (pp. 257-269). Madrid: Pirámide.
- Fiuza Azorey, M.J. y Fernández Fernández, M.P. (2013). *Trastornos por déficit de atención y comportamiento perturbador*. En M.J. Fiuza Azorey y M.P. Fernández
- Güell, M. (2013). *¿Tengo inteligencia emocional?* Barcelona: Paidós.
- Hood, K.K. y Eyberg, S.M. (2003). Outcomes of parent-child interaction therapy: mothers; reports of maintenance three to six years after treatment. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 32* (3), 419-429.
- Junta de Andalucía (2012). *Protocolo de Actuación y Coordinación para la Detección e Intervención Educativa con el alumnado con problemas o trastornos de conducta y con trastorno por Déficit de atención con o sin hiperactividad*. Recuperado de http://www.elpuentetdah.com/descargas/PROTOCOLO_ANDALUZ_TDAH.pdf.
- Junta de Andalucía (2015). *Instrucciones de 22 de Junio de 2015, de la Dirección General de Participación y Equidad, por la que se establece el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa*. Recuperado de: <http://www.tdahmalaga.org/images/stories/pdf/normativasTDAH/Instruc22junio2015ProtocoloNeae.pdf>
- Lavigne Cerván, R. y Romero Pérez, J.F. (2010). *El TDAH: ¿qué es?, ¿qué lo causa?, ¿cómo evaluarlo y tratarlo?* Madrid: Pirámide.

- LeFever, G.B., Dawson, K.V. y Morrow, A.L. (1999). The extent of drug therapy for attention-deficit-hyperactivity disorder among children in public schools. *American Journal of Public Health*, 89, 1359-1364.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858-97921. Recuperada de <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de Educación (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado*, 295, del 10 diciembre de 2013.
- López Martín, S. (2014). *Modulación de las alteraciones cognitivas del trastorno por déficit de atención con hiperactividad: Datos neurales y conductuales*. (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Psicología.
- López-Soler, C. y Martínez-Núñez, M. (1999). Características cognitivo-emocionales. En C.Perpiñá (comp.), *Déficit atencional e hiperactividad: psicopatología, evaluación y tratamiento* (pp. 53-68). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- López Soler, C. y Romero Medina, A. (coords.) (2013). *TDAH y los trastornos del comportamiento en la infancia y en la adolescencia: Clínica, diagnóstico, evaluación y tratamiento*. Madrid: Pirámide.
- Lora-Espinosa, A. (2004). *Monografía: Déficit de atención e hiperactividad en el niño y adolescente. La necesidad de un trabajo continuo*. Málaga: Mesa redonda-patrocinio de la Asociación de Pediatras de Atención Primaria de Andalucía.
- Lorenzo, S. (s.f). *El príncipe que no era feliz*. Asociación Educar. Recuperado de: <http://www.asociacioneducar.com/monografias-curso-inteligencias/s.lorenzo.pdf>
- Marco, R., Grau, D. y Presentación, M.J. (2011). El curso evolutivo de la personas con TDAH. En A. Miranda (coord.), *Manual práctico de TDAH*. Madrid: Síntesis.
- Marsellach, G. (2005). La hiperactividad en los niños. Artículo publicado es: www.psicoinactiva.com.
- Milich, R., Loney, J. y Landau, S. (1982). Independent dimensions of hiperativity and agression: A valadation with playroom observation data. *Journal Abnormal Child Psychology*, 19, 607-623.
- Moreno, I (1999). *Hiperactividad. Prevención, evaluación y tratamiento en la infancia*. Madrid: Pirámide.

- Nottelmann, E.D. y Jensen, P.S. (1995). Comorbidity of disorder in children and adolescents : Developmental perspectives. *Advances in Clinical Psychology*, 17, 109-155.
- Organización Mundial de la Salud (1992). *Clasificación Internacional de las enfermedades Mentales (CIE-10). Descripciones Clínicas y Pautas para el Diagnóstico*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud [World Health Organisation (1992). *The ICD-10 Classification Of Mental and Behavioral Disorders: clinical descriptions and diagnostic guidelines*]
- Peral Portela, B. (2015). *Propuesta de Intervención para alumnado con sintomatología TDAH y dificultades en el ámbito lógico-matemático*. (Trabajo Fin de Grado). Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/14827/1/TFG-G1508.pdf> .
- Quinlan, D. M. (2003). Evaluación del trastorno por déficit de atención con hiperactividad y de los trastornos comórbidos. En T. E. Brown (Ed.), *Trastorno por déficit de atención y comorbilidades en niños, adolescentes y adultos* (pp. 455-507). Barcelona: Masson.
- Ramírez, D.M. (2011). Estrategias de intervención en el alumnado con trastorno por déficit de atención con hiperactividad-TDAH. *Innovación y experiencias educativas*, 45. Disponible en http://www.csif.es/archivos/andalucía/ensenanza/revistas/iee/Numero_45/DOLORES_MARI_A_RAMIREZ_SANCHEZ_2.pdf
- Real Decreto 26/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, núm. 52, de 1 de marzo de 2014, pp -A-2014-2222. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-2222-consolidado.pdf>
- Rogero Pascual, A (2015). *Detección y Tratamiento del TDAH. Protocolo de Actuación* (Trabajo de Fin de Grado). Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/17747/1/TFG-B.886.pdf>
- Rubia, K., Taylor, E., Smith, A.B., Oksannen, H., OverMeyer, S. y Newman, S. (2001). Neuropsychological analyses of impulsiveness in childhood hiperactivity. *The British Journal of Psychiatry*, 179, 138-143.
- Scahill, L. y Schwab-Stone, M. (2000). Epidemiology of ADHD in school-age children. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 9 (3), 541-555.
- Shire Pharmaceuticals Ibérica S.L. (2015). TDAHytu. Madrid, España. Recuperado el día 14-02-2018 desde: www.tdahytu.es/criterios-para-diagnosticar-el-tdah/.
- Soutullo, C. Díez, A. (2007). Diagnóstico del TDAH. *En Manual de diagnóstico y tratamiento del TDAH* (pp. 39-55). Madrid: Médica Panamericana.

Souza, I., Serra, M.A., Mattos, P. y Franco, V.A. (2001). Comorbidade em crianças e adolescentes com trastorno do déficit de atenção: resultados preliminares. *Arquivos de Neuro-Psiquiatria*, 59, 401-406..

Torres Simón, R. (2015). *Plan de Intervención de un alumno con TDAH en el área de Educación Física*. (Trabajo Fin de Grado). Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/5036/1/TFG-B.438.pdf>

Truffino Cabanyes, J. (2011). Bases neurobiológicas de la hiperactividad infantil. *Psiquiatría*, (4), 38-44.

Universidad de Sevilla: Ciencia de la Educación. (2010). *Grado en Educación Primaria*. Recuperado el 4 de julio de 2018, de http://www.us.es/estudios/grados/plan_195?p=4.

Anexos

Anexo 1. Datos escolares del alumno/a

IEP DATOS ESCOLARES (Del CUEBIS/IEP) Página 1 de 1

Datos del alumno o alumna

Curso: Cinco Años (Matriculado) Unidad: INFANTIL

Historia escolar

Datos de escolarización previa:

Alumno escolarizado en este centro desde E. Infantil.

Actuaciones, medidas y programas de atención a la diversidad desarrollados:

Desde su entrada en infantil el alumno presenta algunas dificultades por lo que ha estado en seguimiento por este equipo.
Se han aplicado programas preventivos de compensación educativa, de estimulación del lenguaje oral, ha recibido apoyo y refuerzo dentro del aula y la atención de la maestra especialista en pedagogía terapéutica en aplicación de dichos programas.
Entrevistas con la familia.

Fichero externo

Adjuntar fichero:

Anexo 2. Información relevante del alumno

Desarrollo cognitivo

A lo largo de los últimos tres cursos se han realizado diversas valoraciones de su ca encontrado puntuaciones que la sitúan en la zona establecida entre la capacidad intel baja.

Durante el último curso de E. Infantil (5 años), se administra WPPSI ;III. En ella ob Resultados por Escalas:

-Verbal CIV: 69 (percentil 2)

-Manipulativa CIM: 97 (percentil 19)

-Velocidad de procesamiento VP: 69 (percentil 2)

Durante el 4er ciclo

Desarrollo motor

Sin datos de interés

Desarrollo sensorial

Sin datos de interés

Desarrollo comunicativo y lingüístico

La alumna presenta dificultades en la expresión oral (Dislalias) y vocabulario restri lenguaje.

Código lingüístico restringido.

Desarrollo social y afectivo

Judith es una niña muy impulsiva en todos los contextos, esta circunstancia interfiere también sus relaciones sociales.

Es descrita por sus profesores como una alumna con dificultades para integrarse en ac dificultades para integrarse en tareas y actividades grupales).

Durante la administración de las pruebas su comportamiento ha sido correcto, ha procu ha puesto de manifiesto un comportamiento impulsivo (dificultades en la inhibición: N

Otros

Pruebas específicas administradas:

-EDAH (Escala de valoración de TDAH). Puntuaciones alcanzadas: Centil 90 en hiperactividad y Centil 90 en Trastornos de conducta. Combinada Hiperactividad+Déficit de atención Centil 90.
-CPT (DR. J. Atienza). Esta prueba valora el modo en que el alumno se enfrenta a una tarea. En ella observamos porcentajes muy altos en errores de omisión (se vinculan a la impulsividad).
-Test Gestáltico Visomotor (L. Bender): Puntuación equivalente a desarrollo visomotor de un niño de 6 años.

Estilo de aprendizaje y motivación

Estilo eminentemente impulsivo. Necesita monitorización continua para realizar la tarea. Según sus profesores (protocolo de recogida de datos) es una alumna con muy baja motivación.

Nivel de competencia curricular

Judith presenta un desfase curricular significativo en relación al nivel de su grupo. Se ha administrado prueba de nivel de competencia curricular (Escala de Competencia Curricular).
-Presenta tipo lector silabeante: Puede leer todas las combinaciones silábicas pero la comprensión es muy limitada).
-Dificultades en su escritura: Problemas de unión y separación de palabras, omisión de palabras. Proceso lecto y escritor no acabado.

Anexo 3. Información relevante del contexto escolar

Datos del alumno o alumna

Curso: Cinco Años (Matriculado) Unidad: INFANTIL

Información relevante sobre el contexto escolar

El centro dispone de las medidas organizativas de atención a la diversidad establecidas en la normativa actualmente vigente para la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y éstas son adecuadas y proporcionales a las necesidades específicas de apoyo educativo que presenta el alumno/a. Del mismo modo, el centro dispone de estrategias didácticas y curriculares para atender las necesidades específicas de apoyo educativo que presenta el alumno/a. Es un centro con Plan de Compensación Educativa.

Anexo 4. Información relevante del contexto familiar y social

Información relevante sobre el entorno familiar y el contexto social

Se ha puesto en conocimiento de su madre todas las dificultades que hemos ido comentando, pero ella niega la realidad y dice que a su niño no le pasa nada en la cabeza, sólo que es muy nervioso. Se le ha sugerido que fuese derivado para diagnóstico clínico por TDAH, pero se ha negado.

Anexo 5. Datos de la evaluación psicopedagógica

EOE de referencia en el momento de la elaboración del informe: 41080206 - E.O.E. Alcalá de Guadaíra - Alci

Datos de la evaluación psicopedagógica

Profesional que lo realiza: Orientadora de Referencia *

Fecha inicio de la evaluación: 18/04/2016 *

Fecha fin de la evaluación: 10/06/2016 *

Motivo de la evaluación psicopedagógica:

El alumno presenta dificultades desde su entrada en Infantil, le ha costado mucho tra recortar, dibujar, etc. Se muestra muy inseguro y asustadizo, llora cuando entra un d estereotipias de balanceo. En las actividades de clase le cuesta mucho centrar la ate

Instrumentos de recogida de información:

Protocolo de derivación del tutor
Escala de inteligencia wpsi_III.
Observación en diferentes momentos de la actividad escolar.
Entrevista con la tutor y otros maestros del equipo docente.
Observación de las producciones escolares.

Número de sesiones: 5 *

Observaciones:

Anexo 6. NEAE

Necesidades específicas de apoyo educativo

La alumna fue censada en febrero de 2014 como alumna NEAE en la categoría NEE por TDAH combinado. Se indicaba también Capacidad Intelectual Límite y Compensación educativa. En su dictamen se indicaban dificultades específicas en el lenguaje oral y se asignaba recurso de Audición y lenguaje.

Esta determinación de NEAE no debe entenderse como un diagnóstico o juicio clínico por parte del profes que aquellas necesidades que requieren atención educativa diferente a la ordinaria, según los criterios establec

Necesidades específicas de apoyo educativo

Necesidad específica de apoyo educativo

Catálogo de la N.E.A.E.

[TDAH: Tipo combinado](#)

* Necesidades Educativas Especiales
- Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad
- TDAH: Tipo combinado

[Dificultades de aprendizaje por capacidad intelectual límite](#)

* Dificultades de Aprendizaje
- Dificultades de aprendizaje por capacidad intelectual límite

[Compensación Educativa](#)

* Compensación Educativa

Síndrome específico:

Dictamen/es finalizados:

El alumno tiene dictámenes anteriores al año 2011:

Fichero con dictamen anterior al 2011:

Atenciones en las necesidades específicas de apoyo educativo

Tipo de

Catálogo de la

[Maestro/a especialista en audición y lenguaje](#)

* Atención Especializada
- Maestro/a especialista en audición y lenguaje

[Adaptación Curricular Significativa \(ACS\) Educación Primaria](#)

* Medidas Específicas de Carácter Educativo
- Adaptación Curricular Significativa (ACS)
- Adaptación Curricular Significativa (ACS). Educación

[Grupo ordinario con apoyos en periodos variables](#)

* Modalidad de Escolarización
- Grupo ordinario con apoyos en periodos variables

[Programa Específico \(PE\) Educación Primaria](#)

* Medidas Específicas de Carácter Educativo
- Programa Específico (PE)
- Programa Específico (PE). Educación Primaria

Permanencias registradas por la aplicación anterior a Séneca:

Permanencias deducidas de las matrículas registradas en Séneca: 2º de Educ. Prima.

