



Universidad
**Católica de
Valencia**
San Vicente Mártir

INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON TRASTORNO
POR DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD.
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN EL AULA DE
4º DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Presentado por:
D^a Anna Borja Guillem
Dirigido por:
Dr. Pedro Senabre Perales

Valencia, a 23 de mayo de 2022

Facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación
Grado en Maestro en Educación Primaria



Resumen

El objetivo del trabajo de investigación es dar una respuesta educativa a las necesidades del alumnado con TDAH, a través de una educación inclusiva, en un centro ordinario, utilizando aprendizajes cooperativos y dialógicos como el instrumento de su inclusión en un centro ordinario durante las sesiones dedicadas a las Acciones Tutorial. Mediante estas metodologías le aportamos habilidades socioemocionales y cognitivas básicas para su vida diaria, ayudándole a superar sus dificultades.

Al mismo tiempo que se facilita su participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de este modo, se producen cambios de actitud entre sus compañeros, ya que llevan a cabo actividades que necesitan de la participación y colaboración de todos, con la finalidad de lograr un objetivo común y cohesionar el grupo clase.

Por esta razón, con el propósito de alcanzar estos objetivos, primero desarrollamos un marco teórico que estudia las características y necesidades del alumno TDAH, las distintas propuestas de intervención educativa y un análisis de las diferentes normativas españolas y valencianas para realizar su inclusión. Seguidamente, proponemos el objetivo general, los específicos y diversas metodologías para su realización. Finalmente, planteamos una propuesta de intervención para ser puesta en práctica en una clase ordinaria de 4º de Educación Primaria.

Palabras clave: inclusión, Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, trabajo cooperativo y dialógico, Acción Tutorial, Educación Primaria, intervención educativa, metodologías, Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.



Resum

L'objectiu del treball d'investigació es donar una resposta educativa a les necessitats de l'alumnat amb TDAH, a través d'una educació inclusiva, en un centre ordinari, utilitzant aprenentatges cooperatius i dialògics com l'instrument de la seua inclusió en un centre ordinari al llarg de les sessions dedicades a l'Acció Tutorial.

Mitjançant aquestes metodologies li aportem habilitats socioemocionals i cognitives bàsiques per a la seua vida diària, ajudant-li a superar les seues dificultats. Al mateix temps que es facilita la seua participació en el procés d'ensenyament-aprenentatge, d'aquesta manera, es produeixen canvis d'actitud entre els seus companys, ja que porten a terme activitats que necessiten de la participació i col·laboració de tots, amb la finalitat de d'aconseguir aquests objectius, primer desenvolupem un marc teòric que estudia les característiques i necessitats de l'alumne TDAH, les diverses propostes d'intervenció educativa i un anàlisi de les diferents normatives espanyoles i valencianes per realitzar la seua inclusió.

Seguidament, proposem l'objectiu general, els específics i diverses metodologies per a la seua realització. Finalment, plantegem una proposta d'intervenció per a ser posada en pràctica en una classe ordinària de 4^{rt} d'Educació Primària.

Paraules clau: inclusió, Trastorn per Dèficit d'Atenció i Hiperactivitat, treball cooperatiu i dialògic, Acció Tutorial, Educació Primària, intervenció educativa, metodologies, Necessitats Específiques de Suport Educatiu.



Abstract

The objective of the research work is to provide an educational response to the needs of students with ADHD, through inclusive education, in an ordinary school, using cooperative and dialogical learning as an instrument for their inclusion in an ordinary school during the sessions dedicated to Tutorial Action.

Through these methodologies we provide them with basic socio-emotional and cognitive skills for their daily life, helping them to overcome their difficulties. At the same time, their participation in the teaching-learning process is facilitated, thus producing changes in attitude among their classmates, by carrying out activities that require the participation and collaboration of all, in order to achieve a common goal and the cohesion of the class group.

Therefore, in order to achieve these objectives, we first develop a theoretical framework that studies the characteristics and needs of pupils with ADHD, the different proposals for educational intervention and an analysis of the different Spanish and Valencian regulations for their inclusion. Next, we propose the general objective, the specific objectives, and different methodologies for their application. Finally, we suggest an intervention proposal to be put into practice in an ordinary class of 4th year of Primary Education.

Key words: inclusion, Attention Deficit Hyperactivity Disorder, cooperative and dialogical work, Tutorial Action, Primary Education, educational intervention, methodologies, Specific Educational Support Needs.



Índice

1.	INTRODUCCIÓN.....	8
2.	MARCO TEÓRICO.....	11
2.1.	INCLUSIÓN.....	11
2.1.1.	<i>Definición de inclusión</i>	11
2.1.2.	<i>Evolución de la inclusión en el aula</i>	11
2.1.3.	<i>Normativa legal</i>	13
2.2.	TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD.....	14
2.2.1.	<i>Definición</i>	14
2.2.2.	<i>Clasificación</i>	16
2.2.3.	<i>Problemas asociados al TDAH/comorbilidad</i>	18
2.2.3.1.	<i>Trastornos de Aprendizaje</i>	18
2.2.3.2.	<i>Trastornos Negativista Desafiante (TND) y el Trastorno de Conducta (TC)</i>	19
2.2.3.3.	<i>Comorbilidad con Trastornos de Ansiedad</i>	19
2.2.3.4.	<i>Comorbilidad con Trastorno de Tourette y tics</i>	20
2.2.3.5.	<i>Comorbilidad con Trastornos Depresivos</i>	20
2.2.4.	<i>El TDAH en el aula</i>	21
2.2.5.	<i>La familia y el TDAH</i>	23
2.3.	DESARROLLO EVOLUTIVO DEL NIÑO EN EDUCACIÓN PRIMARIA.....	25
2.3.1.	<i>Desarrollo físico</i>	25
2.3.2.	<i>Desarrollo cognitivo</i>	25
2.3.3.	<i>Desarrollo emocional</i>	27
2.4.	OTRAS PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN.....	28
2.4.1.	<i>Diseño universal para el aprendizaje (DUA)</i>	28
2.4.2.	<i>Aula invertida o flipped classroom</i>	28
2.4.3.	<i>Utilización de Tecnologías del Aprendizaje y la Comunicación (TAC)</i>	29
2.4.4.	<i>Modelo MOSAIC (Making Socially Accepting Inclusive Classrooms)</i>	29
2.4.5.	<i>La gamificación</i>	30
2.4.6.	<i>Programas de Orjales</i>	30
3.	OBJETIVOS.....	32
4.	METODOLOGÍA.....	33
5.	PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA.....	35
5.1.	INTRODUCCIÓN.....	35
5.2.	CONTEXTUALIZACIÓN.....	35
5.3.	METODOLOGÍA.....	36
5.4.	ACTIVIDADES.....	39
5.5.	EVALUACIÓN.....	54
6.	CONCLUSIONES.....	56
7.	REFERENCIAS.....	58
8.	ANEXOS.....	64



1. Introducción

El tema elegido en el TFG, en parte, ha sido a causa de las prácticas efectuadas en el transcurso de estos cuatro años, al contemplar la inclusión del alumnado de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, ante todo me animé a realizarlo cuando conocí las dificultades y las características de un alumno con Trastorno del Déficit de Atención y/ Hiperactividad, el año pasado. Así mismo, he reflexionado acerca de cómo se aplican y funcionan las metodologías y estrategias utilizadas en los centros educativos y cómo los niños las ejecutan. En consecuencia, he analizado y reflexionado acerca de cómo estas ayudan a lograr la inclusión del alumnado NEAE, en particular los que padecen TDAH y que metodologías son las más apropiadas.

La experiencia adquirida durante las prácticas, conjuntamente con la parte teórica efectuada en la universidad, ha resultado ser una unión perfecta y provechosa, ya que se pueden aplicar los conocimientos estudiados, contribuyendo a proporcionarnos una experiencia mejor. Permittiéndonos tener un contacto directo con el alumnado y así analizar sus necesidades. Particularmente me han interesado mucho más los niños NEAE, en especial un niño con TDAH, al cual he dirigido mi atención.

Por consiguiente, la propuesta se ha planificado considerando sus necesidades con la finalidad de dotarlo de habilidades emocionales, sociales, cognitivas para facilitar su desarrollo íntegro. Las actividades para conseguir este logro han tenido lugar aprovechando las sesiones de Acción Tutorial, basándome en el Plan de Acción Tutorial. He tratado de que la propuesta sea lo más beneficiosa posible para transformarse en una opción válida y poder ser llevada a cabo cuando tengamos alumnado TDAH en clase. Es importante señalar que la propuesta de intervención no se ha puesto en práctica.

El propósito de haber diseñado el TFG es comunicar mis ideas personales de cómo efectuar la inclusión del alumnado TDAH en un aula de 4º de Educación Primaria, para ello, se han analizado diversas metodologías con el fin de hallar las más idóneas para que estos niños estén incluidos y aprendan junto a sus compañeros en ámbitos educacionales y que posteriormente transfieran las capacidades adquiridas a todos los contextos, teniendo lugar un aprendizaje significativo. Es un proyecto de intervención activa y adaptable a los alumnos entre 9 y 10 años en líneas generales y especialmente a los niños TDAH, pudiendo ser aplicada por el profesorado de centros ordinarios educativos.



Su base es respetar las diferencias individuales, fomentar un buen clima de convivencia en el centro educacional, puesto que necesita el compromiso del profesorado, animándoles a participar y formarse en proyectos innovadores. Así mismo, presenta tareas basadas en aprendizajes dialógicos y cooperativos con el propósito de ayudar al alumno TDAH en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ofreciéndole estrategias para favorecer su socialización y desarrollo personal.

En términos generales, primeramente, me he basado en una educación inclusiva a la que todos puedan acceder por igual, respondiendo a las diferentes dificultades de los alumnos. Como consecuencia, todos los docentes han de conocer las necesidades que presentan sus niños para establecer una educación acorde a estas, y ofrecerle los recursos materiales y personales para que poco a poco vaya venciendo sus dificultades.

En consecuencia, el profesorado debe desarrollar metodologías que tengan en consideración a todo el alumnado y permitan sostener una buena relación con todos los componentes de la comunidad educativa. De esta manera, las metodologías que mejor se adaptan a los alumnos TDAH y en los que se centra mi TFG se basan en el aprendizaje significativo, porque el niño es el protagonista y participa de forma activa y dinámica en el proceso educativo. Le aportan destrezas para mejorar las habilidades anteriormente mencionadas. Es decir, una apropiada intervención en la que las necesidades del niño con TDAH sean atendidas para impulsar su desarrollo tanto social como personal; insistiendo en la importancia de programar y realizar una adecuada intervención a fin de incluir el alumnado TDAH, participando en las mismas actividades que los otros compañeros en clase y contando con las ayudas precisas.

En segundo lugar, he considerado centrarme en el aprendizaje dialógico y cooperativo, ya que nos ofrece la posibilidad de llevar a cabo actuaciones que trabajen la colaboración, el diálogo, la convivencia y la igualdad; siendo todas ellas muy útiles para el niño con TDAH, pues le ayudan de forma positiva en su vida diaria.

Los espacios considerados para llevar a cabo mi propuesta son variados, el aula del alumno, el salón multiusos, la biblioteca, el patio, el huerto escolar, la cocina y el comedor escolar, puesto que en cuantos más sitios diferentes interactúe será mejor para afianzar su seguridad, autonomía y mejorar las interacciones sociales, permitiéndole desarrollar diversas actividades.



Dado que muestra dificultades para interactuar con sus compañeros en los momentos de juego en el patio y en actividades ejecutadas en otros lugares del centro educativo, que no sean su clase porque muchas veces se distraen y se aíslan, apareciendo conductas no deseadas y que el niño no sabe cómo gestionar. Así, estos momentos de diversión y de participar en otras actividades que no sean las que acostumbra a realizar en clase suponen un reto para él. También, he pensado en usar las sesiones de tutoría porque es un buen momento para trabajar las actitudes y los valores tan fundamentales para el desarrollo de su personalidad.

Igualmente, el TDAH es uno de los trastornos que más han aumentado últimamente en la población escolar, por ello, para poder realizar una buena práctica educativa, el profesor ha de estar informado y disponer de metodologías que le ayuden en su propósito. Siendo fundamental, aplicar un tratamiento idóneo a su trastorno lo antes posible y de forma conjunta, tanto por parte de las familias como del profesorado. Haciéndose imprescindible la cooperación, la colaboración y coordinación entre ambos, familia y escuela.



2. Marco Teórico

2.1. Inclusión

2.1.1. Definición de inclusión

El artículo veintiséis de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) es el punto de inicio para hacer una definición y a la vez fomentar la inclusión. La inclusión son las acciones con el fin de reducir o eliminar los inconvenientes que obstruyen el aprendizaje, la intervención del alumnado. Se refiere a los alumnos que no poseen las mismas posibilidades educativas o una educación que tenga en cuenta sus dificultades o características personales (Booth et al., 2000).

A nivel social se precisa una educación en la que se acepten a todas las personas sin tener en cuenta sus necesidades, características, diferencias y se le adapten sus contextos a fin de que se sienta incluido, aceptado y reconocido socialmente (Ríos, 2013).

La sociedad se enriquece mediante la diversidad, puesto que las diferencias personales proporcionan aspectos positivos en los diferentes contextos sociales (UNESCO, 2005).

Por consiguiente, centrándonos en este concepto de inclusión, la educación inclusiva persigue apoyar a la diversidad dentro de las aulas, ya que según Pujolàs y Lago (2006), en los centros educativos únicamente existe alumnado con sus características y dificultades, no hay alumnado especial y alumnado normal; lo natural es que todos seamos distintos. Como conclusión, socialmente es necesario una educación inclusiva, en la que todos nos sintamos reconocidos, aceptados e incluidos (Ríos, 2013).

2.1.2. Evolución de la inclusión en el aula

El sistema educativo ha atendido a la diversidad mediante diversas modalidades. En los años anteriores a la década de los cincuenta, el modelo de escuela ordinaria era selectiva, la diversidad no era atendida. El alumnado con problemas de enseñanza-aprendizaje se apartaba y se escolariza en colegios especiales. En este sentido surgen los colegios de educación especial (Sánchez, 2009).

En la década de los cincuenta y de los sesenta, aparecen los centros compensadores, los centros ordinarios, por primera vez, atienden al alumnado con problemas para seguir los



aprendizajes de clase con “normalidad”. Aparecen los grupos flexibles, las ayudas en determinados momentos, métodos y proyectos de enseñanza individualizada (Sánchez, 2009).

Seguidamente, a partir de los años setenta surge el modelo de escuela integradora, siendo la diversidad y su comprensión los principios en los que se fundamenta, el alumno diferente es apoyado en un centro ordinario. Pero, si el alumno sufre un trastorno grave, es escolarizado en centros especializados y en unidades de Educación Especiales en centros ordinarios si el trastorno es leve. En 1978, se elabora el Plana Nacional para la Educación Especial, su objetivo es la “normalización e integración escolar”. A continuación, aparece la Ley de Integración Social del Minusválido con el objetivo de atender a personas con discapacidad psíquica, física o sensorial, se basa en la integración escolar. Posteriormente, surge la escuela inclusiva basada en el concepto de que, al incluir a todo el alumnado en centros ordinarios, estos se enriquecerán y avanzarán (Sánchez, 2009).

A nivel europeo, en líneas generales se defiende una educación de calidad que incluya a todo el alumnado. La Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura (UNESCO, 2020), determina que hasta el 2030 la educación ha de asegurar la igualdad y la inclusión educativa, fomentando las mismas oportunidades de enseñanza para todos los niños para siempre.

En este sentido, Lillo y Villaescusa (2019), sostienen que son los colegios los que concluirán con las diferencias sociales, ya que apoyan la igualdad de oportunidades del alumnado en el centro educativo, en consecuencia, se le otorga una importancia relevante al trabajo de los docentes a fin de llevar a cabo la educación inclusiva. Como vemos, la legislación educativa ha evolucionado desde la segregación hasta la inclusión. Según estas autoras, se ha pasado de apartar a los alumnos distintos y escolarizados en centros especiales para que sus dificultades sean atendidas, no interactuando con sus compañeros.

