



TDAH: Una propuesta de acción

Máster Universitario de Psicopedagogía

Trabajo fin de máster (profesionalizador)

Autora: M^aPilar Romero Jiménez

20486543-Y

Tutora: María Lidón Moliner Miravet

Curso 2012/2013

Índice

1. Introducción.....	4
2. Marco teórico.....	4
2.1. Evolución conceptual del TDAH.....	4
2.2. Diagnóstico del TDAH.....	5
2.3. Características generales del trastorno.....	7
2.4. Causas del TDAH.....	9
2.5. Trastornos asociados al TDAH.....	10
2.6. Problemas socio-emocionales de los niños con TDAH.....	12
2.7. Intervención en TDAH en el contexto escolar.....	14
3. Contextualización del trabajo.....	18
4. Planteamiento del problema.....	19
5. Instrumentos de recogida de información y análisis de datos.....	20
5.1. Observación.....	20
5.2. Entrevista.....	21
5.3. Revisión de documentos.....	22
5.3.1. Historial del alumno, 22.	
5.3.2. Trabajos del alumno, 22.	
5.4. Sociograma.....	23
5.5. CAG (Cuestionario de Autoconcepto de Garley).....	25
5.6. Test de clasificación de cartas de Wisconsin.....	26
5.7. WISC- IV (<i>Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños- IV</i>).....	27
5.8. Prueba de comprensión lectora.....	28
6. Resultados.....	29
7. Propuesta de acción.....	40
8. Seguimiento: recogida de evidencias.....	44
9. Conclusiones.....	48
10. Bibliografía utilizada y anexos.....	51

Resumen

De acuerdo con el DSM-IV-TR, los niños con Trastorno por Déficit de atención con Hiperactividad (a partir de ahora TDAH) manifiestan un nivel excesivo de actividad y de inquietud, una menor capacidad para mantenerse sentados cuando deben, tocan más los objetos, se mueven y corren más que otros niños. También hablan excesivamente y actúan impulsivamente, interrumpen a los otros y no son capaces de esperar pacientemente a que les toque el turno en los juegos. Todas estas conductas hiperactivas y la falta de inhibición van marcando la conducta del niño y, en el momento en que éste empieza a estar en contacto permanente con otros niños, empieza a ser percibido como diferente. Es frecuente, por tanto, que experimenten rechazo por parte de los otros niños y sufran baja autoestima.

En el presente estudio se lleva a cabo una intervención con un alumno de siete años que presenta un TDAH y está cursando segundo de educación primaria. Tras la recogida de información y análisis de los datos se aplica un programa para mejorar la relación del niño con sus compañeros y mejorar la realización de las tareas escolares del niño. Por un lado se intenta eliminar o disminuir algunas conductas negativas a través de la técnica de autoevaluación reforzada (una combinación de la técnica de la autoobservación y el establecimiento de un sistema de economía de puntos) y mediante el entrenamiento en habilidades sociales.

Por otro lado, se lleva a cabo la enseñanza de autoinstrucciones utilizando las láminas del “Oso Arturo” (secuencia autoinstruccional incluida en el programa “Piensa en voz alta” de Camp y Bash, 1980) con el refuerzo de la técnica de autoevaluación reforzada. Tras el programa de intervención, el niño con TDAH mejora su estatus sociométrico aumentando el número de elecciones y disminuyendo el número de rechazos de manera significativa. Por otra parte, la aplicación de autoinstrucciones en el plano académico mejora la presentación y orden de sus tareas y disminuye el número de errores por falta de atención.

Como podemos ver, las intervenciones psicosociales constituyen opciones de tratamiento útiles para abordar múltiples problemas que presentan los niños con TDAH. Los programas de modificación cognitiva de conducta permiten mejorar la conducta de estos niños a través de técnicas de autocontrol como la autoevaluación reforzada y la autoinstrucción, y el entrenamiento en habilidades sociales.

1. Introducción

El aula exige muchas demandas a los alumnos para que sigan normas, interactúen adecuadamente con sus compañeros y profesores, participen en actividades instruccionales, aprendan lo que se les está enseñando y respeten el aprendizaje y las actividades de los otros alumnos. El cumplimiento de estas exigencias se hace especialmente complejo para los niños con TDAH que encuentran este contexto, en el que tienen que pasar muchas horas cada día, especialmente adverso. El resultado para la mayoría de estos estudiantes es una variedad de problemas que afectan de forma cualitativa y cuantitativa al logro académico, al desempeño escolar, al comportamiento, a las relaciones con los iguales y al autoconcepto.