Observaciones centro:

Observaciones del EOE o del Departamento de Orientación:

EN EL APARTADO DE ATENCIÓN NECESITADA Y RECIBIDA, SE INCLUYEN MEDIDAS ESPECÍFICAS/REC ESPECÍFICOS QUE NO APARECEN EN EL INFORME PSICOPEDAGÓGICO. LA RAZÓN ES QUE DICHO INFO PSICOPEDAGÓGICO, FUE REALIZADO ANTES DE QUE SE INTRODUCIERAN DICHAS MEDIDAS EN EL CAT POSIBILIDADES OFRECIDAS EN SÉNECA.

Determinación de las necesidades específicas de apoyo educativo

Presenta necesidades específicas de apoyo educativo Sí No *

Esta determinación de NEAE no debe entenderse como un diagnóstico o juicio clínico por parte del profesional de la orientación, sino como la identificación de aquellas necesidades que requieren atención educativa diferente a la ordinaria, según los criterios establecidos por esta Consejería.

El alumno o alumna presenta necesidades específicas de apoyo educativo derivadas/compatibles con:

Necesidad 1:

Necesidad 2:

Necesidad 3:

Necesidad 4:

Necesidad 5:

Identificación de las N.E.A.E.

Especificar tipo de N.E.A.E.

- De acuerdo con los datos obtenidos a través de la evaluación psicopedagógica y en virtud de los criterios establecidos en la Circular de 10 de Septiembre de 2012 de la Dirección General de Participación y Equidad por la que se establecen criterios y orientaciones para el registro y actualización de datos en el censo de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo en el sistema de gestión de centros " Séneca" (Octubre, 2012), se concluye que presenta signos de alerta compatibles con trastorno por déficit de atención e hiperactividad, de acuerdo a criterios establecidos en el DSM-IV-TR (APA, 2002) y necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de dificultades de aprendizaje asociadas a capacidad intelectual límite y precisa acciones

Datos clínicos relevantes

-Se inició trámites de valoración para obtención de Certificado de Minusvalía.
-La alumna fue derivada a Salud Mental para confirmación clínica.

Fichero externo

Adjuntar informes:

Anexo 7. Propuesta Atención Educativa

Propuesta de atención

Especificar la propuesta de medidas y recursos necesarios para atender las NEAE identificadas.

Medidas Educativas

Medidas educativas generales

Medidas educativas generales 1: Aplicación de programas de carácter preventivo

La medida educativa general 1 grabada no esta vigente actualmente.

Medidas educativas generales 2: Adecuación de las programaciones didácticas

La medida educativa general 2 grabada no esta vigente actualmente.

Medidas educativas generales 3: Actividades de refuerzo educativo

La medida educativa general 3 grabada no esta vigente actualmente.

Medidas educativas generales 4:

Medidas educativas generales 5:

Observaciones:

Habr  que seguir trabajando los prerrequisitos para la lectoescritura.

Medidas especificas de carácter educativo

Medidas especificas de carácter educativo 1:

Adaptación Curricular No Significativa (ACNS). Educación Primaria

Medidas específicas de carácter educativo 2:

Programa Específico (PE). Educación Primaria

Medidas específicas de carácter educativo 3:

Medidas específicas de carácter educativo 4:

Medidas específicas de carácter educativo 5:

Observaciones:

Sería conveniente realizar Programas Específicos de Autorregulación conductual y/o emocional, Planificación y autoinstrucciones.

Anexo 8. Datos de la Adaptación Curricular Significativa

Datos de la Adaptación Curricular Significativa

Fecha de elaboración: 11/11/2017  Fecha fin de vigencia: 31/08/2018

Materias disponible:

Inglés
Inglés
Religión Católica
Educación Física
Educación Artística
Educación Ciudadanía y D.H.
Francés (Segundo Idioma)



Materias seleccionadas:

Ciencias Sociales
Ciencias de la Naturaleza
Matemáticas
Lengua Castellana y Literatura

Anexo 9. Informes y boletines de evaluación

BOLETÍN DE CALIFICACIONES

Ref.Doc.: BoCalAluInfInd

Cód.Centro: 411000156

EVALUACIÓN

MATERIAS	1EV
Educación Artística	IN 3
Educación Física	NT 7
Lengua Castellana y Literatura	IN 3
Inglés	IN 4
Matemáticas	IN 3
Religión Católica	SU 5
Ciencias Sociales	IN 3
Ciencias de la Naturaleza	IN 3

Resumen de faltas de asistencia desde 01/10/2017 hasta 22/12/2017

	Justificadas	Injustificadas	Retrasos
Día/s Completo/s	0	0	
Tramo/s Horario/s	0	0	0

Observaciones:

INFORME DE EVALUACIÓN DEL PRIMER TRIMESTRE (CURSO 2017-2018)
AULA APOYO.

ASPECTOS TRABAJADOS

- Sentarse de forma correcta a la hora de trabajar.
- Mantener la atención y la mirada cuando se le habla.
- Mejorar su capacidad para concentrarse y ser constante ante su tarea.
- Mejorar su capacidad para realizar órdenes sencillas.
- Desarrollar su coordinación viso-motora.
- Ampliar su vocabulario básico.
- Favorecer su fluidez verbal a través de la invención de frases, la expresión de sus deseos o sentimientos y el relato de sus experiencias diarias.
- Potenciar su interés por el aprendizaje, especialmente por la lectoescritura.
- Potenciar su autonomía a la hora de realizar las tareas.
- Aprender las sílabas directas a través de la identificación, lectura y escritura de los distintos fonemas que se vayan trabajando.
- Escribir su nombre completo.
- Componer palabras y frases con las sílabas trabajadas.
- Leer y comprender las palabras y las frases compuestas.
- Conocer los números del 0-5, realizar su grafía y asignar a cada conjunto su cardinal.
- Realizar conjuntos de objetos a través del conteo.
- Conocer el procedimiento de la suma y la resta.
- Identificar y resolver problemas sencillos cercanos a su vida cotidiana.
- Presentar todos sus trabajos con orden y limpieza.

OBSERVACIONES

La evolución de Jonathan en este primer trimestre del curso ha sido mínima. El alumno tiene serias dificultades para centrarse en su tarea, le cuesta mantenerse sentado en la silla y se distrae con mucha facilidad. Se muestra poco autónomo a la hora de trabajar.

En el área de lengua se han trabajado las consonantes P y S. Se han realizado distintas actividades para la adquisición de su grafía, para identificarlas y leerlas en palabras y frases y para realizar dictados muy sencillos. No obstante, sigue cometiendo errores a la hora de trabajar con ellas.

En el área de matemáticas se han repasado los números del 0 hasta el cinco. Suele identificarlos y relacionarlos con las cantidades correspondientes, pero todavía le cuesta hacer bien sus grafías. Realiza sumas muy sencillas.

BOLETÍN DE CALIFICACIONES

EVALUACIÓN

MATERIAS	1EV		2EV	
Educación Artística	IN	3	SU	5
Educación Física	NT	7	BI	6
Lengua Castellana y Literatura	IN	3	IN	3
Inglés	IN	4	IN	4
Matemáticas	IN	3	IN	4
Religión Católica	SU	5	SU	5
Ciencias Sociales	IN	3	IN	3
Ciencias de la Naturaleza	IN	3	IN	3

INFORME DE EVALUACIÓN DEL SEGUNDO TRIMESTRE (CURSO 2017-2018) AULA APOYO.

ASPECTOS TRABAJADOS

- Sentarse de forma correcta a la hora de trabajar.
- Mantener la atención y la mirada cuando se le habla.
- Mejorar su capacidad para concentrarse y ser constante ante su tarea.
- Mejorar su capacidad para realizar órdenes sencillas.
- Desarrollar su coordinación viso-motora.
- Ampliar su vocabulario básico.
- Favorecer su fluidez verbal a través de la invención de frases, la expresión de sus deseos o sentimientos y el relato de sus experiencias diarias.
- Potenciar su interés por el aprendizaje, especialmente por la lectoescritura.
- Potenciar su autonomía a la hora de realizar las tareas.
- Aprender las sílabas directas a través de la identificación, lectura y escritura de los distintos fonemas que se vayan trabajando.
- Escribir su nombre completo.
- Componer palabras y frases con las sílabas trabajadas.
- Leer y comprender las palabras y las frases compuestas.
- Conocer los números del 0-8, realizar su grafía y asignar a cada conjunto su cardinal.
- Realizar conjuntos de objetos a través del conteo.
- Conocer el procedimiento de la suma y la resta.
- Identificar y resolver problemas sencillos cercanos a su vida cotidiana.
- Presentar todos sus trabajos con orden y limpieza.

OBSERVACIONES

La evolución de _____ en este segundo trimestre del curso no puede considerarse satisfactoria. Al alumno le cuesta mucho centrarse en su tarea porque se distrae con mucha facilidad. Con frecuencia se muestra poco motivado y con escasas ganas de trabajar.

En el área de lengua no tiene bien asimiladas las consonantes trabajadas (p, s, l y m). Muestra dificultad para leerlas y para componer palabras. Tampoco realiza bien las grafías.

En el área de matemáticas identifica los números del 0 al 8 y es capaz de completar conjuntos. Con ayuda puede realizar series ascendentes y descendentes. Requiere apoyo para identificar el anterior y el posterior a un número dado. Realiza sumas sencillas.

BOLETÍN DE CALIFICACIONES

EVALUACIÓN

MATERIAS	1EV	2EV	3EV	Ord
Educación Artística			IN 3	IN 3
Educación Física			SU 5	SU 5
Lengua Castellana y Literatura			IN 3	IN 3
Inglés			IN 2	IN 2
Matemáticas			IN 3	IN 3
Religión Católica			SU 5	SU 5
Ciencias de la Naturaleza			IN 3	IN 3
Ciencias Sociales			IN 3	IN 3

Decisión de la promoción: Promociona

Aspectos trabajados:

3 sesiones por semana.

Los aspectos trabajados en este trimestre, basados en el programa lecto-escritor son:

Lengua:

- Lectura de vocales y palabras sencillas con l y p.
- Expresión escrita: palabras con l y p y grafía, copiados y dictados de las mismas.
- Escritura de su nombre adecuadamente.
- Ortografía: Palabras con mayúsculas al inicio del escrito y nombre propio.
- Expresión oral: diálogo sobre la vida cotidiana y sentimientos.

En cuanto al programa de atención se ha trabajado:

- Discriminación auditiva.
- Discriminación visual.
- Desarrollo de rutinas en las tareas para seguir siempre la misma pauta.

Los materiales utilizados son cuadernillos de infantil para comenzar la lectoescritura y fotocopias para afianzar contenidos y ejercicios de atención.

vino a nuestro centro a finales del segundo trimestre. En este tiempo hemos trabajado con él, comprobando que realiza progresos en la lecto-escritura pero con muchas

dificultades debido a que su atención es dispersa y necesita ayuda y guía para centrarse en la tarea.

Sería conveniente, que durante las vacaciones se reforzaran los contenidos dados en el curso

Anexo 10. Entrevista a la madre del alumno

<i>Entrevista para la madre del alumno:</i>
<i>¿Dónde vive Jon, en una casa o un piso?</i> Jon vive en un piso en un barrio que no es muy bueno pero es que nosotros no tenemos dinero.
<i>¿Con quién vive Jon?</i> Antes vivía con su padre también pero está en la cárcel. Ahora vive conmigo, con mi madre, mi hermano y su mujer, y mis sobrinos.
<i>¿Jon tiene más hermanos?</i> No, él es hijo único.
<i>¿Cómo fue el parto?</i> En el embarazo y en el parto no hubo ninguna incidencia destacable, excepto algunos días con vómitos, sobre todo en el primer trimestre. El peso y la talla de Jon fueron normales
<i>¿Cuándo empezó a andar Jon?</i> Jon empezó a andar con 10 meses.
<i>¿A qué se dedica usted?</i> Yo no trabajo porque por más que intento trabajar nadie me da trabajo.
<i>¿Cómo se gana la vida normalmente?</i> De ayudas que recibimos, de comidas que nos dan en “Caritas” y de que mi madre y yo nos ponemos a pedir en la puerta de los supermercados. Todo esto, para que a mi hijo no le falte de nada. Nunca le falta el desayuno ni las cosas para el colegio.
<i>¿Podría describirme una rutina diaria de Jon?</i> Jon se levanta a las 8 para ir al colegio, desayuna, se viste, y se lava los dientes y nos vamos al colegio andando. A las 2 de la tarde lo recojo y nos vamos andando, bueno él en un carrito hasta casa. Cuando terminamos de comer se pone a jugar y no para hasta que cenamos y luego a dormir. Bueno también tengo que decir que Jon es muy patoso porque siempre está dándose porrazos o cayéndose. A veces, se me suelta de la mano y hay que ir corriendo detrás de él. Además, parece que le gusta retar y desobedecer, para ver que reacción tienen los demás.
<i>¿Presenta problemas Jon a la hora de las comidas?</i> No, pero se entretiene mucho y perdemos mucho tiempo. Jon está muy delgado porque siempre está en movimiento y come de pie.
<i>¿Suele dormir bien?</i> Jon tiene miedo a la oscuridad, por la noche suele despertarse muchas

veces
¿Cuáles son los gustos preferidos de Jon? A Jon le gusta mucho estar con sus primos, y se queda embobado con los dibujitos, sobre todo la Patrulla canina
En casa, ¿qué actividades / tareas realiza con más autonomía? Le cuesta mucho hacer cosas solo, porque se entretiene mucho. Aunque se viste y se lava los dientes solo.
¿Qué habilidad resaltaría de su hijo? La imaginación, porque siempre tiene muchos pajaritos en la cabeza. ¿Qué tipo de tareas se le dan mejor? ¿Y peor? Jon es un niño muy atento y cariñoso y cuando me ve limpiando se pone a limpiar conmigo y se le da bien, aunque lo hace muy rápido y se aburre enseguida. Lo que se le da peor es el orden, siempre lo tiene todo desordenado.
¿Realiza actividades extraescolares? ¿Cuáles? ¿Cómo se desenvuelve en ellas? No.
¿Controla sus esfínteres durante el día? ¿Pide ir al baño? ¿Y durante la noche? Sí, aunque algunas veces se ha hecho pipi encima. Suele pedir ir al baño pero sobre todo por la noche suele hacerse pipi encima.
¿Cuáles son sus juegos preferidos? ¿Cuánto dura? ¿Suele jugar solo o acompañado? Sus juegos preferidos son los juegos de correr, saltar... no suele durar mucho jugando a los mismo, porque se distrae con facilidad. Jon suele jugar con sus primos pero estas muchas veces no quieren jugar con él, entonces juega solo.
Estímulos positivos para Jon ¿De qué manera consigue que se concentre más o se motive para hacer cualquier tarea? Cuando le digo que si hace algo después verá sus dibujitos favoritos o comerá cualquier cosa que le guste.
¿Cómo controlan su conducta y marcan pautas? Me da mucha cosa reñirle entonces le permito muchas cosas, además cuando le riño se pone a chillar o patatea o llora entonces prefiero no decirle nada.
¿Cómo expresa Jon su desacuerdo en casa? Chillando, pataleando o llorando
¿Ante qué situaciones se suele frustrar? Sí
¿Qué emociones son las que más suele expresar? ¿De qué manera lo hace? Pienso que es un niño, que a diferencia de sus primos, no sabe mostrar sus emociones.
¿Cómo se adapta ante nuevas situaciones? Lo suele llevar mal, porque es un niño muy impulsivo.