Luego aparece la integración, es la etapa en la que se definen las Necesidades Educativas Especiales, en la que los niños se escolarizan en un colegio ordinario, aunque salen de su clase o se encuentran en ella haciendo actividades adaptadas a sus dificultades. Finalmente, la educación se centra en la inclusión de los niños, ya que las ayudas tienen lugar dentro de clase y participan al igual que sus compañeros en todas las tareas planificadas. Los profesores especializados en Audición y Lenguaje y Pedagogía Terapéutica trabajan coordinadamente junto al tutor, dando una respuesta educativa a todos los alumnos. Todo el



proceso, desde la segregación, pasando por la integración, hasta la inclusión, se lleva a cabo de acuerdo con las diferentes normativas y leyes educativas.

2.1.3. Normativa legal

Desde el año 1990 hasta nuestros días, el sistema educativo español ha aprobado diversas normativas a fin de responder al derecho a la educación que tienen todos los individuos, y facilitar la inclusión a lo largo de su aprendizaje.

La primera ley en hacer referencia a las Necesidades Educativas Especiales (NEE), permanentes o temporales, dentro de la noción de Educación Especial, es la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), en concreto en el capítulo V, artículo 36. Se especifica que los centros ordinarios han de contar con los materiales, recursos y apoyos necesarios para que sus necesidades especiales sean atendidas con el propósito de conseguir los objetivos programados. Por consiguiente, se han de identificar y valorar las NEE para elaborar planes educativos acordes a las dificultades del alumnado. Se basa en los principios de normalización e integración educativa. En el artículo 37 se concreta el profesorado, métodos educativos y materiales imprescindibles para este alumnado; adaptándose los centros para que puedan acceder. La escolarización de NEE se hace en unidades o colegio de Educación Especial cuando el colegio ordinario no consiga dar respuesta a sus necesidades; también, se facilita la participación de los padres.

En esta misma línea, en 1995, es aprobada la Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG), se especifican detalladamente los puntos referidos a la Organización y Evaluación de los niños NEE.

En consideración a la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), deja de lado la integración escolar, apoyando la inclusión. Ahora, el objetivo no es que el alumnado se adapte al sistema educativo para integrarlo, se trata de adaptar el sistema educativo a las necesidades del alumnado. Estos pasan a denominarse alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). La administración ha de ofrecer los recursos precisos para que el alumnado con altas capacidades intelectuales, con dificultades específicas de aprendizaje, los de incorporación tardía al sistema educativo o por condiciones personales logren los objetivos generales al igual que el resto del alumnado. Así pues, se basa en la equidad, inclusión y normalización a fin de suprimir las desigualdades educativas.



Respecto a la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), mantiene idénticos principios que la ley anterior, ya que es una modificación. El alumnado con NEE por discapacidad o trastornos graves conductuales, compensatoria, altas capacidades, DEA y TDAH han de recibir los recursos necesarios para atender sus necesidades educativas a fin de lograr los objetivos generales y su desarrollo íntegro. También se especifica su modalidad de escolarización.

La ley en vigor es la Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE, 2020), se fundamenta en la normalización, igualdad e inclusión sin ningún tipo de expulsión por motivos de sexo, discapacidad o enfermedad. El alumnado se halla incluido en colegios ordinarios, favoreciendo su participación y sociabilización. Se remarca la importancia de una atención temprana mediante metodologías que beneficien su proceso de enseñanza-aprendizaje.

La Conselleria de Educación, Cultura y Deporte de la Comunidad Valenciana, en el *DECRETO 104/2018, de 27 de julio*, se aprueban los principios de equidad e inclusión del sistema educativo valenciano y las acciones para llevar a cabo la inclusión de todos los alumnos y especifica que los centros dinamicen la igualdad social y la inclusión de todas las personas, especialmente las más vulnerables y en riesgo de exclusión. Además, se establecen las normas para la organización y el funcionamiento de las unidades específicas de educación especial en los colegios ordinarios. Y las actuaciones educativas que se han de llevar a cabo para suprimir barreras en los ámbitos de aprendizaje del alumnado, implicando a toda la comunidad educativa y otros agentes; incidiendo en todo el alumnado y su contexto y coordinando actividades individuales, grupales y comunitarias.

Seguidamente, en el año 2019 se aprobó la *ORDEN 20/2019, de 30 de abril*, con el fin de asegurar la participación, acceso, progreso y permanencia de los alumnos desde un punto de vista inclusivo, así pues, regula la organización de las actuaciones educativas en los colegios. También regula la identificación de las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, las necesidades de compensación de desigualdades y la detección de barreras para la inclusión.

2.2. Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad

2.2.1. Definición

Son numerosas las definiciones dadas al Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH).



El médico alemán Hoffman en 1845 (citado en Fernandes et al., 2017) describe, por primera vez, el comportamiento de niños hiperactivos en el libro infantil *Struwwelpeter*.

Bourneville (1887, citado en Fernandes et al., 2017) afirma que son niños intranquilos con una gran inestabilidad psíquica y física. Su conducta es destructiva y sufren un leve retraso mental.

J. Demoor (1901, citado en Fernandes et al., 2017) observa la existencia de niños que necesitan moverse continuamente con déficit atencional. En 1902 el pediatra británico George Still (citado en Fernandes et al., 2017), realiza la primera definición al observar a niños sin control moral, es decir, actuando sin tener en cuenta a los demás y con imposibilidad de concentración. En 1908, Augusto Vidal (citado en Fernandes et al., 2017) lo define como una enfermedad que necesita ser tratada y no castigada.

Khan, Cohen y Hohman (1934, citado en Fernandes et al., 2017) señalaban que una lesión cerebral era la causa del trastorno, pero en 1962 Peters y Clements (citado en Fernandes et al., 2017) atribuyen a una disfunción general su posible etiología. La doctora Douglas (1983, 1989) introduce el término TDAH usado actualmente con y sin hiperactividad.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) en 1992, lo denomina Trastorno Hiperkinético. Y en 1995 en el DSM-IV se incluyen tres subtipos.

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad es un trastorno del neurodesarrollo, de origen genético, puede ser heredado, originado por causas neuropsicológicas, produciendo en el niño cambios en la atención, actividad motora e impulsividad. Los síntomas aparecen en la niñez y tienen problemas para mantener conductas dirigidas por normas y también les cuesta realizar actividades de atención sostenida (Barkley, 1990; Faraone 2002).

En el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-V) de 2014, define el TDAH como un trastorno del neurodesarrollo, el cual aparece a lo largo de la infancia y juventud, y continua en la edad adulta. Fijando el comienzo antes de los doce años y los clasifica en diversos tipos: combinada, con inatención y/o hiperactividad-impulsividad.

Pascual-Castroviejo (2009) afirma que el TDAH diagnosticado en la infancia o juventud continuará a lo largo de toda su vida. Sin embargo, niños diagnosticados cuando eran pequeños pueden hacerle frente y mitigar los efectos en su vida diaria. Ya que siguen un tratamiento y unas pautas de conducta.



Según la guía para la comunidad educativa elaborada por Cuartero y Bueno (2018, p.8): “el trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) es un trastorno neurológico originado en la infancia que implica un patrón de inatención, y/o hiperactividad-impulsividad que interviene con el funcionamiento o desarrollo de la persona”.

2.2.2. Clasificación

- Según el DSM-V (2014):

El Manual de Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-V) clasifica a los niños con TDAH en tres grupos según su quinta edición. Lo considera como un trastorno del neurodesarrollo en el que prevalecen síntomas de inatención y/o hiperactividad-impulsividad. Centrándose en estas características especifica la existencia de tres tipos según cuál prevalezca.

En primer lugar, se halla el trastorno en el que predomina la falta de atención, caracterizado por los problemas que tienen los niños cuando han de sostener su atención en alguna cosa, realizar las tareas diarias y se oponen a ejecutar el trabajo independiente. Mostrándose desatento a las órdenes e instrucciones, también le es difícil obedecerlas. Dispersa su atención ante cualquier cosa que le atraiga, debido a esta falta de concentración no tiene una línea de trabajo estable. A veces sus tareas están bien ejecutadas y en otros momentos comete errores en su realización y no las finaliza. Además, Eiris del Río (2014), estos niños no saben organizar sus actividades y tareas. Tienden a olvidar y perder cosas y no administran el tiempo. Su problema primordial reside en no poder distinguir los estímulos de su entorno y anteponer los más importantes, por ello no reside en una dificultad a la hora de utilizar la memoria, sino en su falta de organización y el poder mantener el esfuerzo.

En segundo lugar, se encuentra el tipo con predominio hiperactivo-impulsivo, el niño muestra un excesivo movimiento motor, impulsividad y falta de control. No tolera la frustración, mostrándose agresivo y muy excitado. Suele hablar demasiado y muchas veces responde cuando no le preguntan o antes de terminar de realizarle la pregunta. En general, no tiene paciencia a la hora de aguardar su turno, interrumpe juegos, conversaciones..., y se inmiscuye en asuntos sin esperar a recibir permiso. Su autoestima es baja.

Por último, el tipo combinado, donde se hallan mezclados los síntomas de los dos anteriores, inatención e hiperactividad/impulsividad, siendo el más habitual de los tres.



Con el fin de realizar un buen diagnóstico es imprescindible estudiar las conductas del niño en casa y en el colegio. Siendo necesario que esos comportamientos tengan lugar en más de un entorno, comprobando que el problema suceda por igual en todos los ambientes sociales del niño. También es preciso que esas conductas se presenten durante un tiempo determinado. Y sobre todo es esencial conocer cuál es su nivel de desarrollo.

En el primer tipo, en el que predomina la inatención, el niño se diagnostica del trastorno si durante seis meses manifiesta seis o más síntomas citados anteriormente.

En el segundo tipo, predominio de la hiperactividad-impulsividad, se le diagnosticará en el caso de que a lo largo de al menos seis meses presente seis síntomas, afectando a todas sus actividades.

En el tercero, el tipo combinado, se inicia el diagnóstico cuando las conductas específicas del trastorno aparecen antes de los doce años y se encuentran presentes en todos sus contextos sociales.

Es interesante resaltar que no todos los niños tienen los mismos síntomas ni igual intensidad. Esta puede ser leve, moderada o grave. Un niño padece el trastorno de forma leve si solo tiene los comportamientos precisos para su diagnóstico y afectan a los contextos sociales, su casa y colegio. Un niño padece el trastorno de forma grave cuando presenta muchos síntomas aparte de los mínimos para su diagnóstico, o muchos severos o que le incapaciten en diversos contextos. Siendo moderado cuando se encuentra entre los dos anteriores.

De acuerdo con la Clasificación Internacional de Enfermedades Mentales de la OMS (CIE-10) es necesario que existan simultáneamente los tres tipos de síntomas: déficit de atención, impulsividad e hiperactividad. Además, especifica otra categoría, el trastorno hiperquinético de la conducta, en caso de coincidir los tres síntomas anteriores más un comportamiento alterado. Por ello, se diagnostican menos casos con este tipo de clasificación. Siendo posible que los niños con déficit de atención, es decir, los del primer tipo, según DSM-V, no sean diagnosticados al producirse un falso negativo. Siendo de vital importancia un diagnóstico precoz para llevar a cabo un tratamiento que mejorará su pronóstico (Hidalgo y Soutullo, 2008).

En el tratamiento participan coordinadamente terapeutas, médicos, padres y profesores (Quintero y Castaño, 2014).



Dada la gran heterogeneidad de las manifestaciones del TDAH y sus consecuencias para los aprendizajes y la socialización de los alumnos, es importante disponer de recursos o instrumentos de evaluación que cubran todas sus manifestaciones en todos los momentos de desarrollo (Muñoz y Moreno, 2008). Por otra parte, es necesario que estos recursos contengan rasgos comportamentales referidos a otros problemas asociados y que tienen relación con el daño funcional que genera en el alumnado (Harrison et al., 2011).

2.2.3. Problemas asociados al TDAH/comorbilidad

La comorbilidad es definida por Hervás A. y Durán O. (2014) como “la presencia de dos o más condiciones nosológicas simultáneas, y en el TDAH puede considerarse la norma más que la excepción” (p. 643).

2.2.3.1. Trastornos de Aprendizaje

Es una de las más importantes comorbilidades del TDAH, ya que entre un 20% y 40% de los pacientes presentan un trastorno en el aprendizaje. Siendo el motivo de un mal rendimiento académico, por tanto, es relevante llevar a cabo un diagnóstico diferencial para poner en práctica un tratamiento idóneo, basado en primer lugar en apoyar al niño directamente en el proceso de lectoescritura y/o utilizar estrategias para mejorar el aprendizaje. Estas intervenciones se han de realizar lo antes posible y ajustadas a su edad. En segundo lugar, se ha de adaptar el tiempo, material, exámenes y espacio (Hervás A. y Durán O., 2014).

En esta línea, Miranda et al., (2001) a partir de una investigación realizada concluyen en la existencia de una interrelación entre la discapacidad cognitiva de los subtipos del TDAH y las capacidades cognitivas involucradas en la lectura, hallando realizaciones distintas en velocidad, comprensión y precisión.

Los alumnos con TDAH en psicomotricidad fina tienen pocas habilidades y en muchas ocasiones cometen errores de digrafía. Sus elaboraciones escritas son más cortas, pobres y con escaso vocabulario (Miranda et al., 2001).

Así mismo, cuando contestan un problema, lo hacen sin leerlo detenidamente, y a veces si lo hacen, como no tienen estrategias, no se acuerdan de la pregunta; mezclan datos importantes, o no diferencian entre la información del problema, la que no conoce y la que



debe hallar. Por consiguiente, no pueden aplicar tácticas ordenadas para resolver el problema (Miranda et al., 2001).

2.2.3.2. *Trastornos Negativista Desafiante (TND) y el Trastorno de Conducta (TC)*

Los síntomas en TDN son menos graves que en el Trastorno de Conducta, pero pueden anteceder a estos últimos. El 90% de los niños con TC tienen a su vez TND, es frecuente la evolución de TND a TC, aunque no siempre. Los niños diagnosticados con estos trastornos están expuestos a padecer en la adolescencia o de adultos un trastorno por consumir sustancias (Hervás A. y Durán O., 2014).

Es fundamental examinar si la persona con TDAH muestra enojo, malhumor, se acostumbra a discutir con los adultos o si es rencoroso. Así como, si desde la niñez presenta signos como hurtos, agresiones, violencia, embustes... Que indiquen la existencia de un TC. Siendo importante hacer tratamientos intensos porque hay peligro de que empeore en un futuro (Hervás A. y Durán O., 2014).

Por esta razón, es imprescindible tratar ambos trastornos mediante un tratamiento que combine más de un método: farmacológico, terapéutico y psicológico para tratar la empatía, las emociones, las interacciones sociales y el autocontrol. Y también, enseñar a los padres estrategias para que jueguen con sus hijos, sean positivos, sepan usar un sistema de refuerzos, sepan poner normas y límites (Hervás A. y Durán O., 2014).

2.2.3.3. *Comorbilidad con Trastornos de Ansiedad*

Alrededor de un 25% de niños y adolescentes con TDAH padecen un trastorno de ansiedad. El niño con ansiedad se muestra siempre preocupado, desconfiado, con miedo, evitando asumir o realizar ciertas actividades e interactuar socialmente. Las causas son diversas, como, por ejemplo, su apariencia, su bajo rendimiento escolar, su felicidad personal y familiar, su miedo a ser juzgado por otras personas, su miedo a sitios públicos cerrados (ascensores, cines...). También, pueden sentir palpitaciones, temblores y sudoraciones (Hervás A. y Durán O., 2014).

En líneas generales, los niños con autoestima baja y TDAH tienen más probabilidades de padecer un trastorno de ansiedad. Aunque suelen tener menos comportamientos impulsivos,



pero interfiere mucho más en su formación porque tiene dañada su memoria de trabajo (Hervás A. y Durán O., 2014).