Parece claro que son necesarias intervenciones intensivas a lo largo de toda la escolaridad que proporcionen al niño medios de regular su conducta y su aprendizaje, minimizando las frecuentes problemáticas asociadas.

En el presente estudio se desarrolla en primer lugar un marco teórico sobre la evolución conceptual del TDAH, el diagnóstico del TDAH y las causas, trastornos asociados al TDAH, problemas socio-emocionales de los niños con TDAH y algunas técnicas de intervención con niños con TDAH en el contexto escolar.

En segundo lugar se describe el contexto donde se aplica el estudio con un niño con TDAH y se plantea el problema que presenta.

A continuación, se desarrollan los instrumentos de recogida de información y, seguidamente, se analizan los resultados obtenidos.

Por último, se explica el programa de intervención propuesto junto con el seguimiento llevado a cabo y, finalmente, las conclusiones de dicha intervención.

2. Marco teórico

2.1. Evolución conceptual del TDAH

El Trastorno por Déficit de atención con Hiperactividad es un trastorno de inicio en la infancia, que presenta un patrón persistente de conductas de desatención, exceso de actividad y dificultad de controlar los impulsos o impulsividad.

Still fue el primero en describir sistemáticamente las características del síndrome en el año 1902 para referirse a “fallos en el control moral” que no obedecían a deficiencias

intelectuales (Still, 1902). Su opinión sobre el tratamiento fue muy pesimista, aconsejando que los niños que padecían este problema fueran institucionalizados a una edad temprana.

Durante toda la primera mitad del siglo XX se consideró que el TDAH estaba causado por una lesión cerebral, pero, a partir de los años sesenta, la dificultad para comprobar la implicación del daño neurológico provocó un cambio en la consideración del trastorno. El enfoque médico utilizó en su lugar el concepto de “disfunción cerebral mínima”. Desde el enfoque psicoeducativo, coincidiendo con el impulso de los programas de educación especial en Norteamérica, el TDAH pasó a caracterizarse como un trastorno del comportamiento en el que la actividad excesiva era el aspecto más destacable, pasándose a denominar trastorno hiperactivo o hiperactividad.

En los años 70, con el desarrollo de la psicología cognitiva, se destacó la importancia de la inatención y la impulsividad en el trastorno. En 1972 Virginia Douglas argumentó que la deficiencia básica de los niños hiperactivos no era el excesivo grado de actividad, sino su incapacidad para mantener la atención y su impulsividad. Según esta autora, la mayoría de los problemas asociados que experimentan estos niños son consecuencia de una insuficiente autorregulación.

La perspectiva actual sobre el TDAH queda plasmada en el manual diagnóstico DSM-IV-TR elaborado por la Asociación Americana de Psiquiatría (APA, 2000), que describe el trastorno como un patrón persistente de desatención y/o hiperactividad-impulsividad, más frecuente y grave que el observado habitualmente en sujetos de un nivel de desarrollo similar.

2.2. Diagnóstico del TDAH

De acuerdo con el sistema diagnóstico del DSM-IV-TR, la característica esencial del TDAH es un patrón persistente de desatención y/o hiperactividad-impulsividad, que es más frecuente y grave que el observado habitualmente en sujetos de un nivel de desarrollo similar. Para establecer el diagnóstico de TDAH según el DSM-IV-TR, se deben establecer los siguientes criterios:

a) Debe cumplirse la sintomatología de desatención y/o la de hiperactividad/impulsividad. En el primer caso son necesarios seis (o más) de los síntomas que se presentan a continuación, indicativos de inatención. En segundo lugar, deben cumplirse seis (o más) de los síntomas de hiperactividad-impulsividad. En ambos

casos, estas conductas deben aparecer durante los últimos seis meses con una intensidad que es desadaptativa e incoherente con el nivel de desarrollo del sujeto.