Anexo 11. Entrevista a la docente de PT

Entrevista para la docente de PT
¿Cuánto tiempo lleva trabajando con Jon? Llevo trabajando con Jon desde el segundo trimestre del año pasado.
¿Qué expectativas tenía antes de comenzar el curso con Jon? Pues a ver, como su madre no sabe leer ni escribir, mis expectativas eran que durante las vacaciones no habría trabajado

nada e incluso se le había olvidado todo.
¿Cuáles son los principales aspectos que trabaja con él? Normalmente suelo trabajar mucho la lecto-escritura, además de los números. Lo que si me gustaría y veo muy conveniente trabajar más con él, es el tema de las emociones porque aunque aquí intento trabajar un poco ese tema con él nunca lo trabajo lo suficiente por falta de tiempo.
¿Ha habido evolución? En caso afirmativo, ¿en que ha evolucionado? Ha evolucionado mucho, en general, pero sobre todo en la escritura y la lectura. Aunque todavía no está al nivel de segundo de primaria, si se le ve que ha evolucionado.
Cuando está trabajando con Jon, ¿qué es lo que le cuesta más trabajo? ¿Suele hacerle caso o seguir sus indicaciones? Le cuesta mucho trabajo focalizar la atención en algo y es muy tímido. No suele hacerme mucho caso porque no entiende muy bien eso de seguir unas normas. Además, quiero decir también que es un niño que no es capaz de ponerse en el lugar de los demás.
¿Qué recursos personales ha tenido y tiene Jon? Jon cuenta con su tutora, el docente de Educación Física, el docente de música, el docente de inglés, y yo, la docente de PT.
¿Qué habilidades resaltaría de Jon? Es un niño muy creativo y tiene muy buena imaginación. A lo hora de dibujar o de inventar una historia siempre lo hace genial.
¿Qué tareas son las que lleva a cabo con más dificultad? Como he dicho ante le cuesta mucho la lectoescritura y solo sabe sumar con una cifra.
¿Qué aspectos de su personalidad/forma de ser (tanto positivos como negativos) destacaría? Como positivo quiero destacar que es un niño muy cariñoso y muy creativo. Como negativo destacaría sus cambios de humor, sus pocas ganas de trabajar, etc. Además, es un niño muy impulsivo y en casa no tiene unas normas fijadas por lo que aquí me cuesta mucho que siga unas normas.
¿Muestra sus sentimientos con usted? Conmigo a veces, pero es verdad que como he dicho antes que es un niño que no muestra sus sentimientos y además no es capaz de ponerse en el lugar de los demás.
¿En qué momentos o con que actividades se siente más motivado? En aquellas actividades que se relacionan con dibujar o que tienen que ver con los dibujitos que a él le gustan.
¿En qué momentos o con que actividades se siente menos motivado? Cuando son actividades muy extensas que apenas tienen imágenes.
¿Cuáles son las NEE que presenta Jon? Las necesidades que Jon presenta además de sus problemas en matemáticas y con la lectoescritura, sobre todo necesita desarrollar más habilidades sociales, aumentar la autoestima, controlar los impulsos y trabajar las emociones.
¿Realiza actividades extraescolares? ¿Cuántas? No
¿En qué actividades se desenvuelve Jon mejor? Jon dentro de su nivel se envuelve bien en casi todas las actividades, solo que necesita trabajar con una persona al lado.
¿Utiliza un sistema de comunicación complementario con Jon? No
¿Qué me puede contar de la relación que tiene Jon con el resto de sus compañeros y compañeras de clase? La relación que tiene Jon con sus compañeros es buena, pero muchas veces estos no quieren jugar con él, ya que según ellos les interrumpe, es verdad que últimamente si juegan más con él, ya que tanto su tutora como yo trabajamos con el resto de compañeros para que entiendan a Jon.
¿Y con los demás profesores? La relación con los demás profesoras es buena pero a veces me han llegado a comentar que les frena la clase porque él no tiene el mismo nivel.
¿Suele iniciar autónomamente un juego con sus compañeros o necesita ver que están jugando? Normalmente no suele iniciar un juego con sus compañeros, sino que empieza a jugar una vez que los demás deciden jugar.
¿Suele tener problemas y/o discusiones con sus compañeros? Como he comentado antes

suele tener problemas, ya que tiene desarrolladas pocas habilidades sociales.
¿Suele tener mal comportamiento? Si es así, ¿en qué momentos? ¿y qué tipo de conductas? Tiene malos comportamientos cuando el no entiende las cosas y cuando ve que no se le está echando cuenta. Él quiere que una persona trabaje con el todo el tiempo. ¿En qué momentos presenta mejor conducta? Cuando trabajo yo con él, porque es una persona trabajando con él solo.
¿Cuáles son los intereses de Jon? A Jon le gusta mucho jugar al fútbol y jugar con sus primos.
¿Tiene algún problema a la hora de expresar lo que quiere? ¿Cómo lo hace? Si, este alumno muestra pocas habilidades sociales. Lo suele hacer dando muchos rodeos sobre lo que quiere, no te lo dice directamente.
¿Ante qué situaciones se muestra Jon frustrado? Cuando no le sale algo por más que lo intenta o cuando viene cansado de casa.
¿Cómo expresa Jon su desencanto? A veces llora o patalea
¿Se muestra motivado en clase? Solo cuando la actividad es para él atractiva, porque normalmente no quiere venir a clase.

Anexo 12. Cuestionarios de conducta de Connors

Profesores

Cuestionario de conducta de CONNERS para Profesores
(C.C.I.; Parent's Questionnaire, C. Keith Connors). Forma abreviada.

ÍNDICE DE HIPERACTIVIDAD PARA SER VALORADO POR LOS PROFESORES				
	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Tiene excesiva inquietud motora				X
Tiene dificultades de aprendizaje escolar			X	
Tiene dificultades para actividades cooperativas			X	
Tiene explosiones impredecibles de mal genio			X	
Se distrae fácilmente, tiene escasa atención			X	
Molesta frecuentemente a otros niños				X
Acepta mal las indicaciones del profesor			X	
Tiene aspecto enfadado, huraño		X		
Cambia bruscamente sus estados de ánimo			X	
Intranquilo, siempre en movimiento				X
Es impulsivo e irritable			X	
No termina las tareas que empieza				X
Sus esfuerzos se frustran fácilmente			X	
Total	0	1	16	12

= 29

Instrucciones:

- Asigne puntos a cada respuesta del siguiente modo:
Nada= 0 puntos
Poco=1 punto
Bastante= 2 puntos
Mucho= 3 puntos
- Para obtener el índice de Déficit de Atención con Hiperactividad sume las puntuaciones obtenidas.
- Puntuación:
Para los niños entre 6-11 años: un puntuación >17 es sospecha de DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD
Para las niñas entre 6-11 años: un puntuación >12 es sospecha de DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD

Padres

Cuestionario de conducta de CONNERS para Padres
(C.C.I.; Parent's Questionnaire, C. Keith Conners). Forma abreviada.

ÍNDICE DE HIPERACTIVIDAD PARA SER VALORADO POR LOS PADRES				
	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Es impulsivo, irritable			X	
Es llorón/a		X		
Es más movido de lo normal			X	
No puede estar quieto/a			X	
Es destructor (ropa, juguetes, otros objetos)			X	

No acaba las cosas que empieza				X
Se distrae fácilmente, tiene escasa atención			X	
Cambia bruscamente sus estados de ánimo			X	
Sus esfuerzos se frustran fácilmente			X	
Suele molestar frecuentemente a otros niños				X
Total		1	14	9

=24

Instrucciones:

- Asigne puntos a cada respuesta del siguiente modo:
Nada= 0 puntos
Poco=1 punto
Bastante= 2 puntos
Mucho= 3 puntos
- Para obtener el índice de Déficit de Atención con Hiperactividad sume las puntuaciones obtenidas.
- Puntuación:
Para los niños entre 6-11 años: un puntuación >17 es sospecha de DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD
Para las niñas entre 6-11 años: un puntuación >12 es sospecha de DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD

En la escuela

Cuestionario de conducta de CONNERS en la Escuela

(C.C.I.; Parent's Questionnaire, C. Keith Conners). Forma abreviada.

Utilizar este cuestionario para obtener una descripción de las conductas de los alumnos. Los datos obtenidos deben trasladarse a la tabla diagnóstica del DSM-V

Descriptor	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Tiene excesiva inquietud motora			X	
Tiene dificultades de aprendizaje escolar				X
Tiene dificultades para actividades cooperativas				XX
Exige inmediata satisfacción a sus demandas				XX
Está en las nubes, ensimismado		X		
Deja por terminar la tarea que empieza				X
Es mal aceptado en el grupo		X		
Niega sus errores y echa la culpa a otros				X
Emite sonidos molestos en situación inapropiada				X
Se comporta con arrogancia, es irrespetuoso		X		
Discute o pelea por cualquier cosa			XX	
Le falta el sentido de la regla, "del juego limpio"			XX	
Tiene explosiones impredecibles de mal genio			XX	
Se distrae fácilmente, tiene escasa atención				X
Molesta frecuentemente a otros niños			XX	
Acepta mal las indicaciones del profesor			XX	
Tiene aspecto enfadado, huraño		X		
Cambia bruscamente sus estados de ánimo			X	
Intranquilo, siempre en movimiento				X
Tiene actitud tímida y sumisa ante los adultos			XX	
Es impulsivo e irritable			XX	
No termina las tareas que empieza				XX
Su conducta es inmadura para su edad				XX
Sus esfuerzos se frustran fácilmente				XX
Total	0	4	18	33 = 55

En el hogar

Cuestionario de conducta de CONNERS en el Hogar.

(C.C.I.; Parent's Questionnaire, C. Keith Conners). Forma abreviada.

Utilizar este cuestionario para obtener una descripción de las conductas de los alumnos. Los datos obtenidos deben trasladarse a la tabla diagnóstica del DSM-V

Descriptores	Nada	Poco	Bastante	Mucho	
Se manosea los dedos, uñas, pelo, ropa			X		
Trata irrespetuosamente a personas mayores		X			
Tiene dificultades para hacer o mantener amistades			X		
Quiere controlar y dirigir en cualquier situación			X		
Se chupa el dedo, la ropa o las mantas		X			
Deja por terminar la tarea que empieza				X	
Es llorón		X			
Es desguardado en su porte externo			X		
Está en las nubes, ensimismado		X			
Tiene dificultades para aprender				X	
Es más movido de los normal				X	
Es miedoso		X			
Es retraído, tímido			X		
Causa más problemas que otro de su misma edad			X		
Su lenguaje es inmaduro para su edad			X		
Niega errores o echa la culpa a otros			X		
Es discutidor			X		
Es huraño, coge berrinches		X			
Roba cosas o dinero en casa o fuera		X			
Es desobediente, obedece con desgana			X		
Es impulsivo e irritable			X		
Le preocupa excesivamente estar solo		X			
No acaba las cosas que empieza				X	
Hace movimientos repetitivos durante ratos			X		
Le duele la cabeza frecuentemente		X			
Tiene poco apetito, caprichoso con las comidas		X			
Habitualmente es un niño triste		X			
Tiene trastornos de sueño			X		
Se queja de dolores de vientre		X			
Tiene vómitos con cierta frecuencia		X			
Tiene otros tipos de dolores			X		
No controla bien el pis o tiene dificultades de defecación			X		
Total	0	13	28	15	=56

Anexo 13. Cuestionario de observación

OBSERVACIÓN PSICOPEDAGÓGICA Y ADAPTACION ESCOLAR DE 6 A 12 AÑOS.

1. INFORMACIÓN SOBRE ESCOLARIZACIÓN:

1.- ¿Desde cuándo conoce al alumno?: *Hace 2 años*

2.- ¿Ha repetido algún curso?

Si No

¿Cuántos y cuáles?

3.- En el supuesto de no haber repetido ¿Cree usted que, pedagógicamente, sería conveniente?

~~Si~~ No

4.- ¿Le plantea problemas en el aula?

~~Si~~ No

En caso afirmativo ¿Cuáles?: *Sobre todo problemas cotidianos.*

5.- ¿Cómo evalúa usted su rendimiento escolar con respecto a la media de su clase?

Superior Igual Inferior

6.- ¿Falta con frecuencia a la escuela?

Si No

En caso afirmativo ¿Sabe por qué?:

7.- ¿Ha sido visto este alumno por los Equipos de Apoyo Externo? (Psicólogo o Pedagogo)

~~Si~~ No

En caso afirmativo ¿Por qué motivos?: *Por su déficit de atención*

8.- ¿Se interesa la familia por la escolaridad del niño/a?

Si No Poco

2. INFORMACIÓN SOBRE RENDIMIENTO ACADÉMICO:

9.- Habilidades en la lectura:

	Muy deficiente	Deficiente	Normal	Bien	Muy bien
Calidad	<input checked="" type="checkbox"/>				
Ritmo	<input checked="" type="checkbox"/>				
Comprensión		<input checked="" type="checkbox"/>			
Velocidad	<input checked="" type="checkbox"/>				

10.- Habilidades en escritura:

	Muy deficiente	Deficiente	Normal	Bien	Muy bien
Trascripción (grafismo)	X				
Reglas	X				

gramaticales					
Ortografía	X				

¿Aumentan las faltas de ortografía conforme avanza el texto que escribe?