Es difícil saber si el niño padece déficit atencional e hiperactividad debido a la ansiedad o su baja autoestima producida por el TDAH le hace padecer ansiedad. Se recomienda un tratamiento psicológico y fármacos (Hervás A. y Durán O., 2014).

2.2.3.4. Comorbilidad con Trastorno de Tourette y tics

Los tics son habituales en los niños pequeños, ya que repiten movimientos o vocalizaciones de forma coordinada, rápida y repentina; siendo realizados de forma involuntaria. Sin embargo, si esta circunstancia se agrava mediante tics múltiples y crónicos, motores y fónicos, nos encontramos ante el Trastorno de Tourette (Hervás A. y Durán O., 2014).

Entre un 10% y 30% de niños con TDAH adolecen de tics y un entre un 38% y 75% que tienen tics sufren un TDAH. El mejor tratamiento consiste en llevar a cabo una adecuada psicoeducación centrada tanto en el niño como en los padres y docentes. En muchas ocasiones no es necesario el uso de fármacos porque no hay gravedad. También, es necesario hacer un tratamiento del TDAH (Hervás A. y Durán O., 2014).

2.2.3.5. Comorbilidad con Trastornos Depresivos

El TDAH puede encubrir los síntomas del trastorno depresivo porque aumenta su conducta agresiva y de riesgo, mostrándose muy irritable y desesperanzado. También, sufre alteraciones del apetito y del sueño (Hervás A. y Durán O., 2014).

Un paciente con TDAH y depresión padece también de trastornos en la conducta, lo cual aumenta su deseo de suicidarse. Siendo esencial analizar los síntomas de la depresión en estos pacientes (Hervás A. y Durán O., 2014).

Se recomienda evaluar si predomina el TDAH o la depresión. Ambos se tratan por separado, en muchas ocasiones. Se requiere un tratamiento farmacológico y una atención terapéutica (Hervás A. y Durán O., 2014).



2.2.4. El TDAH en el aula

En un modelo inclusivo de educación, el objetivo de la enseñanza es asegurar la respuesta educativa idónea a las necesidades de todos los alumnos, considerando la diversidad como un elemento positivo y enriquecedor (Ainscow, 2017).

Desde el punto de vista de Escorza (2017) y Amstrong (2012b), aun existiendo una enfermedad del cerebro que sea la causa de los trastornos en los procesos mentales y comportamientos, las actuaciones llevadas a cabo por la persona afectada del trastorno cambiarán según las determinaciones y medidas que lleve a la práctica en su vida. Por consiguiente, el sistema educativo, su estructura y la forma de diseñar los contextos educativos repercutirá en el adecuado desarrollo personal de los niños.

Los síntomas que sufren los niños con TDAH significan un impedimento para su desarrollo personal, también suponen un problema para su entorno, por tal razón su tratamiento es responsabilidad tanto de los profesores como de los especialistas sanitarios (Sonuga-Barke et al., 2013).

El punto de partida de una intervención exitosa reside en identificar y evaluar previamente los síntomas y las necesidades del alumno (Félix, 2006).

Es importante diseñar el espacio y el tiempo, adaptándolo a las necesidades del niño con el fin de facilitar sus actividades en clase (Orjales, 2007).

En el contexto escolar, Fernandez (2011, p. 627) se deben tratar objetivos como “la enseñanza de técnicas de estudio, desarrollo de programas para mejorar la comprensión del lenguaje y la adquisición de estrategias en la resolución de problemas, realización de ejercicios de observación, clasificación, ordenamiento, orientación, cálculo y fomento de habilidades sociales”.

Además, Carriedo (2014, p.48) afirma: “la actividad física podría ayudar a reducir los síntomas básicos del TDAH. Indican que puede influir positivamente en la función ejecutiva, el rendimiento, en el comportamiento, en el ámbito social y en el rendimiento académico de los niños con TDAH”.

El profesor ha de estar seguro de que el niño con TDAH ha entendido las actividades propuestas (Orjales, 2009).



Orjales (2007) plantea dividir los trabajos en ejercicios más cortos, adaptándolos al tiempo de atención del niño. Por otra parte, también se adaptan las evaluaciones fraccionando su elaboración en más de una sesión o dándole más tiempo Hudson (2017).

Rodríguez y Criado (2014) exponen la necesidad de utilizar técnicas para evaluar, lo cual no implica realizar cambios en los criterios, sino, por ejemplo, hacer los exámenes oralmente, o mediante un ordenador, darle más tiempo, indicaciones de apoyo para controlar el tiempo y repasar el examen. Así mismo, afirman que es interesante sentarlo cerca del docente y distanciarlo de distracciones. Además, con el fin de acrecentar su comprensión es importante el uso de explicaciones, órdenes fáciles y claras, comprobando que el alumno lo entiende y ofrecerle tiempo para hacer preguntas. Por último, resaltan la necesidad de implementar pautas para realizar sus tareas diarias, como el subrayado, hacer dibujos, esquemas, utilizar ordenadores, llevar a cabo actividades innovadoras.

Fiuza y Fernández (2014) aconsejan el empleo de relojes, paneles con horarios y agenda, a fin de anticiparle sus rutinas diarias.

Hudson (2017) destaca sentar al niño TDAH con alumnos más serenos para que le ayuden. Alsina et al., (2015) plantea sentarlo cerca del profesor, de la pizarra, alejándolo de entretenimientos visuales. Para facilitar su atención y control por parte del profesor. También recomienda crear espacios tranquilos en la clase para que pueda concentrarse y aislarse de sus compañeros en situaciones concretas.

Es fundamental aplicar metodologías para hacer mejoras en sus resultados sin disminuir su nivel académico (Rodríguez et al., 2015).

Últimamente, en educación se han producido cambios notables con el objetivo de lograr aprendizajes significativos en los alumnos y consigan resolver sus problemas diarios. Por ello se incorporan nuevos métodos educacionales dejando de lado la competitividad y el aprendizaje individualizado. El uso de metodologías como el trabajo cooperativo y los agrupamientos interactivos mejoran el rendimiento del alumno (Pujolás, 2012)

Muchas de estas metodologías se han creado gracias a las modernas tecnologías, sirviéndose de su poder de interacción, innovación, creación, comunicación, información y colaboración (Dominguez y Palomares, 2020).



2.2.5. La familia y el TDAH

Según se cita en la Guía para la comunidad educativa elaborada por la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte (s.f.).

Los padres de los niños con TDAH manifiestan una serie de reacciones cuando sus hijos son diagnosticados. En un principio, si los niños son pequeños, no comprenden los problemas de su hijo en la escuela porque en casa está más controlado. También, muchos lo niegan por miedo a que sus hijos sean rechazados y piensan que así los protegen. Se frustran al pensar que si el niño se esfuerza puede vencer el problema y se enfadan porque le decepcionan. Además, se sienten culpables por si han sido ellos los que le han producido el trastorno. Ciertos padres tienen miedo al pensar en el futuro de sus hijos, sus estudios, amigos, trabajo, pareja...

Por otro lado, pueden experimentar rechazo hacia su hijo, otros familiares o su médico. Se encuentran desilusionados al ver que el niño no es perfecto, no aceptándolo y exigiendo algo que no puede realizar.

Otros padres, sin embargo, se sienten aliviados al conocer el diagnóstico, ya que sabrán cómo ayudarle.

La familia con un niño con TDAH ha de conocer las reacciones que el trastorno produce a fin de reflexionar y buscar la mejor forma de educar.

Después de superar estas primeras reacciones, derivadas del diagnóstico, es fundamental informarse y formarse sobre el trastorno a fin de sentirse bien y comprender al niño. Los médicos, psicólogos, pedagogos, otros padres, Federaciones y profesores les proporcionarán las pautas para efectuar el tratamiento idóneo. Por esta razón, el padre y la madre han de estar implicados por igual en su educación, centrándose en la parte positiva de las cosas, reforzando los avances del niño con el fin de mejorar su autoestima y confianza.

La familia ha de comprender la forma de pensar de su hijo, por consiguiente, deben hacer tareas para que su hijo sepa utilizar el tiempo, se lo pase bien realizando actividades divertidas, seguir pautas para aumentar su autoestima y se enseñe habilidades básicas para su vida diaria. Así como, es fundamental implicarle en actividades grupales que le ayuden en su integración social y sobre todo proporcionarle un clima de afecto y cariño.

A fin de mejorar su autoestima, el niño ha de sentirse querido y, además, ha de saber que es especial para sus padres. Por ello, para hablar con él se emplean mensajes positivos. Así



mismo, es importante hacerle sentir útil en casa realizando trabajos en los que obtenga éxito, motivándole en la ejecución de actividades en las que tenga habilidad, por ejemplo, música, dibujo, pintura, deporte... Y, sobre todo, que el niño sepa que lo comprenden y lo ayudan en sus dificultades.

De igual forma, se deben ejecutar técnicas para modificar su conducta utilizando el refuerzo positivo para disminuir los comportamientos inadecuados y aumentar los deseados.

Otra labor importante de los padres, es conseguir que el niño obedezca, por tanto, le han de explicar las normas de casa y lo que sucede cuando no se cumplen. Las dos cosas se deben anotar en una lista. Diciéndole poco a poco las acciones porque tiene dificultad para recordar muchas instrucciones a la vez. Luego, los padres se han de asegurar que las indicaciones son comprendidas. Es aconsejable emplear un sistema de puntos para premiar sus logros. También han de enseñarle a ser organizado mediante listas de actividades, horarios fijos y rutinas diarias.

Por último, es necesario motivarle a lo largo de su proceso educacional, valorando su esfuerzo, creándole un hábito de estudio y animándole a realizar actividades que ejecute bien.

Otro aspecto fundamental es desarrollar sus capacidades sociales diseñando un sistema de señas que el niño utilice en entornos sociales, trabajar una sola conducta social durante un tiempo e involucrándose en actividades en grupo, o en actividades deportivas.

Los padres han de evitar la realización de actividades muy competitivas, no desanimar a establecer relaciones con niños más pequeños, no regañarle cuando manifieste dificultades a la hora de interactuar socialmente y no enseñarle conductas sociales cuando esté nervioso.

Es interesante compartir los momentos de ocio con el hijo y cuando esté de vacaciones seguir con las rutinas establecidas e involucrarse en las actividades vacacionales.

Entre la familia y los profesores es conveniente una buena coordinación para llevar a cabo métodos, pautas y objetivos conjuntamente. También, es importante una constante comunicación para realizar un seguimiento de sus aprendizajes y conductas.



2.3. Desarrollo evolutivo del niño en Educación Primaria

2.3.1. Desarrollo físico

Los niños, en esta etapa, crecen entre cinco y siete centímetros y pueden llegar a pesar el doble. Aunque no crecen tan rápidamente como en las etapas anteriores, se producen unos cambios notables, desde los seis hasta los once (Papalia et al., 2010).

Los niños han de seguir una dieta variada (verduras, frutas, cereales, carne, pescado...), y que contenga las suficientes calorías dependiendo de su edad a fin de que su crecimiento sea el adecuado. Como también es importante dormir entre nueve y diez horas diarias porque un sueño insuficiente conlleva una serie de problemas (Papalia et al., 2010).

A nivel cerebral, la materia gris pierde densidad y aumenta la materia blanca, al madurar regiones de la corteza, produciendo un mejor funcionamiento del cerebro (Papalia et al., 2010).

Sigue progresando en sus habilidades motrices, como, por ejemplo, controla su postura, conoce su esquema corporal y sus movimientos, forma su imagen corporal, tiene bien definida la lateralidad, estructura el tiempo y el espacio, controla los movimientos no deseados y su coordinación óculo-manual va siendo más precisa. Hacia los nueve años, su psicomotricidad fina y gruesa adquiere unos movimientos más seguros y exactos, y puede realizar actividades físicas durante más tiempo (Padilla, 2009).

2.3.2. Desarrollo cognitivo

Los niños de siete años se encuentran en la etapa de las operaciones concretas, utilizan la lógica porque comprenden distintos aspectos de una situación. Van comprendiendo mejor las distancias y el tiempo, y además poseen habilidades como la de realizar series según una o más dimensiones (color, tamaño, peso). Entienden cómo se relacionan dos objetos conociendo la relación de cada uno con un tercero. Tienen habilidades para saber la relación entre el todo y sus partes (Piaget, 1951, citado en Papalia et al., 2010).

Los niños emplean el razonamiento inductivo, mediante la observación particular de un grupo de personas, objetos... Extraen conclusiones generales sobre ese grupo. En la etapa adolescente desarrollarán el razonamiento deductivo. Sin embargo, otros estudios ejecutados por investigadores afirman que esas habilidades de razonamiento se adquieren antes si los alumnos realizan actividades adecuadas a su edad. A la hora de resolver problemas de



conservación saben calcular mentalmente la respuesta, ya no es necesario que midan o pesen los objetos. Su pensamiento aún está muy unido a una situación concreta, por lo que no es fácil transferir lo aprendido de un tipo de conservación a otro. Los niños a los seis o siete años aprenden a contar mentalmente, también realizan series numéricas ascendientes. Hacia los nueve años hacen restas y series numéricas ascendientes y descendientes. Sus capacidades para hacer cálculos y resolver problemas mejora con la edad (Piaget, 1951, citado en Papalia et al., 2010).

El desarrollo neurológico de los niños y sus experiencias de cómo se han adaptado a su entorno influyen en la transformación de su pensamiento ilógico al pensamiento lógico (Piaget, 1951, citado en Papalia et al., 2010).

Según Piaget (1951, citado en Papalia et al., 2010) el desarrollo del razonamiento oral se realiza a lo largo de tres etapas: durante la primera fase (desde los dos a los siete años) los niños piensan que su comportamiento es correcto o incorrecto y que las conductas impropias han de ser castigadas, sin tener en cuenta la intención.

En la segunda etapa (desde los siete u ocho años hasta los diez u once) los juicios morales son más flexibles porque desenvuelven su noción de justicia (Piaget, 1951, citado en Papalia et al., 2010).

En la tercera fase (diez-once años) alcanzan la aptitud de razonar formalmente. El niño tiene en consideración el hecho sucedido y los propósitos del que lo hizo. No obstante, nuevas investigaciones afirman que el razonamiento moral de los niños posee más peculiaridades, en concreto la negligencia condiciona las determinaciones de los niños acerca de la culpa. Consideran las intenciones y sus opiniones sobre el castigo, pareciéndose al de los mayores (Piaget, 1951, citado en Papalia et al., 2010).

El cerebro del niño continúa desarrollándose y va adquiriendo habilidades para controlar sus emociones, pensamientos y acciones, a fin de lograr metas o solucionar problemas. Van sabiendo qué información han de recordar, suprimiendo la innecesaria. Empiezan a conocer la forma de funcionar su memoria, pueden utilizar estrategias que le ayuden a recordar (Piaget, 1951, citado en Papalia et al., 2010).

El niño quiere que se le considere como persona en el entorno que le rodea, descubren su personalidad y se hacen más independientes, distanciándose poco a poco de sus padres (Padilla, 2009).



2.3.3. Desarrollo emocional

Los niños van siendo conscientes de sus sentimientos y de las personas que lo rodean. Pueden dominar mejor sus sentimientos y ayudar cuando los otros se sienten mal emocionalmente (Papalia, 2010).

Los niños de siete u ocho años entienden el significado de vergüenza y de orgullo, también empiezan a diferenciar culpa y vergüenza. Estos sentimientos inciden en el criterio que poseen de sí mismos. Así pues, comprenden los sentimientos contrarios (Papalia, 2010).

Alrededor de los nueve años conocen qué genera su enfado, sin miedo o tristeza y la forma de reaccionar de otras personas en el momento de expresar sentimientos. Como consecuencia aprenden a comportarse (Papalia, 2010).