- Inatención:

- a) A menudo no presta atención suficiente a los detalles o incurre en errores por descuido en las tareas escolares, el trabajo o en otras actividades.
- b) A menudo tiene dificultades para mantener la atención en tareas o en actividades lúdicas.
- c) A menudo parece no escuchar cuando se le habla directamente.
- d) A menudo no sigue instrucciones y no finaliza las tareas escolares, encargos u otras obligaciones en el centro de trabajo (no se debe a comportamiento negativista o a incapacidad para comprender instrucciones)
- e) A menudo tiene dificultades para organizar tareas y actividades.
- f) A menudo evita, le disgusta o es renuente en cuanto a dedicarse a tareas que requieren un esfuerzo mental sostenido (como trabajos escolares o domésticos).
- g) A menudo extravía objetos necesarios para tareas o actividades (p. e.: juguetes, ejercicios escolares, lápices, libros o herramientas).
- h) A menudo se distrae fácilmente por estímulos irrelevantes.
- i) A menudo es descuidado en las actividades diarias.

- Hiperactividad/Impulsividad:

- a) A menudo mueve en exceso manos o pies, o se remueve en su asiento.
- b) A menudo abandona su asiento en la clase o en otras situaciones en que se espera que permanezca sentado.
- c) A menudo corre o salta excesivamente en situaciones en que es inapropiado hacerlo.
- d) A menudo tiene dificultades para jugar o dedicarse tranquilamente a actividades de ocio.
- e) A menudo “está en marcha” o suele actuar como si tuviera un motor.
- f) A menudo habla en exceso.
- g) A menudo precipita respuestas antes de haber sido completadas las preguntas.
- h) A menudo tiene dificultades para guardar su turno.
- i) A menudo interrumpe o se inmiscuye en las actividades de otros (p. e., se entromete en conversaciones o juegos).

b) Además de estas conductas, un diagnóstico positivo de TDAH requiere que se cumplan otras condiciones. Concretamente, los síntomas de desatención y/o hiperactividad/impulsividad deben haber aparecido antes de los 7 años de edad.

- c) Igualmente, es fundamental que los síntomas del TDAH se presenten en dos o más de los contextos más significativos en la vida de la persona. (p. ej., en la escuela/trabajo y en casa).
- d) Así mismo, deben existir pruebas claras de un deterioro clínicamente significativo de la actividad social, académica o laboral.
- e) Finalmente, los síntomas no deben aparecer exclusivamente en el transcurso de un trastorno generalizado del desarrollo, esquizofrenia u otro trastorno psicótico, y no deben ser mejor explicados por la presencia de otro trastorno mental.

En función de la presentación de los síntomas se distinguen tres subtipos: un subtipo de TDAH con predominio de los síntomas de inatención (6 o más); un subtipo con predominio de los síntomas de hiperactividad/impulsividad (6 o más), y un subtipo combinado de TDAH, con presencia de síntomas de inatención y de hiperactividad/impulsividad.

2.3. Características generales del trastorno

Este trastorno o déficit es bastante común, según la última revisión diagnóstica DSM-IV-TR (APA, 2002), se estima que la prevalencia del TDAH oscila entre un 3 y un 7% en los niños en edad escolar. Sin duda el TDAH es uno de los trastornos infantiles que determina más remisiones a médicos de familia, pediatras, neuropediatras y psiquiatras de niños y adolescentes. Uno de los datos más consistentes en torno a la hiperactividad es su mayor incidencia en varones que en mujeres. En el DSM-IV-TR (APA, 2002) la proporciones que se aportan entre hombres/mujeres oscilan entre 2:1 y 9:1 en función del subtipo (el predominantemente inatento aparece menos ligado al sexo) y de la gravedad (los niños derivados a la clínica son frecuentemente del sexo masculino).

Las características principales del TDAH son las siguientes (Casajús, 2009):

- a) Los niños con TDAH presentan dificultades en el mantenimiento de la atención durante un periodo razonable de tiempo. Estos alumnos tienen dificultades en enfocar y mantener la atención lo suficiente para iniciar y mantener cualquier tarea.