Sí No

¿Varía la calidad ortográfica de un día a otro?

Sí No

11.- Habilidades en cálculo:

	Muy deficiente	Deficiente	Normal	Bien	Muy bien
Aprendizaje de números			X		
Operaciones		X			
Razonamiento		X			
Problemas	X				

12.- Calidad del lenguaje:

	Muy deficiente	Deficiente	Normal	Bien	Muy bien
Producción		X			
Riqueza de vocabulario		X			
Softura		X			
Comprensión			X		

13.- En su opinión, las alteraciones recogidas en el apartado anterior ¿Influyen en la calidad del lenguaje escrito?

No Moderadamente ~~Mucho~~

14.- ¿Cómo valora la actitud del alumno/a en las actividades escolares?

Nada motivado	<input type="checkbox"/>
Poco motivado	<input checked="" type="checkbox"/>
Normalmente motivado	<input type="checkbox"/>
Bastante motivado	<input type="checkbox"/>
Muy motivado	<input type="checkbox"/>

15.- ¿Cómo cuantificaría usted el nivel de participación del alumno/a en las actividades escolares?

No participa	<input checked="" type="checkbox"/>
Algo participativo	<input type="checkbox"/>
Participa normalmente	<input type="checkbox"/>
Bastante participativo	<input type="checkbox"/>
Muy participativo	<input type="checkbox"/>

16.- Si este alumno presenta problemas escolares ¿Cómo definiría usted su gravedad, teniendo en cuenta las repercusiones negativas que pudieran tener en su futuro académico?

En absoluto importante	<input type="checkbox"/>
Pueden ser graves	<input type="checkbox"/>

Revisten algo de gravedad	<input type="checkbox"/>
Son graves	<input type="checkbox"/>
Son muy graves	<input checked="" type="checkbox"/>

17.- En su opinión ¿Qué se debería hacer para solucionar los problemas que presenta este alumno/a, en el supuesto de que los presente?

Trabajando todas sus necesidades.

Comportamiento en relación a las actividades de clase

Falta de atención		nunca	a veces	siempre
1	El alumno/a dirige su mirada en dirección distinta al profesor o a los materiales que utiliza en su exposición.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2	El alumno/a adopta una posición corporal inadecuada a la situación p.e.: se columpia en la silla, pone la cabeza sobre la mesa...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
3	El alumno/a adopta una posición corporal inadecuada y/o dirige su mirada de forma incorrecta a no ser que el profesor le vigile de cerca; es decir, le mira fijamente o pronuncia su nombre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4	El alumno/a adopta una posición corporal y/o dirige su mirada de forma incorrecta aunque el profesor le vigile de cerca.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Cuando el profesor pide al alumno/a que repita algo que acaba de explicar a la clase, el alumno responde mal o no lo hace.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Cuando el profesor explica al grupo, el alumno permanece pendiente de su explicación durante periodos de tiempo breves.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
7	En una actividad de pequeño grupo, el alumno dirige su mirada en distinta dirección a los miembros del equipo o a los materiales con los que están trabajando	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	En una actividad de pequeño grupo, el alumno adopta una posición corporal incorrecta para la situación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
9	En una actividad de pequeño grupo, el alumno se abstiene de hablar con los miembros del equipo sobre la tarea que deben realizar o están realizando.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
10	En una actividad de pequeño grupo, el alumno se mantiene inactivo, no tiene la posición corporal correcta, no charla sobre la tarea... a no ser que el profesor le vigile de cerca...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Falta de atención	nunca	a veces	siempre
11 En una actividad de pequeño grupo, el alumno se mantiene inactivo aunque el profesor le vigile de cerca.		X	
12 En una actividad de pequeño grupo, el alumno participa durante periodos de tiempo breves.			X
13 En una situación de debate, el alumno plantea cuestiones que acaban de decirse o que no vienen al caso.			X
14 Cuando el profesor manda hacer una tarea individual, el alumno dirige su mirada en distinta dirección a donde están los materiales con los que tiene que trabajar.			X
15 Cuando el profesor manda hacer una tarea de forma individual, el alumno adopta una posición corporal inadecuada para iniciar el trabajo.			X
16 Cuando el profesor manda hacer una tarea de forma individual, el alumno permanece sin comenzarla, a no ser que el profesor le vigile de cerca (es decir, se le aproxima, le mira fijamente o pronuncia su nombre...)			X
17 Cuando el profesor manda hacer una tarea de forma individual, el alumno permanece sin comenzarla aunque el profesor le vigile de cerca.	X		
18 Cuando el alumno tiene que hacer una tarea individualmente, comienza a hacerla, pero la deja sin terminar teniendo tiempo para hacerlo, a no ser que el profesor se lo recuerde.			X
19 Cuando el alumno tiene que hacer una tarea individualmente, comienza a hacerla, pero la deja sin terminar teniendo tiempo para realizarla, ni siquiera cuando el profesor se lo recuerda.	X		
20 Cuando el alumno tiene que hacer una tarea individualmente, trabaja de forma intermitente: comienza a realizarla, deja de hacerla, vuelve al trabajo... de tal forma que nunca tiene tiempo de terminarla.			X
Conducta perturbadora	nunca	a veces	siempre
21 Cuando el profesor explica al grupo, el alumno interrumpe al profesor repitiendo lo que dice.	X		
22 Cuando el profesor explica al grupo, el alumno habla con un compañero.			X
23 Cuando el profesor explica al grupo, el alumno hace ruidos y/o gestos de forma notoria, de tal modo que el resto de los alumnos y/o profesor lo perciben.			X
24 Cuando el profesor explica al grupo, el alumno le interrumpe con preguntas y/o comentarios desviados del tema.			X
25 Cuando el alumno tiene que realizar una tarea de forma individual, se pone a charlar con un compañero.	X		
26 Cuando el alumno tiene que realizar una tarea de forma individual, hace ruidos y/o gestos de forma notoria, de tal modo que el resto de los alumnos y/o profesor lo perciben.			X
27 En una actividad de pequeño grupo, el alumno charla con sus compañeros de temas ajenos a la propia actividad.			X
28 En una actividad de pequeño grupo, el alumno hace ruidos y/o gestos de forma notoria, de tal modo que el resto de los alumnos y/o profesor lo perciben.			X

Conducta perturbadora	nunca	a veces	siempre
29 En una situación de debate, el alumno no guarda su turno para intervenir.			X
30 Cuando un compañero está interviniendo en el debate, el niño se pone a charlar con un compañero.		X	
31 Cuando un compañero está interviniendo en el debate, el niño hace ruidos y/o gestos de forma notoria.			X
Realización inadecuada de tareas	nunca	a veces	siempre
32 Cuando el alumno debe realizar una tarea en su casa para el día siguiente, no la lleva hecha ese día.			X
33 Cuando el alumno debe realizar una tarea en el plazo de unos días, no la lleva hecha el día de la entrega.			X
34 El alumno presenta sus tareas de forma sucia y descuidada.			X
35 En una actividad de pequeño grupo en la que el profesor distribuye las distintas tareas entre los miembros del equipo, el alumno deja de hacer las que le corresponden.			X
36 En una actividad de pequeño grupo en que el equipo distribuye las tareas, el alumno deja de realizar las que le corresponden.			X
Comportamiento impulsivo / hiperactivo	nunca	a veces	siempre
37 Durante la jornada escolar, el alumno hace gestos (tics) innecesarios para las actividades de clase.			X
38 Durante las actividades de clase, el alumno se desplaza sin fines útiles.			X
39 Durante la jornada escolar, el alumno manipula de forma repetitiva objetos innecesarios para la actividad de clase.			X
40 Ante una situación que el alumno juzga problemática, exige que el profesor le ayude inmediatamente, para lo que insistentemente le formula una pregunta.		X	
41 Ante cualquier duda o situación que el alumno juzga problemática, exige que sus compañeros le ayuden de forma inmediata, para lo que insistentemente le formula una pregunta.		X	
42 Cuando el profesor plantea una pregunta a la clase, el alumno contesta muy rápidamente sin tener en cuenta los datos y/o consecuencias de la cuestión.			X
43 Cuando un compañero le plantea una cuestión al alumno reacciona muy rápidamente, sin tener en cuenta los datos y/o consecuencias de la cuestión.			X
44 Cuando el profesor le plantea una cuestión de forma individual, el alumno reacciona muy rápidamente, sin tener en cuenta los datos y/o consecuencias del problema.			X
Incumplimiento de órdenes y normas	nunca	a veces	siempre
45 El alumno llega con retraso a clase por la mañana y/o tarde después del recreo sin motivo justificado.	X		
46 El alumno falta a clase durante la mañana y/o tarde sin motivo justificado.		X	
47 Durante la actividad de clase, el alumno intenta abandonar el aula sin motivo justificado.			X

Incumplimiento de órdenes y normas	nunca	a veces	siempre
48 Las normas fijas de clase que los alumnos conocen (ej: colgar el abrigo...), el niño deja de cumplirlas si no se le recuerdan todos los días.			X
49 Cuando el alumno está trabajando en grupo, incumple las normas establecidas por los miembros de su equipo.			X
50 El alumno manifiesta quejas al profesor sobre sus compañeros que tienen un comportamiento en contra de las normas de clase, aunque él las incumple también.			X
51 El alumno manifiesta quejas a sus compañeros sobre los niños que se comportan en contra de las normas de clase, aunque él las incumple también.			X
52 El alumno es descuidado con los materiales de clase de uso común (los estropea, o los utiliza de forma inapropiada).			X
53 El alumno coge objetos que no son suyos, sin pedir permiso.		X	
54 Al alumno le falta el material necesario para el trabajo escolar, aunque con anterioridad se le hubiese dicho que lo iba a necesitar.			X
55 El alumno es descuidado con sus materiales (los pierde, estropea...)			X
56 El alumno cuenta mentiras a sus compañeros, sin que se aprecie una causa concreta.			X
57 El alumno cuenta mentiras al profesor, aunque por ello no se libra de un castigo ni vaya a recibir un premio.			X
58 El alumno cuenta mentiras al profesor para librarse de un castigo o reprimenda.		X	
59 Cuando el profesor da una orden a la clase, el alumno omite cumplirla, a no ser que se le repita individualmente.			X
60 Cuando el profesor da una orden a la clase, el alumno no la cumple.		X	
61 Cuando el profesor da al alumno una orden individualmente, no la cumple.		X	
62 Cuando el profesor pide a los alumnos que cambien de actividad, el niño continúa con la tarea que en ese momento estaba realizando durante unos minutos más.			X
63 Cuando el profesor pide a los alumnos que cambien de actividad, el niño continúa con la tarea que estaba realizando en ese momento hasta que el profesor le llama la atención, recordándole la nueva actividad.			X
Comportamiento agresivo	nunca	a veces	siempre
64 El alumno insulta o se burla con palabras o gestos del profesor, sin que le haya dado un motivo claro para hacerlo.			X
65 El alumno insulta o se burla con palabras o gestos de sus compañeros, sin que ellos lo hayan hecho con él.			X
66 Él, cuando expresa una queja, plantea de forma poco cortés que es culpa del profesor, sin que admita ningún tipo de explicación.			X
67 El alumno, cuando se queja, plantea que la culpa es de algún compañero, sin admitir explicación alguna.			X
68 El alumno se autoagrede sin que pueda observarse ningún acontecimiento especial en la clase.	X		

Comportamiento agresivo	nunca	a veces	siempre
69 El alumno inicia peleas con sus compañeros en clase.		X	
70 El alumno, durante el recreo, se pelea con sus compañeros.		X	
71 Cuando el alumno expresa su opinión sobre alguna cuestión, lo hace burlándose y ridiculizando a las personas que no mantienen su misma opinión.		X	
72 Durante la actividad de clase, el alumno molesta a sus compañeros, les empuja, tira objetos, les toca sus cosas...			X
73 El alumno destruye o estropea intencionadamente materiales de sus compañeros, sin que pueda observarse un motivo concreto.			X
74 El alumno destruye sus materiales, sin que pueda observarse ningún acontecimiento especial.			X
Respuesta agresiva	nunca	a veces	siempre
75 Cuando un compañero le molesta o agrede, el alumno responde con una agresión desproporcionada.			X
76 Cuando el alumno expresa su opinión, si el profesor y/o sus compañeros no manifiestan su acuerdo con él, se enfada.			X
77 Cuando el profesor le ríe o castiga por lo que ha dicho o hecho, el alumno protesta desproporcionadamente de forma verbal o gestual.			X
78 Cuando el profesor le impone un castigo por lo que ha dicho o hecho, el alumno se niega a cumplirlo.			X
79 Cuando el profesor o sus compañeros dicen al alumno que ha infringido una norma, él lo niega aunque sea evidente.			X
80 Cuando el profesor o sus compañeros dicen al alumno que ha infringido una norma, él da razones para justificar la necesidad de saltarse la norma.		X	
81 Cuando el profesor le aconseja sobre cómo debe comportarse en clase, el alumno se burla de él con palabras o gestos.		X	
82 Cuando compañeros que no pertenecen a su grupo de amigos, le aconsejan sobre cómo debe comportarse en clase, el alumno se burla de ellos con palabras o gestos.			
83 Cuando el profesor le alaba en clase por lo que ha dicho o hecho, el alumno responde con una autoalabanza mayor (en plan chéto).		X	
84 Cuando el alumno se enfada en clase, destruye o estropea sus propios materiales y/o trabajos.			X
85 Cuando se enfada en clase, el alumno destruye o estropea intencionadamente los materiales de sus compañeros.	X		
86 Cuando un compañero toca sus cosas el alumno manifiesta enfado con palabras o gestos.			X
87 Cuando un compañero le pide un material que él no necesita en ese momento, el alumno se niega a prestárselo.		X	
88 Cuando se plantea un problema en clase, el alumno interviene dando soluciones inalcanzables o aportando argumentos contradictorios, con lo que la situación se hace más difícil.			X