El temor y la irritación se intensifican en el momento en que los padres actúan castigando o desaprobando, de este modo perjudican la adaptación social del niño. O también puede que sienta ansiedad y sea reservado ante esos sentimientos negativos (Papalia, 2010).

La intransigencia de los padres hacia las emociones negativas se va agravando conforme el hijo se va acercando a la adolescencia. Los niños que poseen un alto control voluntario saben cómo desenvolverse para no manifestar sentimientos negativos en situaciones inadecuadas. Por el contrario, los niños que tienen escaso control voluntario se manifiestan enfadados o frustrados cuando se les niega que hagan lo que anhelan o se les interrumpe. Dominar las emociones significa hacer un gran esfuerzo por dominar la atención, el comportamiento y las emociones. El control voluntario se va adquiriendo a medida que el niño crece. Un poco control voluntario significará que el niño pueda tener problemas de conducta en un futuro (Papalia, 2010).

Hacia los nueve o diez años, los niños se hacen más empáticos y desarrollan conductas prosociales. Estos normalmente proceden de forma correcta en las situaciones sociales, tienen escasas emociones negativas y los problemas los solucionan de manera constructiva. Los padres que ayudan a sus hijos a solucionar sus problemas y conocen sus sentimientos de tristeza, los estimulan a fin de que sean empáticos, desarrollen habilidades sociales y tengan conductas prosociales (Papalia, 2010).



2.4. Otras propuestas de intervención

2.4.1. Diseño universal para el aprendizaje (DUA).

Palomares y Cebrián (2016) defienden la necesidad de diseñar el currículo de los alumnos desde el principio según sus necesidades educativas, de forma que tenga en cuenta las diferencias de cada niño, con el fin de eliminar o reducir las modificaciones posteriores. Ofrecen múltiples posibilidades, el currículo es flexible y atiende las individualidades. Generan un buen clima de aprendizaje.

Se basan en que todos los estudiantes son diferentes, por tanto, la educación ha de considerar las distintas clases de alumnos. Todos pueden participar y estudiar juntos, porque no existe un solo modo de aprender.

Así, los alumnos con TDAH están incluidos en el aula, aprendiendo al lado de sus compañeros. Considera la diversidad, la norma y no la excepción.

Sus principios son: en primer lugar, aportar distintas maneras de representación, ya que los niños captan e interpretan la información de diferentes maneras y no hay un modelo ideal válido para todos; en segundo lugar, facilitar múltiples formas de expresión. Los niños con TDAH enfrentan las tareas de distinta manera y se expresan mejor oralmente o al revés. Por último, posibilitar variadas formas de compromiso y participación, adaptadas a sus preferencias e intereses para que se sienta motivado e interesado.

2.4.2. Aula invertida o flipped classroom

Román et al. (2021) permiten atender mejor las necesidades del alumno en el proceso de aprendizaje. Sus creadores Bergmann y Sams (2012) explican que se trata de hacer en casa lo que tradicionalmente se trabaja en clase y los deberes que se realizan en casa se ejecutan en el aula. Su finalidad es cambiar el método tradicional, donde el cometido del niño es hacer las tareas en casa, mientras su profesor lleva a cabo una clase en la que explica un tema de manera unilateral; por otro, en el que se enseñan los contenidos fuera del aula y realizan la parte práctica en ella.

Es un método interactivo, sus materiales y contenidos se ejecutan de forma digital. La evaluación tiene en cuenta el proceso que el niño hace fuera y dentro de la clase. Los alumnos pueden ver el tema en Internet antes de ir al colegio, estudiar sus contenidos y así controlar la



sesión. El alumno puede visualizar el vídeo, las veces que desee o necesite. Es una metodología flexible que presenta muchas posibilidades para tratar las necesidades de los alumnos. Fomentando la interacción entre compañeros con capacidades diferentes, aprendiendo unos de otros, a través de un clima de trabajo cooperativo.

Los profesores pueden atender más tiempo a sus alumnos de manera individualizada, por su parte, el alumnado al sentirse más motivado incrementa su participación y su rendimiento. Por consiguiente, las actividades de los niños TDAH mejorarán al utilizar técnicas adecuadas, fomentar las interacciones entre alumnos y profesores y crear un clima propicio en clase (Latorre et al., 2017).

2.4.3. Utilización de Tecnologías del Aprendizaje y la Comunicación (TAC)

Consiste en la utilización de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación por parte de los alumnos para mejorar en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Es un recurso fundamental para utilizarlos en los colegios, ya que fomenta principalmente el aprendizaje en grupo y favorece la capacidad de analizar la información recibida para tomar las decisiones acertadas (Latorre et al., 2017).

La utilización de las TAC en clase se debe, en cierta manera, a la necesidad de promover la motivación de todos los alumnos, sobre todo en los que manifiestan dificultades atencionales y de conducta. Además, tiene en cuenta el ritmo de aprendizaje de cada niño y estimula las interrelaciones sociales por medio de actividades que potencian la colaboración entre ellos (Latorre et al., 2017).

En los niños con TDAH disminuyen sus dificultades en su proceso educativo, mejora sus capacidades comunicativas y atención, concentración y memoria (Campos et al., 2017).

2.4.4. Modelo MOSAIC (Making Socially Accepting Inclusive Classrooms)

Se sustenta en la formación del profesorado a fin de guiar a los alumnos en la adquisición de una visión inclusiva y afable con respecto a sus compañeros de TDAH. Así, el docente decide y realiza el seguimiento de unas normas en la clase para planificar tareas que favorezcan relaciones sociales positivas (Mikami y Normand, 2015).

Con la finalidad de mejorar las conductas de los niños con TDAH, los docentes han de establecer un clima afectuoso en la clase, fomentar las relaciones interpersonales positivas y



usar métodos para controlar la conducta y mejorar las actitudes de los alumnos TDAH (Mikami et al., 2013).

Establecer interrelaciones positivas entre los alumnos y el docente, potencia las relaciones entre los niños del aula. Cómo responda o cómo se dirija el profesor hacia los alumnos influye en las conductas de estos niños hacia un niño NEAE (Mikani et al., 2013). Por ello, la inclusión que fomente el profesor entre sus alumnos sobre los comportamientos de los niños con déficit de atención, ayudará a reducir el rechazo de los iguales (Mikani et al., 2012).

Con este fin se instaura un sistema de puntos, donde los niños pierden puntos si se aíslan, en cambio, sí colaboran con el grupo para obtener una meta común, tienen conductas afables y son tolerantes, se les refuerza con puntos positivos. Los puntos se pueden cambiar por premios (Latorre et al., 2017).

2.4.5. La gamificación

Este método tiene un gran potencial educativo, ya que su misión supera el simple entretenimiento, no se trata de impulsar el juego en clase. Para utilizarlo en los procesos de enseñanza-aprendizaje se han de concretar las normas, los objetivos y los desafíos, precisando los compromisos, el orden y los derechos de los jugadores (Sánchez, 2015).

Los jugadores tienen la responsabilidad de resolver los problemas planteados. La labor del profesorado es fundamental, puesto que supone aplicar en clase nuevas técnicas y puntos de vista (Sánchez, 2015).

Esta metodología proporciona a los alumnos TDAH diversas ayudas, repercutiendo positivamente en su vida diaria. También, pueden estar más tiempo realizando esta actividad porque es motivadora y durante su desarrollo se sienten protagonistas, involucrándose en su ejecución. Se producen aprendizajes significativos en los alumnos al interesarse por los contenidos. Además, vencen restos y consiguen premios a la vez que incrementan sus conocimientos (Jiménez, 2019).

2.4.6. Programas de Orjales

El programa de entrenamiento para descifrar instrucciones escritas para el TDAH (Orjales, 2013) y el programa de entrenamiento en planificación para el TDAH (Orjales y De Miguel, 2010): trabajan la impulsividad mediante fichas.



El programa de entrenamiento para descifrar instrucciones escritas con contenido matemático 1 para el TDAH (Orjales, 2013): fichas para que comprenda los enunciados de los problemas de matemáticas.

El programa ¡Fíjate y concéntrate más!... para que atiendas mejor (Álvarez y González, 2012).



3. Objetivos

El objetivo principal es desarrollar una propuesta de intervención con la finalidad de facilitar y fomentar la inclusión del alumnado TDAH en un centro educativo ordinario. Además, de promover las relaciones sociales positivas en su grupo clase y mejorar su autoestima mediante un clima de respeto, diálogo, colaboración, confianza y seguridad. Favorecer su participación en diferentes ámbitos a través del aprendizaje dialógico y cooperativo, haciendo posible su desarrollo íntegro.

Además, los objetivos específicos son:

- Comprender las características y necesidades del alumnado TDAH OE1.
- Fomentar la intervención de las familias para mejorar los aprendizajes del alumnado en general OE2.
- Analizar y seleccionar las metodologías más adecuadas para trabajar con alumnos TDAH OE3.
- Dotar al alumnado TDAH de habilidades para trabajar de forma autónoma OE4.
- Desarrollar en el niño TDAH habilidades para resolver conflictos OE5.
- Promover la cooperación entre los componentes de la clase y disfrutar de las sesiones diseñadas OE6.



4. Metodología

La metodología usada en el actual trabajo de fin de grado consiste en una propuesta de intervención con la finalidad de promover la inclusión de los alumnos con TDAH en el ámbito educativo mediante aprendizajes dialógicos y cooperativos efectuados en las sesiones dedicadas a la Acción Tutorial, de acuerdo con lo establecido en el Plan de Acción Tutorial, elaborado en todos los centros educativos ordinarios de la Comunidad Valenciana. Se especifican todas las acciones que se han de desarrollar en la Acción Tutorial. Este documento es importante en los colegios porque a partir de él se planifican las actuaciones para prevenir y tratar las necesidades del alumnado desarrolladas en ámbitos educativos; con el objetivo de mejorar su desarrollo e interacciones sociales. A tal efecto, me he basado en métodos y aprendizajes inclusivos, motivadores y adecuados a sus necesidades.

Por otra parte, diseñar y desarrollar el TFG implica destinar muchas horas buscando información en libros, artículos y trabajos educativos, con la finalidad de hallar el tema idóneo para centrar el trabajo y la mejor forma de ejecutarlo. Una vez elegido el tema del trabajo, se seleccionan las partes y se desarrolla su contenido siguiendo una estructura lógica para facilitar su comprensión. En este sentido, se requiere indagar a fin de hallar los datos adecuados a nuestro trabajo y, ante todo, recibir el apoyo de profesores que nos orientan, motivan y ayudan para poder concluirlo exitosamente.

Igualmente, es necesario diferenciar los documentos y los datos propios de los que son triviales, del mismo modo, saber dónde y cómo buscar la información verídica y fiable sobre la cual se estructura y desarrolla el TFG. Por ello, he indagado en diferentes fuentes bibliográficas mediante Dialnet, EBSCO, Google Académico, la biblioteca de Sueca y la biblioteca de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir. En consecuencia, el trabajo se sustenta en las investigaciones y teorías de autores innovadores, libros, artículos, informes, decretos, normativas y guías educativas relacionadas con la educación.

Primeramente, en el presente trabajo se lleva a cabo una introducción. Seguidamente, en el marco teórico se exponen la definición y evolución de la inclusión en contextos educativos y la normativa legal en la Comunidad Valenciana en la que sustenta. Posteriormente, se explica en que consiste el Trastorno por Déficit de Atención y/o Hiperactividad, sus síntomas, clasificación y la importancia de realizar una buena intervención en el aula, analizando metodologías para elegir las más apropiadas a fin de facilitar su inclusión, mejorar su desarrollo



y que se adaptan a sus necesidades educativas. Así como, se ha desarrollado un punto dedicado a analizar los problemas a los que se enfrentan las familias con TDAH y sus posibles respuestas. Considerando la importancia de su participación y colaboración en reuniones, trabajos, actividades educativas programadas en el centro escolar. Además, se analiza el desarrollo cognitivo, emocional y físico de los niños desde los seis hasta los doce años, a fin de comprender su desarrollo, la manera de elaborar estrategias y así poder elegir los medios y recursos más aptos para que el alumno con TDAH lleve a cabo con éxito el proceso de enseñanza-aprendizaje, en todos los ámbitos sociales donde el niño se desarrolla.

Por último, se describen los objetivos específicos, el objetivo general y la metodología del TFG. Todo ello se ha diseñado con el fin de ofrecer una respuesta al trabajo, teniéndolos en cuenta en todo momento y desarrollándolos durante el mismo. Y en concreto, se llevan adelante a lo largo de las diecisiete sesiones diseñadas en mi propuesta de intervención educativa. Para ello, me he centrado en actividades y metodologías cooperativas, dialógicas e inclusivas, con el fin de atender las necesidades del alumnado TDAH y darle la oportunidad de realizar sus aprendizajes junto a sus compañeros.



5. Propuesta de Intervención Educativa

5.1. Introducción

La presente propuesta se centra en la importancia de intervenir a través de una programación de actividades cooperativas e inclusivas basada en métodos de aprendizajes dialógicos, participativos, activos e inclusivos; con la finalidad de incluir y desarrollar habilidades socioemocionales, en el alumnado TDAH básicas para su vida diaria, y le ayuden a superar sus dificultades.

Por consiguiente, se persigue crear en el aula una dinámica en la que coinciden aprendizajes cognitivos y emocionales. Por esta razón, la mejor forma de llevarlo a la práctica es a través de las actuaciones realizadas por los profesores en las sesiones dedicadas a la Acción Tutorial, porque esta función ofrece respuestas educativas al alumno TDAH y a todos los alumnos, orientándolos en sus aprendizajes educativos aportándoles procedimientos para su desarrollo integral. Para lograrlo se cuenta con la implicación del profesorado y la colaboración de las familias.

5.2. Contextualización

4º de Educación Primaria es el curso dónde se va a desarrollar la propuesta de intervención, en un centro educativo ordinario de la Comunidad Valenciana. Su objetivo es ofrecer una respuesta educativa al alumnado TDAH, con el fin de apoyar y facilitar su inclusión en un aula ordinaria. A la vez se favorecen las interrelaciones con sus compañeros y se propicia un buen clima de trabajo. Las sesiones diseñadas se realizan en la sesión semanal dedicada a la tutoría, ya que es un buen momento para trabajar los valores, las conductas, las interrelaciones sociales, el trabajo cooperativo, el diálogo y la cooperación. Es decir, las habilidades necesarias para su desarrollo integral en todos los contextos de su día a día.

Para diseñar la propuesta de intervención me he basado en un alumno TDAH matriculado en el colegio desde los tres años. En estos momentos es un alumno de 4º de Educación Primaria. Su aula tiene menos alumnado a fin de atender mejor sus necesidades.

Los síntomas que manifiesta se corresponden según la clasificación del DSM-V al tipo combinado, presenta falta de atención con hiperactividad e impulsividad, siendo su



sintomatología leve, ya que solo tiene los comportamientos precisos para su diagnóstico, afectando a los contextos educativos, sociales y familiares.

En su tratamiento participan pediatras, terapeutas, psicólogos, psiquiatras, orientador del colegio, la familia y los profesores. Estos últimos se coordinan mediante entrevistas profesionales una vez al mes a principio de curso, más adelante, según evolucione, se espacian en el tiempo.

Cuando el niño TDAH se distrae mucho y le cuesta un gran esfuerzo ejecutar las tareas, las profesoras intervienen adaptándole el tiempo, el espacio y la actividad, pero en general realiza las mismas actividades que el resto de los compañeros de su clase. En algunas sesiones, la profesora tutora recibe el apoyo de los profesores de Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje y de refuerzo; estas ayudas se realizan dentro de la clase del niño. Además, también intervienen apoyando al grupo en general las familias colaboradoras. Así, en bastantes sesiones se encuentran diferentes profesionales y familiares trabajando juntos.