Su nivel de concentración es bajo y tienden a distraerse fácilmente de la tarea con otros estímulos, como un ruido o cualquier movimiento. Pueden presentar problemas en los diferentes dominios de atención: en *atención dividida* (incapacidad para realizar dos acciones diferentes al mismo tiempo), en *atención focalizada* (incapacidad para percibir

qué ocurre a su alrededor o hacer otras cosas de las que se le han indicado), en *atención selectiva* (o incapacidad de seleccionar los estímulos relevantes del ambiente) y en *atención sostenida* (o incapacidad para mantener la misma actividad el tiempo necesario para acabarla).

b) La inmensa mayoría de niños con TDAH tienen un nivel de actividad mayor en comparación con el de sus compañeros. A menudo son inquietos y tienen problemas para estar sentados en un periodo prudencial. Los que presentan de una manera exagerada este síntoma se clasifican como hiperactivos. Aquellos que padecen TDA sin hiperactividad, en cambio, son niños inactivos, lentos, soñadores, apáticos, descuidados y callados.

c) Buena parte de estos niños son impulsivos. Sobretudo, aquellos que adicionalmente presentan hiperactividad. Suelen actuar sin detenerse a pensar las consecuencias de sus acciones y como resultado se enfrentan a dificultades tanto comportamentales como académicas. A esto se une el hecho de que son desorganizados, poco planificadores de sus tareas diarias.

d) Desde el punto de vista del aprendizaje, la memoria a corto plazo disminuida parece ser la principal desventaja. Todo nuevo aprendizaje se ha de sustentar durante un periodo de tiempo de manera que cuando la persona se expone de nuevo a esa información, la primera se refuerza y finalmente se ubica en la memoria a largo plazo. Los alumnos con deficiencias de atención tienen dificultad especial en la retención de la información auditiva o verbal. A estos alumnos les es más difícil retener la información oral que la visual. Muchas veces, a este tipo de alumnos se les dan instrucciones, pero no pueden retenerlas el tiempo suficiente para realizarlas; a menudo, confunden su orden secuencial.

e) Un aspecto destacado es que un gran número de niños con TDAH presentan un comienzo tardío de su lenguaje expresivo. Aunque desarrollan el habla en forma apropiada en los primeros años, existe un retraso en el desarrollo de la estructura de las oraciones y en la expresión verbal. Gran parte de estos alumnos con problemas de lenguaje continúan más adelante con problemas de desarrollo del lenguaje en la escuela, lo que contribuye a dificultarles la adquisición del lenguaje hablado, leído o escrito.

Éstos son algunos de los aspectos fundamentales que adolecen los alumnos con déficit de atención. Existen otros, como pueden ser las perturbaciones de apetito, alteraciones

durante el sueño, falta de coordinación, problemas de relación con otros compañeros, etc.

Todos estos factores se tendrán en cuenta a la hora de programar los contenidos, planificar una dinámica de trabajo o cualquier otro aspecto que con ellos hayamos de orientar.

2.4. Causas del TDAH

Se han descrito gran variedad de factores causales del TDAH, aunque continúan siendo escasos los trabajos que analizan las interacciones entre todos ellos. De esta forma encontramos problemas que parecen estar relacionados con el trastorno, como el estrés perinatal y el bajo peso al nacer, el hecho de que la madre sea fumadora durante el embarazo y la deprivación severa temprana. Otros eventos adversos pre y perinatales se han considerado también factores de riesgo, especialmente aquellos que conllevan a hipoxia. A continuación, se presentan los factores causales del TDAH más relevantes (Miranda, 2011).

- Factores genéticos. Hay investigaciones que respaldan la hipótesis genética de la etiología del TDAH. Concretamente, el riesgo de que sufra TDAH un hijo que tiene padres que lo presentan es de 6 a 8 veces superior que en las familias de la población general. Además, la mayoría de estudios con gemelos han encontrado una concordancia significativamente mayor de diagnóstico de TDAH en los gemelos monocigóticos (58%-82%) que en los gemelos dicigóticos (31%-38%) (Willcutt, Pennington y DeFries, 2000).

La importancia de los avances en la investigación genética no eclipsa las inconsistencias que se plantean en sus resultados. Por el momento la conclusión más plausible es que la vulnerabilidad genética al TDAH tendría lugar a través de genes que tienen individualmente un efecto bajo. Entre los genes que han obtenido más respaldo por parte de los estudios de genética molecular sobresalen el DRD4 y el DRD5 (implicados en la regulación de la dopamina cerebral) (Biederman & Faraone, 2005).

- Factores neurobiológicos. Las investigaciones a través de técnicas de neuroimagen en niños con TDAH han demostrado que éstos pueden tener afectadas las siguientes áreas: córtex prefrontal (hemisferio derecho), ganglios basales (núcleo caudado y putamen), cuerpo calloso y cerebelo (vermis cerebelar de los lóbulos VIII-X). La afectación de

estas áreas puede ser de diversa índole, destacando en particular el volumen reducido, patrones de activación anómala de los circuitos neuronales y las anomalías neuroquímicas (Nigg, 2006).