Respuesta agresiva	nunca	a veces	siempre
89 Cuando el profesor le ríe, el alumno se autoagrede.	X		
90 Cuando sus compañeros se enfadan, el alumno se autoagrede.	X		
91 Cuando sus compañeros lo molestan, el alumno se autoagrede.	X		
Comportamiento no asertivo / pasivo	nunca	a veces	siempre
92 En la clase, el alumno habla únicamente con un reducido grupo de compañeros.			X
93 En los periodos de descanso, después de una actividad en el aula, el alumno permanece solo.		X	
94 En el recreo, el alumno no se acerca a sus compañeros.		X	
95 Cuando el alumno expresa su opinión, el hecho de que un compañero manifieste otra opinión diferente es suficiente para que él cambie la suya inmediatamente.	X		
96 Cuando el alumno no sabe hacer algo o no se ha enterado de lo que había que hacer, renuncia a pedir ayuda al profesor o compañeros y se queda sin hacerlo.			X
97 Cuando el alumno está situado cerca de compañeros que no atienden a la actividad de clase, él manifiesta el mismo comportamiento. Sin embargo, si sus compañeros atienden, él también lo hace.		X	
98 Cuando delatara de la clase, el profesor se dirige al alumno, éste se pone nervioso (tubesa, baja la mirada, tiembla...)		X	
99 Cuando el profesor se dirige al alumno sin que el resto de la clase lo perciba, él se pone nervioso.		X	
100 Cuando sus compañeros se dirigen al alumno, él se pone nervioso.		X	
101 Cuando el profesor ríe al alumno por equivocación, éste no hace ni dice nada al profesor para aclarar la situación.	X		
102 Cuando un compañero le molesta, el alumno no hace ni dice nada al profesor para aclarar la situación.	X		
Respuesta al profesor y compañeros	nunca	a veces	siempre
103 Cuando un compañero le pega o insulta, el alumno se pone a llorar.			X
104 Cuando sus compañeros le hacen una pregunta, el alumno no responde aunque le sea permitido hacerlo por las normas de clase.			X
105 Cuando el profesor le hace una pregunta, el alumno no responde, aunque la cuestión no esté referida a contenidos de clase.			X
106 Cuando sus compañeros le hacen una pregunta, el alumno responde con monosílabos.			X
107 Cuando el profesor le hace una pregunta, el alumno responde con monosílabos.			X
108 En el recreo, si un compañero se le aproxima, el alumno se aleja de él.		X	
109 Cuando el profesor le alaba por algo que ha hecho o dicho, el alumno no manifiesta reacción alguna, ni verbal, ni gestual.		X	

Anexo 14. Carta de presentación



Dpto. Personalidad, Evaluación y Tratamiento
Psicológicos
C/Camilo José Cela, s/n
41018 Sevilla

Sevilla, 20 de noviembre de 2017

D/D^a. M^a del Mar Aires González, profesora de la asignatura Trabajo Fin de Grado adscrita al Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos de la Universidad de Sevilla, informa que la alumna M^a del Mar Ríos Sánchez que cursa 4^o de Grado en Educación Primaria (mención Educación Especial) está realizando su Trabajo Fin de Grado (TFG) bajo mi tutorización.

Dicho TFG se basa en la elaboración de una propuesta de intervención educativa sobre el caso concreto de un niño/a escolarizado en E. Primaria que presente dificultades de aprendizaje debido a la presencia de algún trastorno del desarrollo, discapacidad intelectual, o cualquier otra circunstancia que justifique dificultades de aprendizaje destacadas.

Para alcanzar dicho fin la alumna bajo mi guía llevaría a cabo una entrevista con los profesionales que trabajan directamente con el niño/a seleccionado, así como con los padres (si así lo autorizan en un protocolo de consentimiento que le facilitaremos) y con el niño/a para poder realizar una observación más detallada de su rendimiento. De esta manera podrá recopilar la información necesaria para elaborar una propuesta de intervención educativa seria, rigurosa y ajustada a la realidad.

Para ello, le ruego le facilite el acceso al centro escolar con la seguridad de que su trabajo será tutelado desde nuestro departamento y se desarrollará con el rigor y las normas éticas que rigen la investigación y la práctica profesional con niños.

Agradeciendo su contribución en la formación práctica de nuestros futuros profesionales de la educación, le saluda atentamente.

Fdo.: M^a del Mar Aires González

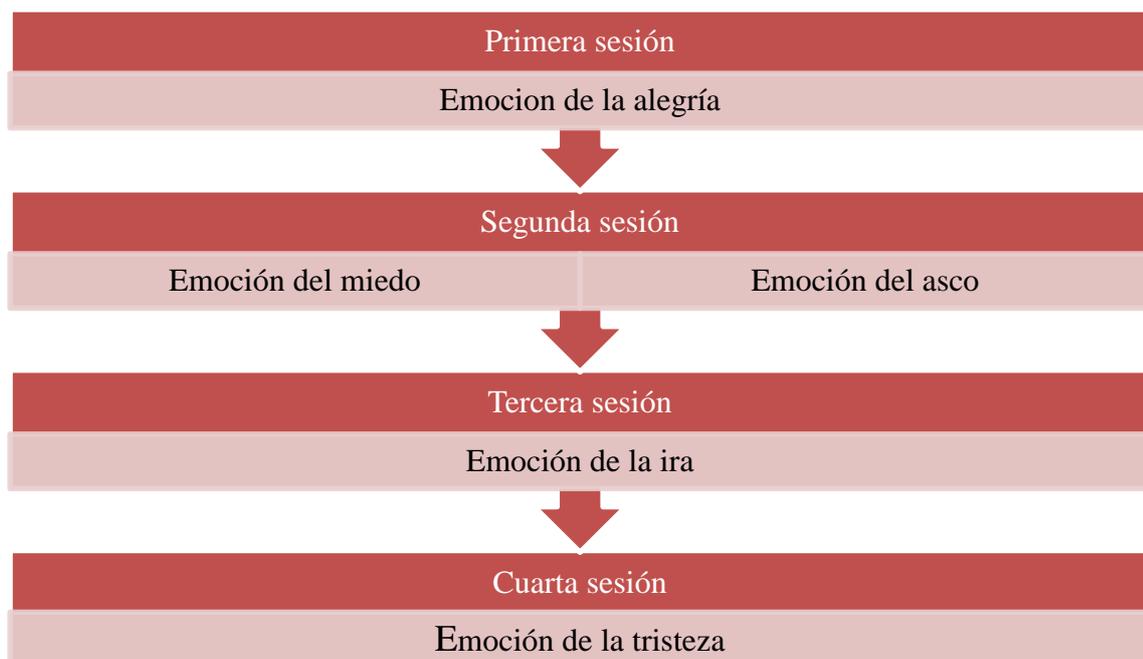
Anexo 15. Actividades del plan de intervención detalladas.

Taller “Inside out”



Este taller se basará en la realización de una actividad especial que englobe todas las emociones básicas. Este taller está inspirado en la película “Inside out”, ya que a él le gusta mucho esa película que vio con su profesora de PT. Para ello, se ha decidido trabajar primero cada emoción, para que así se trabaje cada una a fondo.

En cuanto a su desarrollo, se realizará en 4 sesiones de 45 minutos, las cuales coincidirán con los cinco días de la semana dentro del horario escolar (lunes, martes, miércoles y jueves) Las sesiones se distribuirán de la siguiente manera:



Primera sesión: Alegría



Para trabajar la alegría se ha decidido realizar dos actividades. La primera actividad se realizará con el grupo-clase; y la segunda, por grupos reducidos de cuatro alumnos.

ACTIVIDAD 1

NOMBRE: ¿Qué es la alegría?

OBJETIVOS:

- Explorar los conocimientos previos acerca de la emoción de la alegría.
 - Trabajar la comunicación verbal y el habla en público.
 - Fomentar la escucha activa.
-

ESPACIO: Aula ordinaria

TIEMPO: 10 minutos

DESARROLLO:

Esta actividad se desarrollará de la siguiente manera:

En primer lugar, el/a docente entregará a cada alumno cuatro tarjetas en las que aparecen distintas emociones. De estas cuatro tarjetas, dos están relacionadas con la emoción de la alegría.

A continuación, el/a docente pondrá en una mesa dos recipientes; en el primero aparecerá la etiqueta de “alegría”; y en el segundo, la etiqueta de “otra emoción”. Los alumnos deberán decidir cuáles de las tarjetas están relacionadas con la emoción de la alegría; y cuáles, no.

Una vez pensado, los alumnos saldrán por orden de lista y deberán depositar las tarjetas en el recipiente correcto, pero antes de insertarlas debe enseñarlas a sus compañeros/as para ver si estos están de acuerdo con lo que él/la ha decidido.

RECURSOS MATERIALES:

- Tarjetas de las emociones
- Dos recipientes

RECURSOS PERSONALES:

- Docente
-

FORMATO:



ACTIVIDAD 2

NOMBRE: “Me siento alegre cuando...”

OBJETIVOS:

- Observar, por parte del alumnado, las diferentes formas de manifestación de un mismo sentimiento.
 - Conocer el lenguaje corporal y no verbal que se relaciona con la alegría.
 - Interioriza las diferentes formas que hay de representar la alegría, siendo capaz de detectarla en cualquier contexto y en cualquier persona.
 - Fomentar el aprendizaje colaborativo.
 - Trabajar la escucha activa.
 - Entrenar habilidades de habla en público.
 - Trabajar la comunicación verbal y no verbal.
 - Ganar confianza en uno mismo.
-

ESPACIO: Aula ordinaria

TIEMPO: 35 minutos

DESARROLLO:

El/a docente con la ayuda de un voluntario divide la clases en grupo de cuatro alumnos/as cada uno. A continuación, lanza la siguiente oración: “Me siento alegre cuando...” Cada miembro del grupo debe pensar cuando se siente alegre. Más tarde, los alumnos/as de cada grupo deben terminar la frase que su docente le ha dicho con lo que ellos/as hayan pensado y expresarlo a los miembros de su mismo grupo respetando un orden. Además de expresarlo de manera verbal, también deberán comunicarlo a través del lenguaje no verbal. Por ejemplo, “me siento feliz cuando voy con mi familia al parque”, esto sería la parte verbal; y la parte no verbal sería a lo mejor tocando las palmas y sonriendo.

Todos los miembros de cada grupo deben escuchar de manera activa a sus compañeros, puesto que a lo mejor lo que a su compañero le produce alegría es diferente a los que los demás pensaban.

Por último, se les pedirá que con toda la información que han obtenido realicen, por grupos, un pequeño mural con dibujos o imágenes de situaciones alegres lo más parecido posible a lo que ellos han comentado anteriormente.

RECURSOS MATERIALES:

- Cartulinas
- Folios

RECURSOS PERSONALES:

- Docente
 - Voluntario
-

-
- Lápices de colores
-

FORMATO:



Segunda sesión: El miedo y el asco



Para trabajar las emociones del miedo y el asco se ha decidido realizar tres actividades. La primera actividad se realizará de manera individual; la segunda actividad irá relacionada con el miedo y se llevará a cabo con el grupo-clase; y la tercera actividad se basará en la emoción del asco, la cual se llevará a cabo con el grupo-clase.

ACTIVIDAD 1

NOMBRE: ¿Qué es el miedo y el asco?

OBJETIVOS:

- Conocer los conocimientos previos acerca de las emociones de miedo y asco.
-

ESPACIO: Aula ordinaria

TIEMPO: 5 minutos

DESARROLLO:

Esta actividad se desarrollará de la siguiente manera:

En primer lugar, el/a docente entregará a cada alumno una ficha donde aparecerán varias situaciones. A continuación, los alumnos/as deberán marcar si es una situación que produce miedo o una situación que produce asco. Estas situaciones pueden estar plasmadas a través de oraciones o incluso imágenes.

RECURSOS MATERIALES:

- Ficha
- Lápices

RECURSOS PERSONALES:

- Docente

FORMATO:

Nombre:	Curso:	Miedo	Asco
Situación			
Ve una animal muy grande venir hacia mi			
Pulsar un timbre que está muy sucio			
Dar un beso a alguien que está sudado			
Voy caminando solo por un lugar oscuro y sin nadie a mi alrededor			
Estas comiendo sopa y de repente ves un pelo en la misma			
			
Encontrar un gusano en tu manzana			
Ves a un compañero que tiene los mocos fuera			
			

ACTIVIDAD 2**NOMBRE:** Mi cajita de los miedos**OBJETIVOS:**

- Conocer mi propio miedo y saber afrontarlo.
- Aprender a identificar aquello que causa miedo.
- Observar, por parte del alumnado, las diferentes formas de manifestación de un mismo sentimiento.
- Interiorizar las diferentes formas que hay de sentir miedo en función de la persona o el contexto.
- Llevar a cabo un feedback positivo entre los alumnos/as
- Desarrollar destrezas para hablar el público
- Trabajar la comunicación verbal y no verbal.
- Entrenar la autoestima
- Aplicar técnicas de autocontrol
- Fomentar la escucha activa

ESPACIO: Aula ordinaria**TIEMPO:** 20 minutos**DESARROLLO:**

Para la realización de esta actividad cada niño/a deberá traer una caja de cartón decorada de la manera que ellos quieran a clase y se le explicará que se va a trabajar el

miedo que ellos deben guardar en su cajita. Además del docente, se contará con la ayuda del docente de PT y si fuera posible de un voluntario o familiar. A continuación, se les pedirá que piensen en cosas que les de miedo. Cuando ya lo tengan claro, deberán expresarlo de manera gráfica en un dibujo, teniendo en cuenta que deberán realizar un dibujo en miniatura por cada miedo que tengan.

Luego, cada alumno/a deberá meter sus miedos en su cajita y esperar su turno para exponer. Así, cada niño/a deberá plantear a sus compañeros/as aquello a lo que temen. Tras la exposición a los compañeros/as, estos deben reflexionar y aportarle soluciones para ayudar al niño/a que se ha atrevido a expresar sus temores a solucionarlo. Por ejemplo, un niño dice que tiene miedo a la oscuridad, y un compañero le puede decir que para que no le pase más apague solo la luz cuando vaya a dormir.

Así, mediante esta actividad se pretende que los niños/as no solo logren decir aquello que los aterroriza, sino que también les ayuda a que los compañeros se pongan en su lugar y le ayuden a buscar una solución a ello.