5.3. Metodología

La educación aporta al alumnado las habilidades fundamentales para su desarrollo íntegro. Por consiguiente, es importante llevar a término acciones tutoriales para conseguir metas educacionales en nuestros alumnos, ya que en el colegio los niños aprenden además de conocimientos, actitudes y valores. Por esta razón, la función del tutor es fomentar el desarrollo cognitivo, por una parte y por otra ha de promover la adquisición de las habilidades sociales en sus alumnos, ayudarles a desarrollar su propia personalidad y a encontrar unos valores con los que fundamentar su vida.

En consecuencia, el tiempo elegido para realizar la propuesta de intervención educativa es el dedicado a la Acción Tutorial, puesto que en estos momentos los docentes les orientan en sus aprendizajes educativos, aportándoles procedimientos para su desarrollo; por tanto, ofrece respuestas educativas al alumnado TDAH y a todos los niños en general.

Los docentes han de dotar a los alumnos con las herramientas adecuadas, según sus necesidades, y en este caso he considerado la utilización de metodologías inclusivas basadas en el aprendizaje cooperativo y dialógico. La función del profesor es motivar, orientar y guiar a los alumnos a fin de que trabajen de forma colaborativa y conjunta para obtener una meta en común. También, ha de dotarles de la suficiente autonomía para conseguir que sean



responsables y aprendan de sus errores, enseñándoles a ser empáticos y resolver conflictos mediante el diálogo. Así mismo, el profesor ha de saber mantener su autoridad y ser un ejemplo para sus alumnos. Además, contando con la cooperación de las familias de los alumnos, con la finalidad de conseguir la inclusión de los niños con TDAH en el contexto escolar.

Los espacios tenidos en cuenta a la hora de realizar las sesiones son el aula de 4º de Educación Primaria, el huerto, el patio, la biblioteca, el salón multiusos, comedor y cocina escolar.

Mediante el aprendizaje dialógico, los alumnos aprenden gracias a la interacción que se establece entre todos los participantes (compañeros, profesorado, familias y otros miembros de la comunidad educativa). Por esta razón, los niños logran un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que necesitan efectuar muchas y diversas interacciones. Por esta causa, el docente ha de motivar a la clase para que se produzcan interacciones de forma igualitaria, es decir, que las situaciones de diálogo sean respetuosas y realizadas en un clima de confianza. Los niños deben escuchar y respetar las opiniones y conocimientos que aportan todos los compañeros; de este modo, se enriquecen y se consigue la inclusión de niños con dificultades, en este caso los alumnos TDAH.

En cuanto a las agrupaciones, el docente agrupa lo más heterogéneamente posible a los alumnos, formando parejas y equipos pequeños, con el fin de ejecutar las tareas programadas en las sesiones de forma cooperativa y solidaria. Para ello, el profesor tutor ha contado con la ayuda de otros profesores (refuerzo, Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje), además de las familias voluntarias. Todos ellos, se coordinan y colaboran en la realización y diseño de las actividades (de acuerdo con los objetivos propuestos), en cómo llevarlas a cabo y en la elección de materiales. Dicha implicación de las familias en el aprendizaje de sus hijos es beneficioso porque repercute positivamente en su desarrollo, evitando la aparición de problemas a lo largo de la etapa educativa.

Por medio de las tertulias literarias dialógicas se pretende realizar un diálogo sobre el sentido que cada niño hace de la lectura del libro y a la vez ha de comprender las posibles interpretaciones que hacen sus compañeros. En consecuencia, las tertulias se basan en la argumentación de las opiniones de cada participante, en el diálogo y en compartir experiencias y opiniones. Al centrarse en el texto elegido, los alumnos hallan, entre todos temas, asuntos interesantes para interpretarlos con mayor profundidad; expresando sus opiniones, vivencias,



emociones e ideas. Además, aprenden a escuchar, respetar el turno y poner en orden sus pensamientos para poder transmitirlos y que sean entendidos. Es importante resaltar que el libro que se ha de trabajar en las tertulias sea un libro de la literatura clásica universal. Es interesante resaltar los aspectos trabajados al mismo tiempo: comprensión, expresión, lectura, escritura, aceptación y comprensión de normas, el respeto hacia los compañeros y hacia sus opiniones, el razonamiento y sobre todo promueve la participación de todos, sin tener en cuenta sus capacidades. Por lo tanto, promueve el respeto a los demás y facilita el aprendizaje de conocimientos.

Por lo cual, son métodos que responden a la diversidad e incluyen a todo el alumnado. En las sesiones diseñadas, los niños y los docentes utilizan el diálogo para resolver problemas. A la hora de planificarlas se tienen en cuenta las características del grupo-clase, a fin de adecuarlas a sus necesidades, y en especial a las del niño con TDAH. Por eso, para favorecer su participación, previamente, se le trabajan los aspectos que le resulten más difícil de ejecutar, en este punto, contamos con la ayuda del profesor de refuerzo y del especializado. También es fundamental que las tareas sean flexibles y admitan cambios, si se observa que no cumplen con su objetivo o si el niño con TDAH o sus compañeros no se sienten motivados. Entonces, se piensa la causa y la tarea se adapta o se cambia por otra. Es necesario acomodar los métodos y actividades a las necesidades del alumno, siendo revisados y evaluados con frecuencia.

Además, es muy importante impulsar las capacidades en donde tiene mejores habilidades para potenciar su seguridad y confianza, mejorando así su autoestima. Es aconsejable, que en un principio el niño con TDAH haga las actividades con los compañeros más afines a él para que le ayuden y guíen. Luego, se le van cambiando, para que no sean siempre los mismos, evitando que algún niño se centre demasiado en él porque es relevante que interactúe con todos. Al igual que se debe evitar que algún compañero le haga las actividades. Por último, resaltar que la inclusión y participación del niño con TDAH enriquece al grupo.

El niño con TDAH hace las mismas tareas que sus compañeros, aportando sus opiniones, experiencias y emociones, siendo valorado y que pertenece al grupo, es uno más. Si en alguna ocasión el niño con TDAH o cualquier compañero tiene conductas inadecuadas, se solucionan aplicando intervenciones basadas en el respeto, la comprensión, el diálogo y la mediación.



La propuesta de intervención educativa está compuesta por 17 sesiones y una sesión cero con el objetivo de informar y coordinarse con las familias. La primera sesión tiene lugar en la primera semana de septiembre y finaliza la tercera semana del mes de diciembre, antes de las vacaciones de Navidad. Se realizan en la sesión dedicada a la Acción Tutorial, todos los viernes, es decir, una vez a la semana (Anexo 1).

Las técnicas están estructuradas a fin de ser entendidas por el alumnado y fomentar el trabajo en equipo en clase, todos colaboran por igual en la actividad planificada y cada uno aporta su trabajo con responsabilidad; apoyándose, ayudándose y animándose a fin de obtener una meta en común.

Así pues, la metodología utilizada valora a todos por igual, no hay cabida para las desigualdades y se basa en el respeto, diálogo, cooperación, solidaridad y la colaboración; haciendo posible la inclusión del alumnado TDAH.

5.4. Actividades

SESIÓN 0. PRESENTACIÓN DE ACTIVIDADES PARA LLEVAR A CABO EN LAS TUTORÍAS

Materiales: PowerPoint, vídeo inclusivo (Anexo 2), pizarra digital.

Espacio: aula de 4º de Educación Primaria.

Duración: 1 hora y media.

Desarrollo: la profesora tutora mediante un PowerPoint presenta y explica a los padres los temas, el contenido y los objetivos que se van a trabajar en las sesiones de tutoría, así como la forma de llevarlo a cabo. Seguidamente, se visualiza un vídeo inclusivo. A continuación, los padres pueden exponer sus dudas y sus sugerencias, abriéndose un turno de palabra. Al finalizar se les propone colaborar en las actividades, resaltando la importancia de su colaboración. Las familias interesadas se lo comunican a la tutora para coordinarse y establecer en que tareas les gustaría ayudar.

SESIÓN 1: “ACORDAMOS LAS NORMAS”

Objetivos:

- Elaborar y establecer normas para una buena convivencia.



- Respetar las opiniones de los participantes.
- Escuchar y atender.
- Participar disfrutando de la actividad.

Con esta sesión cumplimos los objetivos específicos del TFG, el OE4 y el OE6.

Materiales: pizarra, tiza, cartulina, rotuladores de colores.

Espacio: aula de 4º de Educación Primaria.

Duración: 1 hora.

Desarrollo: primeramente, la maestra motiva a los alumnos para reflexionar conjuntamente la importancia de seguir unas normas para favorecer el buen funcionamiento de la clase y del colegio, y crear un buen clima de trabajo, respeto y confianza, donde todos colaboren y participen.

Seguidamente, en grupos de cuatro, debaten qué normas son las más importantes y escriben cuatro o cinco en un folio. A continuación, cada equipo expone sus normas a la clase, comentando su elección. Luego, entre todos deciden si son adecuadas y se escogen las que consideren más importantes. La maestra anota estas normas consensuadas por todos en la pizarra.

Finalmente, los alumnos las escriben en una cartulina con rotuladores de colores y la enganchan en un corcho de la clase de forma visible. Es importante tener en cuenta de que no se trata de un trabajo acabado, se pueden cambiar, pero siempre teniendo en cuenta la opinión del grupo.

SESIÓN 2: “NOS COMPROMETEMOS”

Objetivos:

- Motivar el compromiso para implicar a los alumnos en la realización de tareas.
- Aprender a ser responsables.
- Promover la colaboración para llevar a cabo las tareas.

Con esta sesión damos cumplimiento a los OE1, OE4 y OE6.

Materiales: folio, boli, cartulina, rotuladores de colores, velcro, etiquetas con el nombre.



Espacio: aula de 4º de Educación Primaria.

Duración: 1 hora.

Desarrollo: para empezar, se determinan las responsabilidades a realizar por los niños en la clase. Estas son pactadas entre todos a fin de que les sea más motivador ejecutarlas. Para implicarles en su realización, cada alumno firma un contrato (Anexo 3) comprometiéndose en llevar a término sus tareas. Se cambian cada 15 días a fin de que todos hayan ejecutado las mismas tareas a lo largo del curso escolar. En caso de haber trabajos en los que se requiera más esfuerzo, se encargan dos personas.

Se ha de tener en cuenta de que se trata de un acuerdo flexible, siempre se puede modificar. Las buenas prácticas se premian a través de refuerzos positivos por parte del profesor y del alumnado. Forman equipos de cuatro componentes, cada uno redacta en un folio cuatro responsabilidades, seguidamente se hace una apuesta en común y debaten si están de acuerdo. La maestra anota en la pizarra las tareas elegidas. Finalmente, la profesora elabora un mural con las tareas y unas etiquetas con los nombres de los niños, con velcro. Las cuales pondrá al lado de las tareas.

Ejemplos de responsabilidades: encargados de anotar la fecha en la pizarra, abrir y cerrar las ventanas y la puerta, verificar si falta algún compañero y registrarlo, anotar los niños que cada día se quedan a comer en el comedor, mantener la clase ordenada, repartir el material, anotar en la pizarra las tareas del día.

SESIÓN 3: “NOS CONOCEMOS”

Objetivos:

- Conocer a los compañeros y crear vínculos de amistad.
- Aumentar la confianza.
- Respetar a los compañeros.
- Favorecer la interacción social disfrutando de la experiencia.

Con esta sesión cumplimos los objetivos específicos del TFG, el OE5 y el OE6.

Materiales: pelota y vendas/ pañuelos para cubrir los ojos.

Espacio: patio del colegio.

Duración: 1 hora.



Desarrollo: la sesión consta de tres juegos.

En el primer juego, los niños y la profesora se sientan en círculo, la maestra inicia el juego con una pelota en la mano, dice su nombre, una cualidad suya y lo que más le gusta hacer. Luego pasa la pelota a un niño y hace lo mismo. La actividad termina cuando todos realizan la misma tarea.

En el segundo juego, la clase se divide en dos grupos. Cada uno de estos hace un círculo, los niños se sitúan uno junto al otro, hombro con hombro. Un alumno se coloca en el centro, este tiene que tener el cuerpo rígido, poner los brazos pegados a los lados y se tiene que dejar caer hacia una parte del círculo, en cualquier dirección, intentando no mover sus pies. Sus compañeros lo irán pasando suavemente, sin que se caiga. Antes de comenzar se puede hacer una demostración para que vean cómo lo han de hacer para que no se hagan daño. Así pues, han de confiar en los compañeros. Al final todos han de pasar por el centro.

Para llevar a cabo el tercer juego, se forman grupos de cinco participantes, se cogen de los hombros para formar un tren. Todos llevan los ojos vendados menos el último que debe llevar el tren a la estación marcada. Cuando la encuentren, el participante que no lleva vendados los ojos pasa a ser el primero, tapándoselos; así sucesivamente. Antes de ponerse en funcionamiento los trenes, han de acordar la estrategia que van a utilizar. Mientras un tren lleva a cabo su recorrido, los demás lo observan porque al final de la actividad reflexionan que estrategia ha utilizado cada grupo y si ha sido acertada.

SESIÓN 4: “PLANTAMOS HABAS”

Objetivos:

- Implicar y motivar a los niños en actividades del huerto escolar.
- Conocer el proceso de plantar semillas.
- Realizar actividades al aire libre en contacto con la naturaleza junto a las familias.
- Fomentar y disfrutar del trabajo en equipo.

Con esta sesión damos cumplimiento a los OE2, OE3, OE4 y OE6.

Materiales: semillas de habas, regaderas y azada.

Espacio: huerto escolar.

Duración: 1 hora.



Desarrollo: primero las semillas de las habas se ponen en remojo durante veinticuatro horas. Antes de plantarlas, los padres y las profesoras limpian la tierra de malas hierbas y la preparan cavándola. Luego hacen caballones de tierra separados, y en estos se cavan agujeros donde se colocan de dos a tres semillas. La separación entre caballones ha de ser de unos cincuenta a sesenta centímetros y los agujeros han de estar separados entre sí por una distancia de unos cuarenta a cincuenta centímetros. Cada alumno coloca unas pocas semillas en los agujeros, teniendo en cuenta que las han de colocar con la parte negra hacia abajo y a unos seis o siete centímetros de profundidad, luego las cubren de tierra y riega.

SESIÓN 5: “SOMOS EMPÁTICOS”

Objetivos:

- Fomentar la bondad, la colaboración y la ayuda mutua.
- Promover la empatía.
- Impulsar el respeto, la aceptación de todos, la amistad y el trabajo en equipo.
- Disfrutar de una experiencia compartida.

Con esta sesión cumplimos los objetivos específicos del TFG, el OE1, OE3, OE5 y OE6.

Materiales: pizarra digital, ordenador, proyecto y el vídeo de Colorea tu mundo con amabilidad (Anexo 4).

Espacio: aula de 4º de Educación Primaria.

Duración: 1 hora.

Desarrollo: el vídeo consta de cuatro partes, debe pararse en cada una de ellas a fin de que los niños aporten soluciones a los problemas. Primero, la profesora pone el vídeo y los niños observan el problema planteado. A continuación, la docente lo para en el minuto veintitrés, antes de aparecer la solución. Los alumnos, que se distribuyen en grupos de cuatro componentes aproximadamente, debaten y acuerdan una solución. Luego, se exponen las soluciones en común y se elige la que más les gusta a todos. Entonces, dos niños de ese grupo elegido, escenifican la escena. Se hace la misma actividad en las tres partes restantes del vídeo. Se intenta que todos participen y lo escenifiquen. Consiste en una representación hecha espontáneamente con la idea de presentar un problema, desarrollarlo y solucionarlo, con el fin de motivar la buena convivencia.



El vídeo expone la importancia de los pequeños gestos amables y bondadosos hacia las personas, fomentando la ayuda mutua. Los alumnos han de pensar cómo se sienten los personajes y reflexionar cuando ellos se han sentido del mismo modo.

SESIÓN 6: “BINGO DE LAS EMOCIONES”

Objetivos:

- Distinguir e identificar nuestras emociones y las de los demás.
- Respetar y aceptar las emociones de los compañeros.
- Promover la cohesión del grupo.
- Disfrutar de la experiencia compartida.