- Factores Psicosociales. Entre los factores psicosociales contribuyentes al TDAH, se ha señalado su mayor prevalencia en los medios urbanos desfavorecidos. Los ambientes de pobreza, malnutrición, exclusión social, malos cuidados prenatales y postnatales, psicopatología familiar (depresión u otros trastornos mentales) y la violencia física o psicológica en el hogar, favorecen la aparición de los síntomas y contribuyen a su gravedad y mantenimiento.

Aunque no se ha establecido una relación causal entre el estilo de vida y el TDAH, parece factible que la sociedad actual pueda estar produciendo mayor severidad en las manifestaciones del TDAH. La sociedad de consumo y materialista, los modelos que favorecen refuerzos externos e inmediatos (videojuegos, dibujos animados, televisión, Internet, publicidad, etc.), ofrecen pocas oportunidades para favorecer y entrenar la atención sostenida, el esfuerzo, la demora de recompensas y el desarrollo de estrategias reflexivas y de autocontrol.

Por último, varias investigaciones han intentado identificar el déficit central o endofenotipo del TDAH mediante medidas neuropsicológicas focalizadas principalmente en el funcionamiento ejecutivo. Los endofenotipos forman un vínculo entre el genotipo de un individuo y el fenotipo (conducta observable). Son factores intrínsecos mediadores entre las manifestaciones observables de un trastorno y las causas originarias. Los endofenotipos que se barajan en la actualidad como candidatos para la comprensión del TDAH, son fruto de distintos modelos teóricos desarrollados desde la neuropsicología en las dos últimas décadas. Por ejemplo, el Modelo de Inhibición (Barkley, 1997), uno de los más destacados, establece que el problema básico de las personas hiperactivas es un déficit en la inhibición conductual, o incapacidad para inhibir una respuesta prepotente o dominante inapropiada a favor de una alternativa más apropiada.

2.5. Trastornos asociados al TDAH

Los índices de comorbilidad del TDAH con otros trastornos son significativamente elevados, oscilando entre el 10 y el 77% (Barkley, 2006), variaciones que dependen,

entre otros factores de la edad de los sujetos y del procedimiento diagnóstico y tipo concreto de problema de que se trate. Hallazgos recientes con preescolares con TDAH indican que la comorbilidad es común en el 69.6% de los casos, lo cual tiene importantes implicaciones para la evaluación y para el tratamiento. Seguidamente se describen los problemas de internalización y externalización que pueden ir asociados al TDAH¹.

- **Problemas de internalización.** Es evidente que los niños con TDAH son más susceptibles de padecer problemas emocionales. Les resulta muy difícil responder adecuadamente a las exigencias de su entorno, lo que explica que las situaciones que para otros niños son habituales y cotidianas, para ellos pueden suponer un importante estrés. En relación con los trastornos de ansiedad, se ha encontrado una asociación mucho más elevada de lo que cabría esperar por puro azar (25% en niños de edad escolar; 17.7% en preescolares). La depresión también muestra una fuerte comorbilidad con el TDAH, aunque los estudios difieren mucho en cuanto a los porcentajes de coincidencia entre ambos trastornos. Una vez más, las cifras vienen determinadas por la metodología utilizada. Diversos estudios coinciden en señalar que alrededor del 30% de los niños con TDAH de remisión clínica tienen asociado algún trastorno afectivo como depresión mayor, trastorno bipolar o trastorno distímico. Estos porcentajes disminuyen drásticamente cuando se analizan muestras poblacionales más amplias. Los aspectos depresivos que más se suelen apreciar en niños con TDAH de remisión escolar son la falta de autoestima, el estado de ánimo irritable, falta de energía, somatizaciones y problemas de sueño (Artigas-Pallarés, 2003).