RECURSOS MATERIALES:

- Cajas
- Lápices
- Folios

RECURSOS PERSONALES:

- Docente
- Docente de PT
- Voluntario/a
- Familiar

FORMATO:

Ejemplo de un dibujo de miedo

ACTIVIDAD 3

NOMBRE: Mi cajita del asco**OBJETIVOS:**

- Conocer mi propio asco y saber afrontarlo.
- Aprender a identificar aquello que causa asco.
- Observar, por parte del alumnado, las diferentes formas de manifestación de un mismo sentimiento.
- Interiorizar las diferentes formas que hay de sentir asco en función de la persona o el contexto.
- Llevar a cabo un feedback positivo entre los alumnos/as
- Desarrollar destrezas para hablar el público
- Trabajar la comunicación verbal y no verbal.
- Entrenar la autoestima
- Aplicar técnicas de autocontrol
- Fomentar la escucha activa

ESPACIO: Aula ordinaria**TIEMPO:** 20 minutos

DESARROLLO:

Esta actividad se desarrollará de la misma manera que la actividad dos, llamada “Mi cajita del miedo” pero en vez de pensar situaciones que les producen miedo, tendrán que pensar en situaciones que producen asco.

RECURSOS MATERIALES:

- Cajas
- Lápices
- Folios

RECURSOS PERSONALES:

- Docente
- Docente de PT
- Voluntario/a
- Familiar

FORMATO:

Ejemplo de un dibujo de asco

Tercera sesión: La ira



Para trabajar la ira se ha decidido realizar dos actividades. Ambas actividades se realizarán de manera individual.

ACTIVIDAD 1

NOMBRE: La técnica del globo

OBJETIVOS:

- Conocer mi propio sentimiento de ira y saber afrontarlo.
- Aprender a identificar aquello que causa ira.
- Desarrollar la capacidad de controlar la ira.
- Favorecer el desarrollo de unas reacciones adecuadas.
- Comprender las consecuencias de las diferentes reacciones de enfado.
- Trabajar el autocontrol

ESPACIO: Gimnasio

TIEMPO: 20 minutos

DESARROLLO:

Esta actividad se desarrollará de la siguiente manera:

En primer lugar, el docente contará a los alumnos/as que en este juego un globo es parecido a una persona, es decir, un globo puede inflarse y contener mucho aire dentro, pero si el globo se excede de la cantidad de aire que puede tener dentro, este revienta.

A continuación, indicará a los discentes que se sienten en el suelo. El docente deberá asegurarse de que entre niño/a y niño/a exista una distancia para que no se molesten mientras realizan la actividad.

Luego, el docente cogerá un globo y mostrará cómo se infla pero lo hará de manera que el globo explote.

Más tarde, se pedirá a los niños/as que cierren sus ojos e imaginen que se convierten en globos. A medida que van inhalando aire, los alumnos/as deberán pensar en situaciones que le provoquen ira.

Luego y muy pausadamente pueden desinflarse solamente exhalando.

Tras realizar esta práctica, el docente pedirá que los alumnos/as abran suavemente sus ojos. Y les realizará la siguiente pregunta: ¿En qué situaciones han sentido que son “como globos” y deben soportar o tolerar algo? ¿Cómo han resuelto esa situación?

Esta actividad es interesante llevarla a cabo con la ayuda del profesor/a de PT que tome nota de las observaciones que realice de cada niño. De este modo se podrá evaluar el grado de estrés que provocan en cada niño las situaciones de ira.

RECURSOS MATERIALES:

- Globos

RECURSOS PERSONALES:

- Docente
- Docente de PT

FORMATO:



ACTIVIDAD 2

NOMBRE: El tren de la ira

OBJETIVOS:

- Conocer mi propio sentimiento de ira y saber afrontarlo.
- Autoevaluar la ira
- Trabajar el autocontrol
- Entrenar técnicas de control de los impulsos
- Favorecer el desarrollo de unas reacciones adecuadas.

ESPACIO: Gimnasio

TIEMPO: 25 minutos

DESARROLLO:

Comenzamos la actividad disponiendo sobre el suelo del gimnasio 5 cartulinas. Estas cartulinas hacen relación a una situación, que me ha llevado a tener un pensamiento, en

este caso a una emoción de ira, al desarrollo de una acción y por último un resultado. La actividad consiste en que el alumno/a piense una determinada situación la cual le reportó un resultado poco satisfactorio para que construyendo un diálogo interno en cada posición del tren, pueda generar en él/la otro tipo de comportamiento y por ende, de resultado.

Esta dinámica se llevará a cabo con la ayuda de un/a docente de PT, ya que en el suelo se pondrán dos filas con 5 cartulinas en cada una de ellas.

Veámoslo en un ejemplo:

Situación (Emocional)

- 1° LO QUE PASA: La situación del conflicto. `Pedro se ha colado` (de pie sobre la 1° cartulina)
- 2° LO QUE PIENSO: `No puede ser, yo he llegado antes a la fila` (2ª cartulina)
- 3° LO QUE SIENTO: `Rabia, ira, enfado` (3ª cartulina)
- 4° LO QUE HAGO: `Le empujo y lo insulto` (4ª cartulina)
- 5° EL RESULTADO: `El me empuja a mí también, nos enfadamos más y nos acabamos peleando, el profesor al verlo nos castiga` (última cartulina)

El niño/a vuelve a la primera cartulina para volver a realizar el recorrido de nuevo:

Opción (Racional)

- 1° LO QUE PASA: La situación del conflicto. `Pedro se ha colado`. (de pie sobre la 1° cartulina)
- 2° LO QUE PIENSO: `Pedro siempre quiere ir el primero, pero al final todos conseguimos bajar, no es tan grave. Si me molesta mucho se lo puedo decir primero a Pedro y luego al profe.` (2ª cartulina)
- 3° LO QUE SIENTO: `Aunque me molesta, no me enfado tanto, estoy tranquilo`. (3ª cartulina)
- 4° LO QUE HAGO: `Le digo a Pedro que no está bien colarse, que al final bajamos todos, no es tan importante, se lo puedo decir al profe sin enfadarme` (4ª cartulina)
- 5° EL RESULTADO: `Todos conseguimos ir al mismo sitio, el profe pone paz y no nos castigan a ninguno`. (última cartulina)

RECURSOS MATERIALES:

- Cartulinas
- Rotuladores

RECURSOS PERSONALES:

- Docente
- Docente de PT

FORMATO:





Para trabajar la alegría se ha decidido realizar dos actividades. La primera actividad se realizará de manera individual; y la segunda, con el grupo-clase.

ACTIVIDAD 1

NOMBRE: ¿Qué me provoca la tristeza?

OBJETIVOS:

- Reconocer las señales físicas que la tristeza provoca.
 - Conocer mi propio sentimiento de tristeza.
-

ESPACIO: aula ordinaria

TIEMPO: 10 minutos

DESARROLLO:

Esta actividad se va a desarrollar a través de la siguiente dinámica:

En primer lugar, los alumnos/as deberán pensar en aquello que nos despierta este sentimiento; intentarán revivir esa emoción, observando sus cuerpos y fijándose en sus sensaciones físicas. Lanzaremos dos preguntas al grupo-clase:

1-¿Dónde localizas la tristeza en tu cuerpo?

Se le entrega a cada alumno/a un papel donde se plasma una silueta humana dibujada. Cada alumno/a tendrá que señalar con un rotulador dónde localiza su emoción o pegando el post-it que antes ha escrito.

2-¿Qué sientes en esa parte del cuerpo?

Pediremos a cada alumno/a que debajo de la silueta humana escriba que siente en esa parte del cuerpo.

RECURSOS MATERIALES:

- Post-it
 - Fichas con las dos preguntas
 - Lápices
-

RECURSOS PERSONALES:

- Docente
-

FORMATO:

Nombre.....

1. ¿Dónde localizas la tristeza en tu mente?

.....
.....
.....



2. ¿Qué sientes en esa parte del cuerpo?

.....
.....
.....

ACTIVIDAD 2

NOMBRE: Cuento mi tristeza

OBJETIVOS:

- Aprender a identificar aquello que causa tristeza.
- Observar, por parte del alumnado, las diferentes formas de manifestación de un mismo sentimiento.
- Interiorizar las diferentes formas que hay de sentir tristeza en función de la persona o el contexto.
- Llevar a cabo un feedback positivo entre los alumnos/as.
- Entrenar las habilidades sociales.
- Fomentar el habla en público, así como la comunicación verbal.
- Mejorar el autoestima

ESPACIO: Aula ordinaria

TIEMPO: 35 minutos

DESARROLLO:

En primer lugar, le pediremos al grupo-clase que, durante unos minutos y en silencio, intenten revivir, de manera individual, una situación en la que hayan experimentado un sentimiento de tristeza, tratando de concretar qué situaciones la provocan. Se escribe en un post-it y se cuelga en un papel continuo o una pizarra.

Después se hace una ronda invitando a expresar en voz alta cuándo se siente triste cada uno de los alumnos/as. Y los alumnos/as oyentes deberán dar una posible solución ante la situación que ha contado su compañero.

Esta actividad será controlada por el/la docente.

RECURSOS MATERIALES:

- Post-it
- Lápices

RECURSOS PERSONALES:

- Docente
 - Docente de PT
-

FORMATO:



Una vez finalizado el taller, se pasará, como se ha nombrado anteriormente, a la realización de las actividades donde se trabajan todas las emociones en conjunto.

Conciencia emocional

La conciencia emocional se trabajará a través de una sesión. En esta sesión se trabajarán la capacidad de tomar conciencia de las propias emociones y las de los demás.

Quinta sesión: Conciencia emocional

Para trabajar la conciencia emocional se van a realizar tres actividades. La primera actividad se realizará con el grupo-clase; y la segunda y la tercera actividad se llevarán a cabo de manera individual.

ACTIVIDAD 1

NOMBRE: “El príncipe que no era feliz”

OBJETIVOS:

- Explicar de un modo didáctico la importancia de las emociones.
 - Analizar el grado de comprensión de los niños sobre las emociones.
 - Trabajar la lectura.
 - Desarrollar la escucha activa.
 - Entrenar habilidades de hablar en público.
-

ESPACIO: Aula ordinaria

TIEMPO: 20 minutos

DESARROLLO:

En primer lugar, el docente leerá en voz alta el cuento en la clase. Tras contar el cuento, se procede a hacer preguntas que los alumnos/as deberán contestar de manera oral y para todos sus compañeros/as acerca del cuento para comprobar si todos lo han entendido correctamente:

- ¿Qué le pasaba al príncipe?
 - ¿Por qué los reyes estaban tan preocupados?
 - ¿Creéis que ser inteligente es conocer sólo matemáticas, lengua, y todas esas asignaturas que le obligaban a aprender al príncipe?
-

RECURSOS MATERIALES:

- Cuento del príncipe

RECURSOS PERSONALES:

- Docente
-

FORMATO:

EL PRÍNCIPE QUE NO ERA FELIZ.

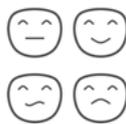


Había una vez en un reino muy muy lejano, un príncipe muy curioso y divertido.

El príncipe se interesaba por sus sentimientos, y sus padres se sentían preocupados porque así no llegaría a ser un hombre inteligente.



Un día lo encerraron en el castillo con maestros que le enseñaban matemáticas, lengua, historia, geografía.



El príncipe no podía cuestionar nada, sólo repetir y memorizar los contenidos. Tenía prohibido sentir emociones y transmitir las.

Un día, el hechicero más sabio del reino llegó al castillo. El hechicero le dio un medallón al príncipe y le dijo: "Todo aquel que sea capaz de conocer sus emociones y las de los demás será el hombre más inteligente del mundo".



Sin entender ni una palabra de lo que el hechicero le dijo, el príncipe se fue con el hechicero a aprender a conocer sus emociones, para después visitar a la gente del pueblo.

Al cabo de un tiempo, los reyes se pusieron muy contentos, porque el príncipe era capaz de conocer sus emociones, de comprender las de los demás, de hacer amigos y crear un mundo mejor.
¡Ahora sí que es el hombre más inteligente del mundo!

Y colorín colorado...este cuento se ha acabado

ACTIVIDAD 2

NOMBRE: ¿Cómo se siente el príncipe?

OBJETIVOS:

- Trabajar las diferentes emociones.
- Analizar el grado de comprensión de los niños sobre las emociones.

ESPACIO: Aula ordinaria

TIEMPO: 10 minutos

DESARROLLO:

Esta actividad se llevará a cabo solo con Jon. Es una manera de comprobar la comprensión de Jon sobre las emociones básicas, además de analizar si es capaz de definir las correctamente y de diferenciarlas. Para ello, se han impreso seis príncipes del cuento que se leyó en la actividad anterior con diferentes emociones (alegría, asco, miedo, sorpresa, tristeza e ira) y los nombres de dichas emociones. A continuación el docente le dará a Jon un tablero y pegará uno de los príncipes al azar. Tras esto le preguntará a Jon "¿cómo se siente el príncipe?". Jon deberá elegir el nombre de la emoción que cree conveniente y explicar por qué cree que es esa emoción.

RECURSOS MATERIALES:

- Tablero de fieltro con velcro.
- Príncipes con diferentes emociones
- Nombres de las emociones básicas

RECURSOS PERSONALES:

- Docente PT

FORMATO:



ACTIVIDAD 3

NOMBRE: ¡Caritas arriba!

OBJETIVOS:

- Trabajar las diferentes emociones.
 - Reconocer las emociones básicas
 - Conocer las expresiones faciales de las emociones básicas.
-

ESPACIO: Aula ordinaria

TIEMPO: 15 minutos

DESARROLLO:

Esta actividad se llevará a cabo de manera individual con Jon. Esta actividad tiene la finalidad de que Jon reconozca correctamente cómo se sienten las personas que salen en la foto. Para esta actividad ha sido necesario utilizar palos de colores y pegarlos con caras de emociones, tipo emoticonos. Además, fotos pequeñas de personas llorando, riendo, con cara de susto, con cara de asco, etc.

La actividad se desarrollará de la siguiente manera: le entregaremos a Jon los palos con las diferentes emociones básicas (asco, miedo, tristeza, alegría, sorpresa e ira). A continuación le mostraremos una imagen y cuando haya observado la imagen en cuestión, se dirá ¡Caritas arriba! y se golpeará el timbre. En ese momento, deberá levantar el palo que piense que representa la emoción que se trasmite en la imagen. Después se procederá a mostrar otra imagen, y así sucesivamente.

RECURSOS MATERIALES:

- Diferentes imágenes
- Palos con diferentes emociones
- Timbre

RECURSOS PERSONALES:

- Docente de PT
-

FORMATO:



Regulación emocional

La conciencia emocional se trabajará a través de una sesión. En esta sesión se trabajará la capacidad para manejar nuestras propias emociones.