Con esta sesión damos cumplimiento a los OE1, OE3, OE4, OE5 y OE6.

Materiales: bingo de las emociones: cartones (Anexo 5), fichas y un saquito.

Espacio: aula de 4º de Educación Primaria.

Duración: 1 hora.

Desarrollo: se sientan por parejas, y el responsable de repartir el material distribuye los cartones del bingo. Un alumno elegido al azar saca del saquito una tarjeta que solo él verá, y a través de la mímica representa esa emoción para que los compañeros adivinen la emoción. Seguidamente, exponen situaciones en que sientan esa emoción. Luego, tapan la emoción del cartón con la ficha correspondiente si se tiene. Se canta línea cuando se complete una y se canta bingo al completar todo el cartón. Entre todos verifican que lo haya realizado bien. Se ha de intentar que todos participen y se escuchen, respetando sus opiniones. También aportan soluciones si se plantea algún problema, como, por ejemplo, si en la emoción de tristeza y alguien comenta que se pone triste cuando se siente solo, los compañeros intervienen exponiendo posibles soluciones para superarlos.

SESIÓN 7: “ESPANTAPÁJAROS”

Objetivos:

- Favorecer la cooperación.
- Realizar actividades al aire libre en contacto con la naturaleza.
- Fomentar y disfrutar del trabajo en equipo.



Con esta sesión cumplimos los objetivos específicos del TFG, el OE1, OE3 y OE6.

Materiales: listones de madera, cuerdas, ropa vieja, una cartulina, pinturas y paja u hojas viejas.

Espacio: huerto escolar.

Duración: 1 hora.

Desarrollo: la actividad consiste en confeccionar dos espantapájaros para el huerto escolar. La clase se divide en dos grupos, cada profesora se encarga de uno. Primero se construye la estructura con listones de madera en forma de cruz y los atamos con cuerdas. A continuación, se viste con ropa vieja (pantalones, camisas, jerséis, zapatos, trapos, sombreros...) que los niños y las profesoras traen de sus casas. La ropa se ata con cuerdas y se rellena con paja u hojas secas. Para hacer la cabeza se puede utilizar una almohada vieja o rellenar un saco dándole la forma redonda. La cara se pinta con pinturas acordando entre todos la expresión que desean que tenga (alegre, triste, enfadado, sorprendido...). Luego le ponen un nombre, también elegido entre todos. Por último, deciden donde es mejor ponerlo para que lleve su misión.

SESIÓN 8: “CUENTACUENTOS”

Objetivos:

- Favorecer la empatía y la inclusión.
- Valorar la diversidad y promover la tolerancia y el respeto.
- Unirme al grupo y disfrutar de la experiencia.
- Motivar a los padres en la importancia de colaborar en la enseñanza de sus hijos.

Con esta sesión damos cumplimiento a los OE1, OE2, OE3, OE5 y OE6.

Materiales: libro *El cazo de Lorenzo* (Anexo 6).

Espacio: biblioteca escolar.

Duración: 1 hora.

Desarrollo: la sesión se lleva a cabo gracias a la colaboración de familiares voluntarios. Para ello, con anterioridad, las profesoras y las familias se reúnen para coordinarse y trabajar conjuntamente en la elección del cuento y su preparación. En esta ocasión el cuento elegido es *El cazo de Lorenzo* de Isabelle Carrier.



Los niños, la familia y las profesoras van a la biblioteca escolar, se sientan en el suelo, de forma que todos vean bien a los padres colaboradores que contarán la historia apoyándose con las imágenes del cuento. Antes de empezar su narración, les hacen observar la portada del libro para que expresen lo que piensan sobre ella o de que va a tratar el cuento. A continuación, se lleva a cabo una reflexión entre todos los participantes, promoviendo que transmitan con libertad sus opiniones, ideas o experiencias.

Con la finalidad de motivar la participación y facilitar la comprensión del mismo, los padres y profesores les hacen algunas preguntas, como, por ejemplo, ¿Qué le pasa a Lorenzo, es igual que los otros niños? ¿Cuáles son las diferencias entre Lorenzo y los demás niños? ¿Os habéis sentido diferentes en alguna ocasión? ¿Qué posee Lorenzo que los demás no tienen? ¿Cómo le afecta a Lorenzo el ser diferente? ¿Qué opinión tiene la gente de Lorenzo? ¿A Lorenzo, que le cuesta realizar, le ayudan? ¿Qué hizo Lorenzo para ser igual que los demás? ¿Os ha rechazado alguna persona, que sentimientos os produce el rechazo? ¿Haríais lo mismo que la señora? ¿Le ayudaríais? ¿Habéis ayudado a alguien en momentos difíciles? ¿Os gusta que os ayuden?.

Para finalizar, cada niño resalta un aspecto positivo suyo y otro en el que tenga dificultades. También pueden resaltar un aspecto positivo de un compañero, todos han de participar.

El cuento narra los problemas de Lorenzo y como se enfrenta a ellos, transmitiéndonos la necesidad de afrontar nuestros problemas para lograr nuestras metas. Fomenta la empatía y la inclusión. Es un recurso interesante para que los alumnos piensen en cómo son ellos mismos y como son sus compañeros.

SESIÓN 9: “RESOLVEMOS PROBLEMAS”

Objetivos:

- Fomentar la habilidad para solucionar problemas.
- Buscar consensos y acuerdos entre todos.
- Aportar soluciones a conflictos planteados.
- Cohesionar el grupo.

Con esta sesión cumplimos los objetivos específicos del TFG, el OE1, OE3, OE4 y OE5.



Materiales: no hacen falta.

Espacio: aula de 4º de Educación Primaria.

Duración: 1 hora.

Desarrollo: el profesor escoge una situación conflictiva que esté relacionada con la vida diaria de los alumnos y les afecte, suponiendo un reto para ellos. O también, se pueden tratar problemas que aparezcan en clase y distorsionen el clima de la clase. La profesora les explica una circunstancia problemática y cada niño dispone de un tiempo para hallar una solución. Posteriormente, se sientan formando grupos de cuatro componentes para discutir las respuestas de cada uno y acuerdan una solución entre todos. Un componente de cada grupo es elegido para explicar las posibles soluciones consensuadas. Es preferible que al menos aporten dos respuestas diferentes.

SESIÓN 10: “CUERDAS”

Objetivos:

- Fomentar la igualdad y desechar la discriminación.
- Respetar las opiniones de todos.
- Promover el respeto y la amistad.
- Disfrutar de la experiencia compartida.

Con esta sesión damos cumplimiento a los OE1, OE3, OE4, OE5 y OE6.

Materiales: pizarra digital, ordenador, proyector, folio, bolígrafo y el vídeo de Cuerdas (Anexo 7).

Espacio: aula de 4º de Educación Primaria.

Duración: 1 hora.

Desarrollo: la clase se dispone en grupos de cuatro componentes. Los profesores ponen el vídeo y lo van parando durante unos diez minutos, aproximadamente, para que los grupos resuman de forma verbal el contenido visualizado y escriban dos preguntas sobre ese trozo. A continuación, cada equipo propone una de las preguntas a los otros equipos. Si aparecen preguntas ya formuladas por otro grupo, la cambian por otra. Cuando ya se han hecho y se han resuelto todas las cuestiones, el maestro sigue con la visualización del vídeo hasta que



considere oportuno realizar una nueva pausa. Para finalizar, se lleva a cabo una puesta en común.

Mediante el vídeo *Cuerdas* trabajamos la solidaridad, la amistad, el respeto, el amor y la igualdad. Trata de la relación de amistad entre dos niños, es una historia muy emotiva basada en una historia real.

SESIÓN 11: “CUENTACUENTOS”

Objetivos:

- Promover el respeto y la igualdad.
- Motivar el conocimiento de uno mismo y fomentar la autoestima.
- Aprender a superar las adversidades.
- Promover las relaciones entre padres, profesores y alumnos.
- Disfrutar de la experiencia compartida.

Con esta sesión cumplimos los objetivos específicos del TFG, el OE1, OE2, el OE3, OE4, OE5 y el OE6.

Materiales: libro *Yo voy conmigo* (Anexo 8).

Espacio: biblioteca escolar.

Duración: 1 hora.

Desarrollo: se realiza mediante la ayuda de las familias colaboradoras que trabajan conjuntamente con las profesoras en la elección del cuento y su desarrollo en el cuento. *Yo voy conmigo*, de Raquel Díaz Reguera, es el libro elegido porque a través de él se trabaja el respeto y la igualdad, ayudando a reflexionar acerca de cómo somos para aceptarnos tal y como somos, así como a los demás compañeros. A la vez, desarrolla la autoestima. Nos cuenta como la protagonista que está enamorada de Martín, poco a poco renuncia a todo lo que le gusta y cambia su forma de ser para conseguir que él se fije en ella. Al final, se da cuenta de que no es feliz porque no es ella misma. Entonces, decide que el amor de Martín no le interesa y lo importante es mantener su identidad, y si alguien la quiere que sea por ella misma.

Antes de empezar la narración, los niños observan la portada, leen el título y describen la ilustración. Se dialoga sobre el nombre del título, de que tratará, que le sucederá a la protagonista... Los padres colaboradores narran la historia apoyándose de las imágenes.



Cuando terminan les muestran la contraportada y leen las dos preguntas, los niños reflexionan sus respuestas y en este momento se inicia un diálogo en el que cada alumno aporta sus opiniones, sentimientos y experiencias, analizando lo que le ocurre a la protagonista, sus sentimientos, las cosas que sus amigos le recomiendan hacer y qué decisión toma al final.

Luego, observan todas las cosas que lleva la protagonista e intentan interpretar el significado de algunos símbolos como el corazón, los pájaros y las alas. Finalmente, resaltar entre todos la importancia de gustarnos tal y como somos, de conocernos y de aceptarnos con nuestras virtudes y defectos, y no cambiar para gustar a otras personas. Finalmente, los alumnos exponen las cosas que más les gustan de su personalidad y no cambiarían nunca.

SESIÓN 12: “PLANTAMOS PLANTAS AROMÁTICAS”

Objetivos:

- Realizar actividades al aire libre en contacto con la naturaleza.
- Motivar e implicar a los niños en actividades del huerto escolar.
- Conocer el proceso de plantación.
- Fomentar y disfrutar del trabajo en equipo.

Con esta sesión damos cumplimiento a los OE1, OE3 y OE6.

Materiales: semillas de hierbabuena, menta, perejil, romero y tomillo, regaderas, macetas pequeñas y azada.

Espacio: huerto escolar.

Duración: 1 hora.

Desarrollo: las plantas aromáticas que se deciden plantar entre todos son hierbabuena, menta, perejil, romero y tomillo. Por parejas, los niños ponen sustrato sin apelmazar en una maceta de unos doce centímetros de diámetro. A continuación, colocan cinco o seis semillas con una distancia de unos dos centímetros entre ellas a fin de que crezcan bien. Luego, las cubren con otra capa de sustrato y las riegan. Seguidamente, se colocan en un sitio protegido de las corrientes de aire y que sea luminoso. Cuando ya hayan crecido lo suficiente se realiza el trasplante al huerto en otra sesión.



SESIÓN 13, 14 y 15: “TERTULIAS LITERARIAS DIALÓGICAS”

Objetivos:

- Poner al alumno en contacto directo con la literatura clásica universal.
- Fomentar el desarrollo de nuevos conocimientos.
- Motivar a la lectura.
- Participar exponiendo sus ideas respetando las de los compañeros.

Con esta sesión cumplimos los objetivos específicos del TFG, el OE1, OE2, el OE3, OE4, OE5 y el OE6.

Materiales: libro *Canción de Navidad* (Anexo 9), cuaderno (Anexo 10), bolígrafo.

Espacio: biblioteca del colegio.

Duración: Para realizar la actividad se necesitarán tres sesiones de una hora cada una.

Desarrollo: la tertulia está compuesta por la profesora tutora, los alumnos de la clase y familiares voluntarios de los niños.

Una vez elegido el libro *Canción de Navidad*, una versión adaptada para niños. Para este tipo de actividades se escogen obras de la literatura clásica universal adaptadas para niños, con el objetivo de disfrutar y tener un contacto con la cultura clásica, ya que nos ofrece conocimientos adquiridos por la humanidad a lo largo del tiempo. La asociación de padres y madres de alumno del colegio compra el libro.

La profesora reparte un libro a cada niño y entre todos acuerdan las páginas que han de leer para la sesión siguiente. Al finalizar cada sesión se lleva a cabo esta acción.

Los alumnos leen en casa las páginas acordadas y marcan unas frases o un párrafo, el que más le ha gustado o le ha llamado la atención. También dispone de un cuaderno elaborado por la profesora, donde pueden escribir sus ideas a fin de facilitarles la tarea a la hora de exponer lo que más les ha gustado, llamado la atención y el motivo.

Los niños realizan la actividad en la biblioteca porque se considera un espacio motivador y tranquilo con la finalidad de fomentar el hábito lector. Los niños se sientan en el suelo formando un círculo. Para su realización, uno de ellos hace de moderador (la profesora, o algún familiar voluntario), estos se pueden alternar en cada sesión. Tiene en cuenta los alumnos que quieren participar y los anota en una lista con sus nombres. Su función es



dinamizar el proceso, ofrecer ayudas, motivar la participación y hacer que se cumplan las normas. La actividad empieza en el momento en que el moderador explica con brevedad las ideas principales del capítulo o fragmento que van a tratar, con la intención de centrarlos en la actividad. A continuación, los participantes pueden intervenir, para ello, es necesario pedir la palabra al moderador. Es importante no interrumpir al compañero que está hablando ni saltarse el turno.

Las intervenciones de cada niño no deben ser largas para que todos puedan participar. En el momento de intervenir, el alumno ha de hacer referencia a las frases, párrafos subrayados. Así pues, es necesario leerse el texto marcado para intervenir, siendo preciso citar la página y el párrafo donde se encuentra lo que quiere comentar.

Además, el moderador concede el turno de palabra, motiva a la participación de todos, intentando que los hagan por igual y que no haya nadie que tenga más tiempo del necesario. Al inicio de la sesión se plantean preguntas generales para facilitarles o ayudarles a que intervengan, por ejemplo, ¿Tenéis todos el libro o alguien lo tiene en casa? ¿Habéis leído las páginas acordadas para hoy? ¿Lo habéis entendido? ¿Os ha resultado fácil de leer? ¿Habéis encontrado palabras que no entendíais?

Seguidamente, el moderador indica la importancia de leer con claridad y despacio el trozo escogido por cada uno de ellos para que sus compañeros lo entiendan bien. En este momento, el moderador concede la palabra al primer integrante. Este con el libro señala la página donde se encuentra su frase o párrafo, entonces, el moderador verifica que todos han hallado la página antes de que el niño lo lea. Apoyándose en su cuaderno de notas, explica por qué ha elegido este trozo y por qué le ha interesado. Una vez ha expuesto sus razones, si otro compañero quiere explicar algo acerca de este párrafo, lo hace pidiendo el turno de palabra. Las opiniones de todos se respetan y no se debaten. Los niños han de explicar sus puntos de vista mediante argumentos y han de escuchar a sus compañeros.

Si en algún momento surge un debate, el moderador les resalta que lo importante es transmitir sus opiniones y las argumenten. No han de ponerse de acuerdo, aunque pueden hacer acuerdos temporales abiertos a puntos de vista nuevos.

El moderador, también interviene encaminando la tertulia si aparecen cuestiones que no sean propias para su desarrollo o si los participantes hablan de temas personales ajenos a la



sesión. Mediante las tertulias literarias dialógicas, los niños expresan sus opiniones, vivencias, emociones e ideas. Por consiguiente, no se trata de hacer un resumen de lo leído.

En el caso de que algún alumno quiera leer más páginas de las marcadas porque se siente motivado y desea saber cómo continúa la historia, puede hacerlo; aunque solo se comentan las acordadas para cada sesión.