- **Problemas de externalización.** La totalidad de los trabajos sobre el tema ponen de manifiesto que los trastornos externalizantes son los síntomas psiquiátricos más asociados al TDAH y son habitualmente los síntomas más desadaptativos para las relaciones con padres y profesores. Los porcentajes oscilan entre un 30 y un 50% en muestras escolares, cifras que ascienden aún más en las muestras clínicas. Diferentes estudios sugieren que entre el 45-84% de los niños con TDAH (52.2% en EI) tienen asociado un trastorno oposicionista-desafiante. La conducta de estos niños se caracteriza por peleas frecuentes, ser desafiantes con los adultos, testarudos, desobedientes, etc. Así

¹ Información obtenida de Bases Psicológicas de la Educación Especial (L27) Maestro de Educación Infantil-UJI, M^a Jesús Presentación.

mismo, aproximadamente entre el 20-45% presentan formas más severas de agresión (trastorno de conducta), siendo niños que además roban, destruyen la propiedad ajena o agreden a los demás.

2.6. Problemas socio-emocionales de los niños con TDAH

Los síntomas básicos del TDAH impregnan el funcionamiento global de las personas que padecen el trastorno, de manera que no sólo resultan afectadas sus conductas sino también el conjunto de la personalidad. De hecho, desde las fases iniciales del diagnóstico la identificación del TDAH exige la presencia de una serie de características que remiten necesariamente al ámbito socio-afectivo (Miranda, 2011). Así, por ejemplo, en los cuestionarios que habitualmente se emplean para establecer si existen o no “indicios sospechosos” del trastorno, padres y/o profesores valoran la presencia de síntomas como los siguientes: “tiene explosiones impredecibles de mal genio”, “molesta frecuentemente a otros niños”, “tiene aspecto enfadado”, “cambia bruscamente sus estados de ánimo”, o “es destructor (ropas, juguetes, otros objetos).”

Con estas “cualidades” es previsible que estos niños fracasen en sus interacciones, tengan dificultad para establecer relaciones de amistad, presenten falta de control en sus respuestas,...

Aproximadamente tres de cada cuatro niños con TDAH obtienen el estatus sociométrico de rechazado. Los compañeros manifiestan abiertamente que no los buscan para realizar actividades académicas o lúdicas y que no los quieren como amigos. Las razones que suelen esgrimir los compañeros para justificar este rechazo son el comportamiento disruptivo/molesto que manifiestan los niños con TDAH (“no para de hablar”, “va incordiando”, “no me deja en paz”), su conducta antisocial (“se mete en líos”, “busca peleas”, “es muy malo”) y su agresividad física y/o verbal (“es pegón”, “es agresivo”, “insulta”, “tiene mal carácter”).

La intervención más específicamente dirigida a tratar los problemas socio-emocionales de los niños con TDAH es el entrenamiento en habilidades sociales, tal y como apunta Miranda (2011). Al revisar la bibliografía científica se pueden distinguir dos acepciones de este término. En sentido restringido, por entrenamiento en habilidades sociales se hace referencia únicamente al desarrollo de competencias o conocimientos necesarios para resolver situaciones sociales concretas, como iniciar una conversación o defender los propios derechos. En segundo lugar, y fundamentado en la posible pluricausalidad

de los problemas socio-emocionales de estos niños, el entrenamiento en habilidades sociales tiene un significado más amplio y representa más bien todo un conjunto de elementos de intervención cognitivo-conductual que pueden ayudar a los niños a resolver los graves problemas que presentan en esta área de desarrollo. La mayoría de los expertos en este campo parecen inclinarse por esta última opción incluyendo múltiples componentes que se dirigen a la mejora de todas las deficiencias apuntadas. Así, un componente constante en todas las intervenciones en este campo es la inclusión en mayor o menor medida de técnicas de modificación de conducta.

El entrenamiento en habilidades sociales se basa generalmente en la enseñanza y la práctica a través del rol-playing, de un amplio rango de estrategias de interacción social, como por ejemplo habilidades de conversación (entablar y mantener conversaciones; interactuar con el sexo opuesto; interactuar con adultos, padres y profesores; saludar; presentarse; interrumpir correctamente; etc.), de amistad (iniciar una amistad; hacer cumplidos; iniciar y unirse a actividades de grupo; etc.) o resolver situaciones difíciles (expresar quejas; decir no; pedir favores; preguntar por qué, defender los propios derechos; aceptar “noes” y críticas; responder a bromas; pedir disculpas, etc.).

A la hora de realizar una intervención en este campo, en primer lugar hay que determinar las necesidades reales en habilidades sociales de los niños y, en segundo lugar, hay que diseñar el procedimiento de instrucción que sea adecuado para aprender dichas habilidades sociales.