Sexta sesión: Regulación emocional

Para trabajar la regulación emocional se van a realizar dos actividades. La primera actividad se realizará de manera individual; y la segunda actividad se llevará a cabo con el grupo-clase.

ACTIVIDAD 1

NOMBRE: ¡Así me siento yo!

OBJETIVOS:

- Trabajar las diferentes emociones.
 - Reconocer como se siente el alumno en diferentes situaciones
 - Reconocer las emociones básicas
 - Trabajar el autocontrol
-

ESPACIO: Aula ordinaria

TIEMPO: 20 minutos

DESARROLLO:

Esta actividad se llevará a cabo de manera individual con Jon. Para esta actividad se utilizará el mismo cartón de fieltro de la actividad de “¿Cómo se siente el príncipe?”, pero las fotos serán diferentes. Serán a color y aparecerán varias personas en ellas, y claramente cada persona de la foto se sentirá de una manera distinta.

En primer lugar, en el cartón se pegan las etiquetas de “Cuando” y “Me siento”. De manera que podamos formar una frase tipo: “Cuando _____ me siento _____”. En el primer hueco se pondrá una imagen seleccionada aleatoriamente. A continuación, el alumno/a deberán decir cómo se sienten en esa situación, y pondrán la carita correspondiente en su hueco. Una vez realizado esto, si las emociones son negativas deberá dar una respuesta asertiva para que la emoción cambie. Por ejemplo, si aparece una foto de un niño enfadado porque se ha quedado en su casa, el alumno/a debe pensar que como no puede salir en vez de estar triste debería jugar en casa y así puede estar alegre.

RECURSOS MATERIALES:

- Tablón de fieltro con velcro.
 - Cartel “Cuando” y “Me siento”.
 - Fotos sobre situaciones concretas.
 - Caras de emociones.
-

RECURSOS PERSONALES:

- Docente de PT
-

FORMATO:



ACTIVIDAD 2

NOMBRE: ¡Aplicamos lo aprendido!

OBJETIVOS:

- Dar respuestas asertivas a problemas conflictivos
 - Aprender a aplicar correctamente la técnica del “tren de la ira” (tercera sesión)
 - Trabajar el autocontrol
 - Entrenar técnicas de control de los impulsos
-

ESPACIO: Aula ordinaria

TIEMPO: 25 minutos

DESARROLLO:

Esta actividad se realizará con el grupo clase. A cada alumno le daremos tres tarjetas en las cuales aparecen diferentes situaciones conflictivas como por ejemplo:

- Mis compañeros no me dejan jugar con ellos (al fútbol, teje, etc.).
- Alguien me quiere quitar el desayuno en el recreo.
- Mis padres me castigan porque no me como la comida.
- Un compañero me quita mis bolis y mis lápices.
- Unos niños se ríen de mí al caerme.
- Unos niños se ríen de mí cuando hago un trabajo de clase mal.
- Un niño de mi clase cumple años y no me ha invitado a la fiesta.
- Intento hablar en clase o en casa y nadie me escucha.
- Muchas personas me dicen lo que tengo que hacer.
- Se me ha olvidado hacer los deberes y me han puesto un negativo.

Los alumnos deberán salir a la pizarra en orden y deberán leer sus tarjetas y proponer respuestas asertivas aplicando la técnica del “tren de la ira”. Se podría decir que esta actividad sirve como reforzamiento de la actividad que se realizó en la tercera sesión titulada

“el tren de la ira”, para comprobar si los alumnos/as han sido capaz de interiorizar dicha técnica. Esta vez los alumnos/as no tendrán la ayuda de las cartulinas en el suelo ni nada.

RECURSOS MATERIALES:

- Tarjetas con diferentes emociones

RECURSOS PERSONALES:

- Docente
 - Docente de PT
-

Autonomía emocional

La autonomía emocional se trabajará a través de una sesión. En esta sesión trabajarán la autoestima, automotivación, autoeficacia emocional y la responsabilidad.

Séptima sesión: Autonomía emocional

Para trabajar la autonomía emocional se realizarán dos actividades. Ambas actividades se llevarán a cabo con el grupo-clase.

ACTIVIDAD 1

NOMBRE: Espejito mágico

OBJETIVOS:

- Aumentar la autoestima
 - Mejorar nuestro autoconocimiento
 - Conocer las cosas positivas y negativas de uno mismo
-

ESPACIO: Gimnasio

TIEMPO: 25 minutos

DESARROLLO:

Esta actividad se realizará con el grupo clase. Se trata de una actividad que permite a los alumnos/as expresar lo que piensan sobre ellos mismos, tanto bueno como malo. El docente pondrá en medio del gimnasio un espejo grande y los alumnos/as deberán sentarse enfrente de este. Cada alumno/a por orden deberá salir y mirarse en el espejo y decir en voz alta dos cosas negativas y dos cosas positivas sobre él/la mismo. Cuando termine de decir las cosas buenas y malas todos los alumnos/as tienen que darle un aplauso.

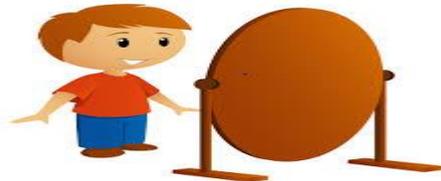
RECURSOS MATERIALES:

- Un espejo

RECURSOS PERSONALES:

- Docente
 - Docente de PT
-

FORMATO:



ACTIVIDAD 2

NOMBRE: ¡La tela de arañas!

OBJETIVOS:

- Aumentar la autoestima
 - Desarrollar la autocrítica
 - Conocer lo que los demás piensan de nosotros
 - Valorar lo positivo de nuestros compañeros/as
-

ESPACIO: gimnasio

TIEMPO: 20 minutos

DESARROLLO:

Esta actividad se trabajará con el grupo clase. El docente colocará a los alumnos/as en forma de círculo. Le dará un ovillo de hilo a un alumno/a, este alumno deberá agarrar un trozo y tirarle el ovillo a un compañero/a y debe decir dos cosas positivas a esa persona que le ha tirado el ovillo. Este proceso se repite con todos los alumnos/as de la clase. Al final se forma una especie de telaraña que unen a todos los alumnos/as. Por ejemplo, un alumno le tira el ovillo a su compañera de enfrente y dice pienso que es muy amable y muy trabajadora, luego esa alumna debe tirarle el ovillo a la persona que quiera y volver a decir dos cosas positivas de esa persona.

RECURSOS MATERIALES:

- Ovillo de lana.

RECURSOS PERSONALES:

- Docente
 - Docente de PT
-

FORMATO:



Competencia social

La competencia social se trabajará a través de una sesión. En esta sesión se va a trabajar las habilidades sociales básicas (comunicación efectiva, respeto, asertividad) en relación con las emociones.

Octava sesión: Competencia social

Para trabajar la competencia social se han realizado dos actividades. La primera actividad se realizará con el grupo clase; y la segunda actividad se llevará a cabo formando dos grupos de tres y uno con el resto de alumnos/as.

ACTIVIDAD 1

NOMBRE: ¡Teléfono!

OBJETIVOS:

- Practicar la comunicación expresiva y receptiva
 - Desarrollar la atención
 - Trabajar la memoria a corto plazo
 - Conocer la importancia de una buena comunicación
-

ESPACIO: Gimnasio

TIEMPO: 10 minutos

DESARROLLO:

Esta actividad se realizará con el grupo clase. Los alumnos/as se sentarán en círculo en el suelo. Un alumno/a al azar empezará un rumor, y se lo contará al oído a su compañero/a de la izquierda. El/a compañero/a se lo volverá a contar a su compañero de la izquierda, y así sucesivamente hasta que todos hayan recibido el rumor. Cuando llegue al final, el último alumno/a dirá el rumor en voz alta, y se observará en qué grado la información se ha distorsionado por el camino.

RECURSOS MATERIALES:

- No se necesitan

RECURSOS PERSONALES:

- Docente
 - Docente de PT
-

ACTIVIDAD 2

NOMBRE: ¿A quién le das tu voto?

OBJETIVOS:

- Practicar la comunicación expresiva y receptiva
 - Desarrollar la atención
 - Trabajar la memoria a corto plazo
 - Conocer la importancia de una buena comunicación
 - Desarrollar el comportamiento prosocial
 - Trabajar habilidades de comunicación en público
-

ESPACIO: Gimnasio

TIEMPO: 35 minutos

DESARROLLO:

Para esta actividad se dividirá el grupo clase se dividirá en tres subgrupos (dos subgrupos de 3 personas y un subgrupo con los alumnos/as restantes). El docente pedirá a los grupos de tres personas que elijan un nombre para cada grupo. A continuación, se preparará en la pizarra dos columnas donde pongan los nombres de los dos grupos. El docente colocará las urnas se pondrán en una mesa junto con los folios.

Se trata de una actividad donde los dos grupos serán partidos electorales, mientras que el grupo grande será el pueblo, que tendrá que votar al grupo que más le convenga. Los dos grupos elegirán un líder (un presidente), y tendrán diez minutos para hablar entre ellos y pensar en lo que van a decir para convencer al resto de que lo voten. Después, tendrán cinco minutos cada grupo para hablar. Se irán apuntando las cosas en la pizarra para que no se escape nada.

Cuando ya los dos grupos hayan hablado, será el momento de votar. El grupo grande votará individualmente, escribiendo el nombre del grupo al que quiere votar en un folio, y después

meterán ese papel en la urna correspondiente. Después se recontarán los votos y se verá cuál ha sido el grupo ganador. El proceso se repetirá pero cambiando los grupos.

RECURSOS MATERIALES:

- Pizarra.
- Urnas.
- Folios.
- Lápices.

RECURSOS PERSONALES:

- Docente
 - Docente de PT
-

FORMATO:



Habilidades de vida para el bienestar

Las habilidades de vida para el bienestar se trabajarán a través de una sesión. En esta sesión se trabajarán las competencias para la vida y el bienestar, es decir la capacidad para llevar a cabo comportamientos apropiados y afrontar los desafíos diarios de la vida.

Novena sesión: Habilidades de vida para el bienestar

Para trabajar las habilidades de vida para el bienestar se han realizado dos actividades. La primera actividad se realizará formando parejas; y la segunda actividad se llevará a cabo con el grupo-clase.

ACTIVIDAD 1

NOMBRE: El ciego

OBJETIVOS:

- Utilizar el diálogo de manera correcta.
 - Confiar en los demás
 - Desarrollar la atención
 - Trabajar la escucha activa
 - Aprender a ayudar en una situación real
-

ESPACIO: Gimnasio

TIEMPO: 15 minutos

DESARROLLO:

Esta actividad se realizará con el grupo clase. Los alumnos/as se colocarán por pareja. Uno de la pareja se pondrá un pañuelo en los ojos de manera que no vea nada. El otro miembro de la pareja deberá guiarlo por el gimnasio teniendo en cuenta que existen numerosos obstáculos por todo el espacio (colchonetas, conos, mesas, vallas...). Para todo esto es muy importante tanto la forma de guiar como la escucha del “ciego”.

RECURSOS MATERIALES:

- Pañuelos

RECURSOS PERSONALES:

- Docente
 - Docente de PT
-

ACTIVIDAD 2

NOMBRE: ¡Me muero de risa!

OBJETIVOS:

- Conocer la importancia de reír y ver reír a los demás
 - Desarrollar el sentido del humor
-

ESPACIO: Gimnasio

TIEMPO: 30 minutos

DESARROLLO:

Esta actividad se realizará con el grupo clase. Los alumnos/as se sentarán en círculo en el suelo. Se trata de una actividad en la que practicaremos la risoterapia, para que los alumnos/as se relajen y se rían. El docente elige un alumno/a al azar éste contará qué le hace reír, si por ejemplo le hace reír los chistes, aquellos alumnos/as que se sepan un chiste deben contarlos para que todos los alumnos se rían. Este proceso se lleva a cabo con todos los alumnos/as.

RECURSOS MATERIALES:

- No se necesitan

RECURSOS PERSONALES:

- Docente
 - Docente de PT
-

El circuito de las emociones

La última sesión del programa es un juego final en el que se evaluará los contenidos aprendidos en las sesiones realizadas anteriormente. Se trata de un tablero, con un recorrido de cinco colores. Cada color representa una competencia emocional. A saber:

- ✓ Amarillo: conciencia emocional.
- ✓ Verde: regulación emocional.
- ✓ Azul: Autonomía emocional.
- ✓ Naranja: Competencia social.
- ✓ Rojo: Habilidades de vida para el bienestar.

Los alumnos, en grupos de 5 personas, irán tirando el dado grande de colores e irán cayendo en las casillas. Cuando caigan en cierto color, tendrán que realizar una prueba que tendrá relación con los contenidos trabajados los días anteriores. Si la completan correctamente, se llevarán un punto (una ficha del color correspondiente a la categoría) que pegarán en su ficha de equipo (la ficha de equipo y la pequeña tienen la misma forma). Después de ello, tirará el dado el siguiente equipo. Cabe mencionar que, cuando caigan en una casilla cuyo color ya tienen no se llevarán una nueva ficha, sino que simplemente la completarán adecuadamente.

A continuación, explicaré las actividades que hay que completar en cada categoría.

He de decir que, al no disponer de demasiado tiempo, no se han podido realizar todas las actividades válidas para desarrollar cada competencia. No obstante, en este juego si hay diferentes actividades, que incluyen tanto repaso de las anteriores como otras nuevas.