En este tipo de actividades no se tienen en cuenta las capacidades de lectoescritura, de comprensión y expresión; sino que se trata de que cada alumno desarrolle sus capacidades y supere sus dificultades. Por ello, los niños valoran, opinan y exponen los aspectos del libro que más les ha impactado. Todas las intervenciones son válidas, así pues, interactúan y comparten sus experiencias.

En el momento en que termina un alumno de hacer su intervención y ya no hay más diálogo acerca de la misma, se le concede la palabra al siguiente en participar. Y así, sucesivamente. Al terminar la sesión, el moderador habrá recogido lo más significativo de los diálogos.

SESIÓN 16: “COCA DE CHOCOLATE”

Objetivos:

- Fomentar las relaciones entre padres, profesores y alumnos.
- Motivar a los padres en la importancia de colaborar en la educación de sus hijos.
- Mejorar la convivencia.
- Disfrutar de la experiencia compartida.

Con esta sesión damos cumplimiento a los OE1, OE2, el OE3, OE4, OE5 y el OE6.

Materiales: 4 huevos, 175 gramos (g de ahora en adelante) de azúcar. 20 mililitros de nata líquida para montar, 100g de aceite de girasol, 1 cucharada de esencia de vainilla, 50g de cacao en polvo, 200g de harina, 16g de levadura, un recipiente, una varilla, un colador, un molde de unos veinticinco centímetros, papel de horno.

Espacio: aula de 4º de Educación Primaria.

Duración: 1 hora.

Desarrollo: se utiliza una sesión previa a la dedicada a escenificar el cuento *Una canción de Navidad*, trabajado en la tertulia literaria. Al tratarse de los últimos días antes de las vacaciones



de navidad, el horario se puede flexibilizar y adaptar, por eso esta última semana haremos dos sesiones seguidas. Los niños se agrupan en equipos de cinco aproximadamente, en cada uno de ellos hay un profesor o un familiar colaborador. Se reparten los ingredientes y utensilios a utilizar. A cada miembro del grupo se le asigna una tarea, a fin de que colaboren todos.

Los pasos a seguir para hacer la coca de chocolate son: primero se ponen los huevos, el azúcar y la esencia de vainilla en un recipiente y con una varilla se bate hasta que los huevos estén montados. Seguidamente, añadimos el aceite y la nata, y mezclamos. Luego, tamizamos la harina, el cacao y la levadura con un colador que ponemos encima del recipiente, lo vertemos poco a poco. Más tarde, removemos bien hasta que la masa sea homogénea y no contenga grumos. Finalmente, se vierte la mezcla en un molde de unos veinticinco centímetros de diámetro y forrado con papel de horno. Se hornea en la cocina del cole o en casa de los padres y profesoras, durante unos treinta minutos a 180°C. Para comprobar que este hecho se pincha en el centro, con un palillo, si este sale limpio ya está lista.

SESIÓN 17: “REPRESENTACIÓN TEATRAL”

Objetivos:

- Mejorar la convivencia promoviendo las relaciones entre padres, profesores y alumnos.
- Motivar a los padres en la importancia de colaborar en el aprendizaje de sus hijos.
- Promover la interpretación de personajes.
- Cohesionar el grupo.
- Disfrutar de la experiencia compartida.

Con esta sesión cumplimos los objetivos específicos del TFG, el OE1, OE2, el OE3, OE4, OE5 y el OE6.

Materiales: disfraces (ropa de casa), objetos decorativos (mesas, sillas, máquina de escribir, cama, almohadas, sábanas)

Espacio: salón multiusos del colegio.

Duración: 1 hora.

Desarrollo: los alumnos escenifican el cuento trabajado en las tertulias trabajadas a lo largo del trimestre. El reparto de los papeles se realiza al azar, en una bolsa se colocan papeles con el nombre de cada personaje del cuento, los cuales están repetidos para que todos interpreten un



papel. Cada niño saca de la bolsa un papel siendo este el papel que le corresponde. Los ensayos se realizan durante las últimas semanas aprovechando momentos de diferentes sesiones. La elaboración del decorado está a cargo de los padres voluntarios y de los profesores. Al finalizar, meriendan la coca de chocolate elaborada en clase el día anterior.

5.5. Evaluación

La utilidad de la evaluación es permitirnos continuar formando al alumnado, considerándose como una actividad más, nos sirve de ayuda porque nuestro objetivo es que los niños realicen adecuadamente los aprendizajes y se desarrollen favorablemente. El objetivo de la evaluación en la propuesta es valorar las habilidades, aprendizajes y actitudes de los niños a través de las sesiones diseñadas. Con ello, los niños pueden exponer y realizar las actividades con mayor tranquilidad, resaltando en que lo importante es desarrollar aprendizajes y aptitudes, y, sobre todo, disfrutar aprendiendo.

En primer lugar, el profesor tutor, junto con otros docentes (refuerzo, Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje) que le apoyan son los encargados de hacer una evaluación inicial del alumno TDAH, así como, de sus compañeros para conocer las necesidades que tienen tanto a nivel de conocimientos como de habilidades para relacionarse, sus conductas, la cohesión del grupo... A partir de esta información programamos los objetivos y las actividades de las sesiones de la propuesta de intervención educativa.

A lo largo de su desarrollo se efectúa una evaluación continua, basada en la observación diaria y directa, recopilando los datos sobre el funcionamiento de las sesiones. Toda esta información se registra en un dossier de seguimiento de los aprendizajes (lista de control) (Anexo 11). Además, en las tertulias literarias dialógicas el profesor realiza una lista de control para evaluar al alumno con TDAH y a sus compañeros (Anexo 12). Al finalizar la sesión, los docentes que intervienen se encargan de su realización, contrastando si se alcanzan los objetivos planificados. En caso de observar dificultades se modifican las actividades o se cambian por otras.

También se tiene en cuenta las aportaciones del alumnado, al terminar cada sesión se dedica un tiempo para reflexionar y exponer sus opiniones, evaluando individualmente las sesiones a través de una lista de control, es decir, realizando una autoevaluación (Anexo 13).



Así mismo, se llevan a cabo entrevistas personales con la familia del niño con TDAH cada quince días o siempre que se considere oportuno, a fin de compartir información acerca de su evolución y coordinarse en la realización de tareas educativas. También, se lleva a cabo una reunión conjunta con los padres antes de comenzar el trimestre y al finalizar.

Una vez al mes los docentes se reúnen para coordinarse en la organización de actividades y reflexionar acerca de su funcionamiento, haciendo un análisis de las mismas, y de las opiniones recogidas del alumnado. Comparando el antes y el después de su ejecución.

Al finalizar las sesiones programadas, los profesores participantes llevan a cabo una evaluación final analizando los datos obtenidos, comprobando si se han cumplido los objetivos propuestos y valorando los logros conseguidos en el alumno TDAH y sus compañeros.



6. Conclusiones

Al finalizar el trabajo de fin de grado, hemos analizado y reflexionado acerca de la importancia de detectar y conocer las dificultades educativas de todos los alumnos, y en particular del alumnado TDAH y de qué forma llevar a cabo buenas prácticas educativas en el colegio, a fin de conseguir su inclusión. Por eso, hemos efectuado una investigación y análisis a fin de documentarnos sobre las características y dificultades de los niños con TDAH.

Acerca del objetivo general, se considera logrado a lo largo de todo el trabajo efectuado en el TFG y concretamente a través de la propuesta de intervención educativa en donde ofrecemos actividades destinadas a facilitar y promover la inclusión del alumnado con TDAH en un colegio ordinario. A fin de alcanzar este objetivo general, son imprescindibles unas transformaciones básicas en cuanto a espacios, tiempo, recursos personales y materiales, metodologías y organización. Con respecto a los objetivos específicos, creemos que se han logrado apropiadamente por medio de la planificación de las distintas partes del TFG. Ante todo, resaltar su consecución mediante las tareas planteadas en las sesiones de intervención.

Seguidamente, valoramos detalladamente el logro de los objetivos específicos diseñados. En relación con el objetivo específico (OE)1, “comprender las características y necesidades del alumnado TDAH” lo observamos cumplido a través del conocimiento del TDAH y el estudio del desarrollo cognitivo, emocional y físico de los niños de entre seis y doce años, con la finalidad de comprender y responder a su evolución integral teniendo en cuenta sus necesidades.

Mediante la investigación acerca de la información importante a tener en cuenta, nos hemos instruido para hacer el marco teórico, alcanzando el objetivo específico, OE3 “analizar y seleccionar las metodologías más adecuadas para trabajar con alumnos TDAH”, el OE4 “dotar al alumnado TDAH de habilidades para trabajar de forma autónoma” y el OE5 “desarrollar en el niño TDAH habilidades para resolver conflictos”, siendo conseguidos en el apartado que analiza y reflexiona diferentes metodologías utilizadas para atender las necesidades educacionales del alumnado TDAH en el ámbito educativo. Por consiguiente, las hemos expuesto y explicado para realizar una propuesta de intervención útil.

Los objetivos específicos, OE1 “comprender las características y necesidades del alumnado” y el OE6 “promover la cooperación entre los componentes de la clase y disfrutar de las sesiones diseñadas”, los vemos alcanzados, en concreto, en la parte dedicada a definir la



inclusión, su evolución y mediante el análisis de las distintas normativas legales. Del mismo modo, también lo hemos conseguido en la parte dedicada al TDAH en el aula porque hemos deducido la importancia de llevar a cabo la inclusión mediante metodologías cooperativas y dialógicas, porque es una de las mejores maneras de atender la diversidad y lograr una educación igualitaria y de calidad.

Mediante ellas, conseguimos que el alumnado participe, colabore y dialogue sin ningún tipo de discriminación, ya que fomenta el trabajo en equipo a fin de lograr metas comunes y unir el grupo clase. Por esta razón, estos aprendizajes se han llevado a buen término en las sesiones dedicadas a la Acción Tutorial, así ayudamos a tratar y mejorar las necesidades de aprendizaje del alumnado con TDAH. Es fundamental el hecho de estar incluido en una clase con sus compañeros porque se realizan interacciones y aprende habilidades con ellos, teniendo más probabilidades de hacer frente a sus dificultades y aprender a solucionarlas. Al estar incluidos en centros ordinarios lograrán una verdadera inclusión en la sociedad.

En el apartado la familia y el TDAH hemos conseguido el objetivo específico OE2 “fomentar la intervención de las familias para mejorar los aprendizajes del alumnado en general” porque su implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje es fundamental para el desarrollo de sus hijos. Por ese motivo, es importante una buena relación entre las familias y el colegio, motivándolas a fin de que participen y colaboren en actividades y proyectos programados en la escuela, por ejemplo, en las tertulias literarias dialógicas, jornadas de convivencia, obras teatrales y actividades lúdicas expuestas en las sesiones de la propuesta. En este sentido, hemos logrado el objetivo general y los específicos.

Para finalizar, consideramos que es una propuesta conveniente para el alumnado TDAH y en general todos los que cursen 4º de Educación Primaria; ayudándonos a conocer con mayor amplitud el Trastorno por Déficit de Atención y/o Hiperactividad, y la trascendencia de aplicar buenas técnicas en su clase y espero algún día ponerlo en práctica colaborando en la superación de sus necesidades y consiguiendo su inclusión.



7. Referencias

- Ainscow, M. (2017). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la intervención internacional. *Revista de Educación inclusiva*, 5 (1), pp. 39-49.
- Álvarez, L y González, P. (2012). Programa ¡Fíjate y Concéntrate más!...para que atiendas mejor. CEPE.
- Armstrong, T. (2012 b). First discover their strengths. A neurodiversity perspective can help educators create learning environments in which all student flourish. *Educational leadership*, pp. 10-16.
- Asamblea General de la ONU. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos (217 [III] A). Paris.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (1995). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-IV), 4º Ed.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-V), 5º Ed.
- Asociación de Padres para Niños y Adolescentes con Déficit de Atención e Hiperactividad. (s.f.). *El niño con Trastorno por Déficit de Atención y/o Hiper actividad. TDAH guía práctica para padres*. Federación Española de Asociaciones para la ayuda al Déficit de Atención e Hiperactividad.
- Barkley, R. A. (1990) Attention deficit hyperactivity disorders: A handbook for diagnosis and treatment. Guilford.
- Bergmann, J. y Sams, A. (2012). Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day. *International Society for Technology in Education*.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2000). Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. *Centro de los Estudios en la Educación*.
- Campos, M. N., López, J. A. y Marín, J. A. (2017). Funcionalidad de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje en niños diagnosticados con TDAH. *Innovación docente y uso de las TIC en la educación*. UMA.



- Carriedo, A. (2014). Beneficios de la Educación Física en alumnos diagnosticados con Trastorno por Déficit de atención con Hiperactividad (TDAH). *Journal of Sport & Health Research*, 6(1), pp. 47-60.
- Carrier. I. (2009). *El caso de Lorenzo*. Editorial Juventud.
- Cuartero, T. J. y Bueno, V. (2018). TDAH. Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. Una GUÍA para la COMUNIDAD EDUCATIVA. Generalitat Valenciana, Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte.
- DECRETO 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano. DOGV núm. 8356, p. 33355 (2018).
- del Río, J. E. (2014). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). *Cuadernos del Tomás*, (6), pp. 117-130.
- Díaz, R. (2015). *Yo voy conmigo*. Thule.
- Dickens, C. (2009). Canción de Navidad. ANAYA.
- Domiguez, F. R. y Palomares, A. (2020). El " aula invertida" como metodología activa para fomentar la centralidad en el estudiante como protagonista de su aprendizaje. *Contextos educativos: Revista de educación*, (26), pp. 261-275.
- Douglas, A. (1983). Atención y problemas cognitivos. *Neuropsiquiatría del desarrollo*, pp. 280-329
- Douglas, A. VI. (1989). ¿Puede la teoría de Skinner explicar el trastorno por déficit de atención? Una respuesta a Barkley. *Trastorno por déficit de atención: conceptos actuales y tendencias emergentes en los trastornos de atención y conducta de la infancia*, pp. 235-254.
- Escorza, J. (2017). Crear puentes entre enurociencia y educación. *Contextos: Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales*, 37 (1), pp. 89-96.
- Faraone, S. V. (2002) Report from the third international meeting of the Attention-Deficit Hyperactivity Disorder Molecular Genetics Network, *American Journal of Medical Genetics*, 114, pp. 272–276.



- Félix, M. (2006). Recursos para el diagnóstico psicopedagógico el TDAH y comorbilidades. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(3), pp. 623-642.
- Fernandes, S. M., Piñón, A. y Vázquez-Justo, E. (2017). Concepto, evolución y etiología del TDAH.
- Fernandez, J. S., del Caño, M, Palazuelo, M. y Marugán, M. (2011). TDAH. Programa de intervención educativa. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), pp. 621-628.
- Fiuza, M. J. y Fernández, M. P. (2014). *Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo. Manual didáctico*. Pirámide.
- Harrison, J.R., Vannest, K. J. y Reynolds C. R. (2011). Comportamientos discriminantes del TDAH en niños y adolescentes: ¿síntomas primarios, síntomas de condiciones comórbidas o indicadores de deterioro funcional?. *Revista de Trastornos de Atención*, 15(2), pp. 147–160.
- Hervás, A. y Durán, O. (2014). El TDAH y su comorbilidad. *Pediatría integral*, 18(9), pp. 643-654.
- Hidalgo, M. I. y Soutullo, E. (2008). Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). *Pediatría Integral*, 2008, pp. 177-197.
- Hudson, D. (2017). *Dificultades de aprendizaje y otros tratamientos: Guía básica para docentes*. Narcea.
- Jiménez, E. (2019). *Metodologías activas de aprendizaje en el aula: Apuesta por un cambio de paradigma educativo*. Aulamagna.
- Latorre, C., Liesa, M. y Vázquez, M. (2017). Escuelas inclusivas: aprendizaje cooperativo y TAC con alumnado con TDAH. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(21), pp. 137-152.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, BOE núm. 238, p. 28927 (1990).
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes, BOE núm. 278, p. 33651 (1995).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE núm. 106, p. 17158 (2006).



- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE núm. 295, p. 12886 (2013).
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 340, p. 122868 (2020).
- Mikami, Amori Yee & Normand, Sébastien (2015). The Importance of Social Contextual Factors in Peer Relationships in Children with ADHD. *Current Developmental Disorders Reports*, 2 (1), 30-37. DOI: 10.1007/ s40474-014-0036-0
- Mikami, Amori Yee; Griggs, Marissa Swaim; Lerner, Matthew D.; Emeh, Christina C.; Reuland, Meg M.; Jack, Allison & Anthony, Maria R. (2013). A Randomized Trial of a Classroom Intervention to Increase Peers' Social Inclusion of Children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 81 (1), 100-112. DOI: [http:// dx.doi.org/10.1037/a0029654](http://dx.doi.org/10.1037/a0029654)
- Mikami, Amori Yee; Griggs, Marissa Swaim; Reuland, Meg M. & Gregory, Anne (2012). Teacher Practices as Predictors of Children's Classroom Social Preference. *Journal of School Psychology*, 50 (1), 95-111. DOI: 10.1016/j.jsp.2011.08.002
- Muñoz, L. y Moreno, I. (2008). Perfil social de los subtipos del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. *Apuntes de psicología*, 26 (2), pp. 317-329.
- ORDEN 20/2019, de 30 de abril, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la cual se regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos del sistema educativo valenciano. DOGV núm. 8540, p. 20853 (2019).
- Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura (2005).
- Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura (2020). América Latina y el Caribe - Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción. UNESCO.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (1992).
- Orjales, I. (2007). El tratamiento cognitivo en niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH): revisión y nuevas aportaciones. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud/Annuary of Clinical and Health Psychology*, 3, pp. 19-30.



- Orjales I. (2009). Claves para afrontar la vida con un hijo con TDAH: " Mi cabeza... es como si tuviera mil pies". Pirámide.
- Orjales, I. y De Miguel M. (2010). *Programas de entrenamiento en planificación*. CEPE.
- Orjales, I. (2013). *Programa de encadenamiento para descifrar instrucciones escritas*. CEPE.
- Orjales, I. (2013). *Programas de entrenamiento para descifrar instrucciones escritas con contenido matemático*. CEPE.
- Padilla, R. (2009). Desarrollo psicoevolutivo en niños de 6-12 años. *Innovación y experiencias educativas*, 14.
- Papalia, D. E., Olds, S. W. y Feldman, R. D. (2010). *Desarrollo humano*. McGraw Hill.
- Palomares, A y Cebrián, A. (2016). *El aula invertida y el diseño universal de aprendizaje en contextos educativos inclusivos*. Síntesis SA.
- Pascual-Castroviejo, I. (2009). *Síndrome de déficit de atención-hiperactividad*. Díaz de Santos.
- Pujolàs Maset, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo.
- Pujolàs, P. y Lago, J. (2006). *Cap a una educació inclusiva: crònica d'unes experiències*. Eumo.
- Quintero, J. y Castaño de la Mota, C. (2014). Introducción etiopatogenia del trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). *Pediatría integral*, 18 (9), pp. 600-608.
- Ríos, M. (2013). La inclusión en el área de Educación Física en España. Análisis de las barreras para la participación y aprendizaje. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 9, pp. 83-114.
- Rodríguez, P. J. y Criado, I. (2014). Plan de tratamiento multimodal del TDAH. Tratamiento psicoeducativo. *Pediatría integral*, 18 (9), pp. 624-633.
- Rodríguez, P. J., González, I. y Gutiérrez, A. (2015). El trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *Pediatría Integra,l* 19 (8), pp. 540-547.
- Román, E., Marín, D. y Peirats, José. (2021). Avances en la investigación sobre la implementación del aula invertida en Primaria. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 21 (1), pp. 141-170.



Sánchez, P. (2009). *10 años de integración en España: Análisis de la realidad y perspectivas de futuro*.

Sánchez, F. J. (2015). Gamificación. *EKS*, 16 (2), 13-15.

<http://dx.doi.org/10.14201/eks20151621315>

Sonuga-Barke, EJ, Brandeis, D., Cortese, S., Daley, D., Ferrin, M., Holtmann, M., Stevenson, J. ... & European ADHD Guidelines Group. (2013). Intervenciones no farmacológicas para el TDAH: revisión sistemática y metanálisis de ensayos controlados aleatorios de tratamientos dietéticos y psicológicos. *Diario americano de psiquiatría*, 170 (3), 275-289.

Sonuga-Barke E, Brandeis D, Cortese S, Daley D, Ferrin M, Holtmann M, Stevenson J, Danckaerts M, van der Oord S, Döpfner M, Dittmann R, Simonoff E, Zuddas A, Banaschewski T, Buitelaar J, Coghill D, Hollis C, Konofal E, Lecendreux M, Wong I, and Sergeant J, on behalf of European ADHD Guidelines Group. (2013). Nonpharmacological interventions for ADHD: Systematic review and meta-analyses of randomized controlled trials of dietary and psychological treatments. *American Journal of Psychiatry*, 170, pp. 275–280.

Villaescusa, M. I. y Lillo, M. C. (2020). Evolución de la atención educativa: de la segregación a la inclusión. *Sistema I+I. Didáctica, innovación y multimedia*, 38.



8. Anexos

Anexo 1. Calendario de las sesiones programadas.

SEPTIEMBRE DE 2022

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
29	30	31	1	2	3	4
5	6	7 REUNIÓN CON LAS FAMILIAS	8	9 ACORDAMOS LAS NORMAS	10	11
12	13	14	15	16 NOS COMPROMETEMOS	17	18
19	20	21	22	23 NOS CONOCEMOS	24	25
26	27	28	29	30 PLANTAMOS HABAS	1 oct	2



OCTUBRE DE 2022

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
26	27	28	29	30	1	2
3	4	5	6	7 SOMOS EMPÁTICOS	8	9
10	11	12	13	14 BINGO DE LAS EMOCIONES	15	16
17	18	19	20	21 ESPANTAPÁJAROS	22	23
24	25	26	27	28 CUENTACUENTOS	29	30
31	1nov	2	3	4	5	6

NOVIEMBRE DE 2022

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
31	1	2	3	4 RESOLVEMOS PROBLEMAS	5	6
7	8	9	10	11 CUERDAS	12	13
14	15	16	17	18 CUENTACUENTOS	19	20
21	22	23	24	25 PLANTAMOS PLANTAS AROMÁTICAS	26	27
28	29	30	1 dic	2	3	4



DICIEMBRE DE 2022

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
28	29	30	1	2 TERTULIA LITERARIA DIALÓGICA	3	4
5	6	7	8	9 TERTULIA LITERARIA DIALÓGICA	10	11
12	13	14	15	16 TERTULIA LITERARIA DIALÓGICA	17	18
19	20	21 COCA DE CHOCOLATE	22 REPRESENTACIÓN TEATRAL	23	24	25
26	27	28	29	30	31	1 dic

Anexo 2. *Video inclusivo.*

<https://youtu.be/OHma93eZiBY>

Anexo 3. *Contrato de colaboración para el aprendizaje.*

CONTRATO DE COLABORACIÓN PARA EL APRENDIZAJE

Yo _____

Me responsabilizo en hacer todas mis tareas asignadas a lo largo del curso.

También,

1. Solicitaré ayuda a mis compañeros o tutor cuando lo necesite.
2. Ofreceré ayuda a mis compañeros.
3. Llevaré a cabo las tareas correctamente.
4. Colaboraré y respetaré a mis compañeros.



5. Consideraré que mis responsabilidades son beneficiosas para el buen funcionamiento de la clase.

Fecha: _____

Firma:

Anexo 4. *Video Colorea tu mundo con amabilidad.*

<https://youtu.be/xJ2N10S5ilk>

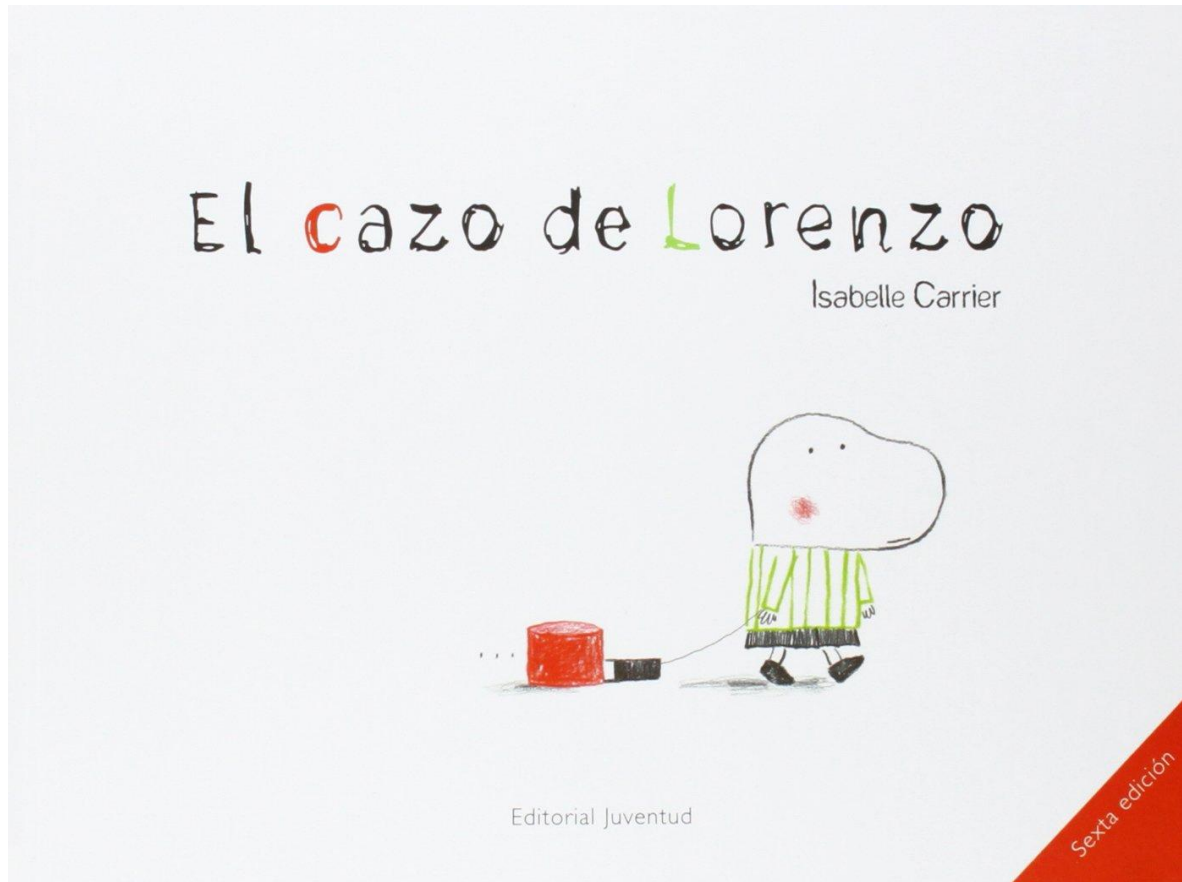
Anexo 5. *Cartones de las emociones del bingo.*







Anexo 6. Libro *El cazo de Lorenzo.*



Anexo 7. Video del cortometraje de *Cuerdas.*

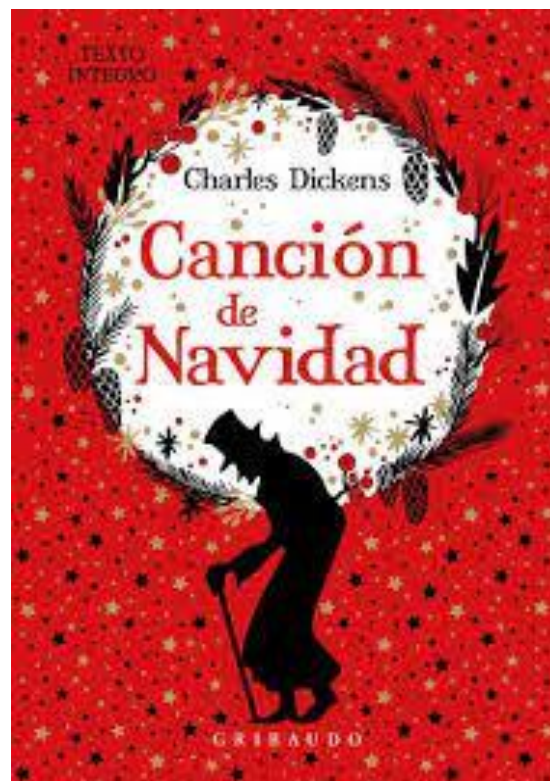
https://youtu.be/4INwx_tmTKw



Anexo 8. Libro *Yo voy conmigo*.



Anexo 9. Libro *Canción de Navidad*.





Anexo 10. Cuaderno para las tertulias literarias dialógicas.

**TERTULIAS
LITERARIAS
DIALÓGICAS**

NOMBRE:.....

DÍA 1

Número de capítulo	
Número de página	
Número de línea	
Me gustaría comentar...	

DÍA 2

Número de capítulo	
Número de página	
Número de línea	
Me gustaría comentar...	

DÍA 3

Número de capítulo	
Número de página	
Número de línea	
Me gustaría comentar...	

OBSERVACIONES



Anexo 11. *Lista de control de evaluación de la propuesta de intervención.*

	SIEMPR E	A VECES	NUNCA	OBSERVACIONES
Durante las sesiones centra su atención.				
Participa y muestra interés en las actividades.				
Es responsable en sus tareas.				
Es responsable de los materiales escolares.				
Interactúa con los compañeros.				
Entiende las normas y las actividades.				
Respeto las normas.				



Escucha las
opiniones de
los
compañeros.

Los
compañeros
respetan al
niño con
TDAH.

Los
compañeros
interactúan
con el niño
con TDAH.

Los alumnos
ofrecen ayuda
al niño con
TDAH.

El alumno con
TDAH ayuda
a los
compañeros.

Los
compañeros
se interesan
por las
actividades.
aprenden y se
divierten.



El niño con
TDAH se
interesa por
las
actividades,
aprende y se
divierte.

La conducta
del niño con
TDAH se ha
beneficiado.

El niño con
TDAH
muestra más
seguridad,
confianza y
autonomía
personal.

Desarrolla
habilidades
socioemocional
es.

El niño con
TDAH ha
mejorado sus
habilidades
comunicativas



El niño
TDAH ha
mejorado en
el proceso de
enseñanz-
aprendizaje.

Trasfiere los
aprendizajes a
otros
contextos.

Hay cohesión
en el grupo-
clase.



Anexo 12. *Lista de control para evaluar las tertulias literarias dialógicas.*

Nombre del alumno:			
Fecha:			
	MUCHO	POCO	NADA
Ha leído el capítulo en casa.			
Ha elegido frases o un párrafo.			
Expone y razona su elección.			
Opina acerca de lo que han elegido y expuesto sus compañeros.			
Respeto los turnos de palabra.			
Respeto las opiniones de los compañeros, valorándolas.			



Distingue las
ideas más
importantes.

Comprende el
texto.

Relaciona la
lectura con
experiencias y
conocimientos
anteriores.

OBSERVACIONES



Anexo 13. Lista de control de autoevaluación para cada sesión de la propuesta de intervención.

	MUCHO	POCO	NADA	OBSERVACIONES
¿Te han gustado las actividades de la sesión?				
¿Has participado?				
¿He cumplido mi compromiso?				
¿Has ayudado a tus compañeros?				
¿Te han ayudado?				
¿Te has implicado en la actividad?				
¿Has atendido a las explicaciones ?				
¿Has respetado las normas?				



¿Has
respetado a
los
compañeros?

¿Te has
divertido?

¿Has
aprendido?

OBSERVACIONES GENERALES (puedes comentar los sentimientos experimentados a lo largo de la sesión, lo que más y menos te ha gustado, cambiarías alguna cosa,...).