Conciencia emocional

- **La ruleta de las emociones:** Gira la ruleta e interpreta en grupo una situación en la que alguno de vosotros sienta la emoción correspondiente.
- **¿Cuándo me siento así?:** Cada uno del grupo debe decir una situación en la que sienta cada una de las emociones básicas.
- **¿Quién soy?:** Di de qué emoción estamos hablando (sólo una).
 - Sentimos esta emoción cuando algo nos produce fatiga o repulsión.
 - Sentimos esta emoción cuando nos encontramos ante una situación de
 - peligro o amenaza.
 - Sentimos esta emoción cuando nos pasa algo malo.
 - Sentimos esta emoción cuando nos pasa algo bueno en nuestra vida.
 - Sentimos esta emoción cuando nos sobresaltamos por algo que no nos esperábamos.
 - Sentimos esta emoción cuando nos pasa algo que nos molesta y nos llena de rabia.
- **Familias de emociones:** de los nombres que están en la pizarra, selecciona los que pertenezcan a la familia de la alegría, tristeza, sorpresa, miedo, asco o ira (sólo una familia).
 - Rechazo, humor, desconsuelo, admiración, furia, náuseas, arcadas y dolor.
 - Asombro, diversión, entusiasmo, temor, euforia, contento, disgusto y decepción.
 - Fatiga, depresión, alivio, repugnancia, exclamación, alerta, desgana y decepción.
 - Terror, fascinación, temor, pánico, desprecio, pena, diversión y disgusto.
 - Impresión, extrañeza, fobia, horror, desconcierto, rencor, rabia y frustración.
 - Enojo, rabia, fobia, grima, placer, odio, disgusto y susto.
- **Ponte en mi lugar:** cada uno del grupo reconoce las emociones de las personas que salen en la imagen (al menos una imagen por miembro del grupo).

Regulación emocional

- **Carta naranja:** Cada miembro del grupo coge una carta naranja (Ver anexo). Dice cómo se sentiría en esa situación, si esa emoción es positiva o negativa, y en caso de ser negativa qué haría para cambiarla.
- **Un poco de teoría:**

- ¿Qué comprobamos con el experimento de la ira?
 - ¿Cómo hacer para que la ira disminuya?
 - Explica la técnica del globo de la ira.
 - ¿Qué hago si un compañero está mal?
 - Explica la técnica de la tortuga.
- **Respuesta asertiva:** responde de forma asertiva a dos situaciones propuestas (De la actividad aplicamos lo aprendido).
 - **Simulación:** simular una situación en la que surja un conflicto que nos haga enfadar mucho y resolverlo de forma adecuada.
 - **Hazme sentir mejor:** interpretad una situación en la que algún compañero esté pasando por un mal momento en su vida, y el resto debe consolarlo para que se sienta mejor.

Autonomía emocional

- **Al lindo piropo:** di una cosa buena de ti y una cosa buena del resto de compañeros de tu grupo. Lo repiten todos ellos.
- **Uno para todos, todos para uno:** debéis encontrar cosas en las que os podáis ayudar unos a otros.
- **No soy perfecto:** hay que decir dos características negativamente valoradas de ti mismo. Los tres miembros del grupo lo hacen.
- **Reconozco que...:** Cada uno del grupo debe reconocer algo que haya hecho mal en algún momento.
- **Sé positivo:** cada miembro del grupo debe ponerse en una mala situación y demostrar que adopta una actitud positiva. Sacar el lado bueno de las cosas.

Competencia social

- **Mi familia:** cada uno del grupo adopta el papel de un miembro de una familia, sale a la pizarra a interpretarlo y el resto de la clase debe adivinar de quién se trata.
- **La pelota imaginaria:** el grupo se sitúa en corro cogidos de las manos. Le pasamos a un miembro la pelota imaginaria, y tendrá que cogerla y hacer algo con la pelota (botarla, pasarla de mano en mano, etc.). Todos los miembros del grupo deben hacer algo.
- **Formemos un puente:** nos imaginamos que hay que formar un puente a lo largo de un lago. Los miembros del grupo tendrán que formarlo con todo lo que se le ocurra (prendas de vestir, material de clase, mobiliario...) tendrán que participar todos los miembros del grupo.

- **Sigue la historia:** un miembro del grupo pensará en cómo empezar una historia, después el resto de los compañeros tendrán que continuar la historia por donde el otro la dejó.
- **Resuelve el conflicto:** todos los componentes del grupo participan. Uno es el mediador, y los demás interpretarán la situación conflictiva.

Habilidades de vida para el bienestar

- **Normas y límites:** en dos minutos, los miembros del grupo deberán anotar todas las normas de convivencia que se les ocurran.
- **¿Qué quiero ser?:** cada miembro del grupo debe decir qué quiere ser de mayor, por qué y cómo puede conseguirlo.
- **Respeto y tolerancia:** Se interpretan dos situaciones. Un miembro del grupo será una persona con discapacidad y el otro le ayudará a hacer la tarea. Después, se intercambian los papeles..
 - **Ciego:** encontrar la salida.
 - **Parapléjico:** ayudarlo a escribir en la pizarra.
 - **Sordo:** explicarle dónde está el baño con gestos.
 - **Mudo:** entender lo que dice y decírselo a otra persona.
 - **Cojo:** ir de una punta a otra de la clase.
- **¡Qué risa!:** cada miembro del grupo tendrá que hacer reír al resto de la clase.
- **¿Qué he aprendido?** Cada miembro del grupo debe decir algo que ha aprendido en todas estas sesiones.

Cuando termine el juego, se repartirán medallas a los mejores compañeros de cada grupo. Ellos mismos serán los que elegirán quién es el mejor compañero de cada grupo.



Anexo 16. Escala de valoración

La escala de valoración

Nombre: _____ Curso: _____

Indicadores	0	1	2	3	4	5
Reflexiona sobre los aspectos que hemos comentado en clase.						
Pone interés en responder a lo que se pregunta.						
Comunica sus experiencias emocionales a sus compañeros.						
Se muestra interesado por aprender los contenidos.						
Colabora y participa en el trabajo en equipo.						
Su comportamiento con los compañeros es bueno.						
Sabe interpretar correctamente sus emociones durante las diferentes sesiones.						
Ha participado de manera activa						
Ha desarrollado habilidades de atención						
Ha mostrado respeto y comprensión antes los demás						
Ha mejorado sus habilidades de memoria a corto y a largo plazo						
Muestra interés en cambiar su conductas disruptivas						
Ha mejorado su autoestima						
Muestra autocontrol en algunas situaciones						
Desarrolla empatía respecto a las situaciones propuestas en las actividades						
Ha permitido que las sesiones trascurren de manera adecuadas, sin						

llamar la atención						
Pone en práctica lo aprendido fuera de las sesiones previstas						
Mejora sus habilidades sociales						

Siendo el 0 la peor nota y el 5 el máximo.

Anexo 17. Cuestionario sobre las emociones

Cuestionario

Nombre: _____ Curso: _____

Cuando me siento triste o deprimido... Marca con una X la respuesta

	No quiero hablar con nadie
	Intento contárselo a mi amigo y hacer cosas que me pongan contento
	No puedo parar de llorar

Marca con una X las situaciones que te provoquen alegría

	Cuando mi maestro tiene un mal día y no manda deberes
	Cuando me felicitan por aprobar un examen
	Cuando un amigo se cae y todo el mundo se ríe, yo también me río
	Que mi madre me haga mi comida favorita
	Cuando mi mejor amigo/a quiere jugar conmigo y más niños
	Cuando al niño/a que me cale mal le pasa algo malo

Si me enfado con un compañero/a de clase. Marca con una X la casilla correcta

	Le insulto y le pego por hacerme algo malo
	Solo le insulto
	Me paso y hablo con él/la para que no lo haga más

Marca con una X las situaciones que te provoquen sorpresa

	Llegar a mi casa y ver que mi madre ha hecho mi comida favorita
	Que me asuste un amigo por la espalda
	Salir del colegio y ver a mis abuelos que viven en el pueblo
	Cuando voy al parque y juego con mis amigos/as
	Cuando mi maestra manda muchos deberes

¿Qué piensan tus amigos que eres? Marca con una X en todas aquellas casillas que consideres necesario

	Aburrido
	Trabajador
	Divertido
	Responsable
	Desordenado
	Insoportable
	Sincero
	Malhumorado
	Irresponsable
	Ordenado

¿Qué harías si un compañero/a está mal? Marca con una X la casilla correcta

	Le diría cosas malas para que estuviera peor
	Le dejaría, algo habrá hecho

Le preguntaría que le pasa y le diría que jugara conmigo

Anexo 18. Resultado escala de valoración

Indicadores	0	1	2	3	4	5
Reflexiona sobre los aspectos que hemos comentado en clase.					X	
Pone interés en responder a lo que se pregunta.					X	
Comunica sus experiencias emocionales a sus compañeros.					X	
Se muestra interesado por aprender los contenidos.					X	
Colabora y participa en el trabajo en equipo.					X	
Su comportamiento con los compañeros es bueno.					X	
Sabe interpretar correctamente sus emociones durante las diferentes sesiones.					X	
Ha participado de manera activa					X	
Ha desarrollado habilidades de atención					X	
Ha mostrado respeto y comprensión antes los demás				X		
Ha mejorado sus habilidades de memoria a corto y a largo plazo					X	
Muestra interés en cambiar su conductas disruptivas					X	
Ha mejorado su autoestima						X
Muestra autocontrol en algunas situaciones					X	
Desarrolla empatía respecto a las situaciones propuestas en las actividades					X	
Ha permitido que las sesiones trascurren de manera adecuadas, sin llamar la atención				X		
Pone en práctica lo aprendido fuera de las sesiones previstas					X	
Mejora sus habilidades sociales						X

*¹ Al principio le ha costado

*² Al principio le ha costado

Anexo 19. Resultado cuestionario sobre las emociones (al inicio)

Cuando me siento triste o deprimido... Marca con una X la respuesta.

<input checked="" type="checkbox"/>	No quiero hablar con nadie
<input type="checkbox"/>	Intento contárselo a mi amigo y hacer cosas que me pongan contento
<input type="checkbox"/>	No puedo parar de llorar

Marca con una X las situaciones que te provoquen alegría

<input checked="" type="checkbox"/>	Cuando mi maestro tiene un mal día y no manda deberes
<input checked="" type="checkbox"/>	Cuando me felicitan por aprobar un examen
<input checked="" type="checkbox"/>	Cuando un amigo se cae y todo el mundo se ríe, yo también me río
<input checked="" type="checkbox"/>	Que mi maestro me haga mi comida favorita
<input type="checkbox"/>	Cuando mi mejor amigo/a quiere jugar conmigo y más niños
<input checked="" type="checkbox"/>	Cuando al niño/a que me cae mal le pasa algo malo

Si me enfado con un compañero/a de clase. Marca con una X la casilla correcta.

<input checked="" type="checkbox"/>	Le insulto y le pego por hacerme algo malo
<input type="checkbox"/>	Solo le insulto
<input type="checkbox"/>	Me paso y hablo con él/la para que no lo haga más

Marca con una X las situaciones que te provoquen sorpresa

<input checked="" type="checkbox"/>	Llegar a mi casa y ver que mi madre ha hecho mi comida favorita
<input checked="" type="checkbox"/>	Que me asuste un amigo por la espalda
<input checked="" type="checkbox"/>	Salir del colegio y ver a mis abuelos que viven en el pueblo
<input checked="" type="checkbox"/>	Cuando voy al parque y juego con mis amigos/as

	Cuando mi maestra manda muchos deberes
¿Qué piensan tus amigos que eres? Marca con una X en todas aquellas casillas que consideres necesario	
<input checked="" type="checkbox"/>	Aburrido
<input type="checkbox"/>	Trabajador
<input type="checkbox"/>	Divertido
<input type="checkbox"/>	Responsable
<input checked="" type="checkbox"/>	Desordenado
<input checked="" type="checkbox"/>	Insoportable
<input type="checkbox"/>	Sincero
<input type="checkbox"/>	Malhumorado
<input type="checkbox"/>	Irresponsable
<input type="checkbox"/>	Ordenado

¿Qué harías si un compañero/a está mal? Marca con una X la casilla correcta.

<input type="checkbox"/>	Le diría cosas malas para que estuviera peor
<input checked="" type="checkbox"/>	Le dejaría, algo habrá hecho
<input type="checkbox"/>	Le preguntaría que le pasa y le diría que jugar conmigo

Anexo 20. Resultado cuestionario sobre las emociones (al final)

Cuando me siento triste o deprimido... Marca con una X la respuesta.

<input type="checkbox"/>	No quiero hablar con nadie
<input checked="" type="checkbox"/>	Intento contárselo a mi amigo y hacer cosas que me pongan contento
<input type="checkbox"/>	No puedo parar de llorar

Marca con una X las situaciones que te provoquen alegría

<input type="checkbox"/>	Cuando mi maestro tiene un mal día y no manda deberes
<input checked="" type="checkbox"/>	Cuando me felicitan por aprobar un examen
<input type="checkbox"/>	Cuando un amigo se cae y todo el mundo se ríe, yo también me río
<input checked="" type="checkbox"/>	Que mi madre me haga mi comida favorita
<input checked="" type="checkbox"/>	Cuando mi mejor amigo/a quiere jugar conmigo y más niños
<input type="checkbox"/>	Cuando al niño/a que me cale mal le pasa algo malo

Si me enfado con un compañero/a de clase. Marca con una X la casilla correcta.

<input type="checkbox"/>	Le insulto y le pego por hacerme algo malo
<input type="checkbox"/>	Solo le insulto
<input checked="" type="checkbox"/>	Me paso y hablo con él/la para que no lo haga más

Marca con una X las situaciones que te provoquen sorpresa

<input checked="" type="checkbox"/>	Llegar a mi casa y ver que mi madre ha hecho mi comida favorita
<input type="checkbox"/>	Que me asuste un amigo por la espalda
<input checked="" type="checkbox"/>	Salir del colegio y ver a mis abuelos que viven en el pueblo
<input type="checkbox"/>	Cuando voy al parque y juego con mis amigos/as

<input type="checkbox"/>	Cuando mi maestra manda muchos deberes
--------------------------	--

¿Qué piensan tus amigos que eres? Marca con una X en todas aquellas casillas que consideres necesario

<input type="checkbox"/>	Aburrido
<input checked="" type="checkbox"/>	Trabajador
<input checked="" type="checkbox"/>	Divertido
<input type="checkbox"/>	Responsable
<input type="checkbox"/>	Desordenado
<input type="checkbox"/>	Insoportable
<input checked="" type="checkbox"/>	Sincero
<input type="checkbox"/>	Malhumorado
<input type="checkbox"/>	Irresponsable
<input type="checkbox"/>	Ordenado

¿Qué harías si un compañero/a está mal? Marca con una X la casilla correcta.

<input type="checkbox"/>	Le diría cosas malas para que estuviera peor
<input type="checkbox"/>	Le dejaría, algo habrá hecho
<input checked="" type="checkbox"/>	Le preguntaría que le pasa y le diría que jugara conmigo