Destacaremos como prototipo el «Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social» (PEHIS) (Monjas, 1993) es un programa cognitivo-conductual de enseñanza sistemática de habilidades sociales a niños, niñas y adolescentes a través de personas significativas en el entorno social, como son los compañeros/as, profesorado y familias. La meta principal que se propone pues, es la promoción de la competencia social en infancia y adolescencia.

Aunque el PEHIS se utiliza también en contextos clínicos, nos vamos a referir aquí exclusivamente a su aplicación en ámbitos escolares donde se ha demostrado su validez en diversas investigaciones (Monjas, 1992; Verdugo, Monjas y Arias, 1992).

Las características principales del PEHIS son las siguientes:

a) Es un programa cognitivo-conductual, porque se centra tanto en la enseñanza de comportamientos sociales manifiestos y directamente observables (conducta verbal,

comunicación no-verbal) como en la de comportamientos cognitivos (autolenguaje) y afectivos (expresión de emociones). Para ello se utilizan técnicas y estrategias de intervención conductuales y cognitivas.

b) Es un programa de enseñanza con un modelo de entrenamiento e instrucción directa de las distintas habilidades, lo que supone un trabajo sistemático y planificado que implica el desarrollo de actividades intencionales de enseñanza dirigidas al logro de objetivos. Se pretende, por una parte, enseñar comportamientos que el/la niño/a no posee (iniciar conversaciones, presentarse ante gente nueva o hacer peticiones a adultos), por otra parte, disminuir las conductas inadecuadas (insultar a los compañeros, evadir la mirada cuando habla al interlocutor) y también minimizar los aspectos que estén interfiriendo la correcta conducta interpersonal (atribuciones incorrectas, autoinstrucciones negativas o ansiedad).

c) Está diseñado para su utilización en aulas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria por el profesorado y en el hogar por las familias, por lo que se utilizan técnicas y procedimientos de enseñanza sencillas y que no requieren mucho tiempo ni esfuerzo para su dominio y aplicación.

En la aplicación del PEHIS se utiliza un Paquete de Entrenamiento que comprende un variado grupo de técnicas, ya que la evidencia científica disponible aconseja estrategias multimodales de intervención, es decir, utilizar un conjunto de técnicas que evite las debilidades de cada una de ellas por separado y aumente el impacto, la durabilidad y la generalización de los efectos de las intervenciones (Caballo, 1993).

En el momento concreto de la aplicación, estas técnicas y métodos de entrenamiento y enseñanza se articulan en una secuencia instruccional que denominamos Procedimiento de Enseñanza, que está compuesto por los siguientes elementos: Instrucción Verbal, Diálogo y Discusión, Modelado, Práctica, Feedback, Refuerzo y Tareas para casa.

2.7. Intervención en TDAH en el contexto escolar

Los programas de entrenamiento para profesores de niños con TDAH suelen incluir atención positiva, contacto físico, alabanzas, refuerzos y privilegios. Técnicas que comparten el hecho de tener consecuencias positivas para el niño y pueden ayudar a los profesores a incrementar conductas que consideren positivas.

Los niños con TDAH suelen necesitar refuerzos más poderosos que los niños sin este trastorno para lograr los mismos resultados. Por ello, se utilizan técnicas más potentes

como el contrato de conducta y el programa de economía de fichas. El contrato de contingencia es muy útil con niños mayores que puedan adaptarse a demoras en las gratificaciones. Consiste en establecer mediante una negociación un contrato entre el profesor y el alumno, en el que acuerdan cuál debe ser la conducta del niño y las consecuencias que va a obtener con su cumplimiento. Por su parte, el sistema de economía de fichas es uno de los programas más eficaces para lograr cambios conductuales en el aula así como en otros contextos. Esta técnica es un sistema de administración de fichas o puntos que el niño gana y canjea por premios.

Además de ayudar a los niños con TDAH a regular su conducta desde fuera, mediante técnicas de modificación de conducta, es especialmente importante enseñarles a controlarse por ellos mismos. Por esta razón, es necesario que uno de los objetivos fundamentales de la intervención en TDAH sea potenciar la autorregulación (Miranda, 2011).

La modificación cognitiva de la conducta tiene como objetivo remediar los problemas que experimentan los sujetos con TDAH mediante la aplicación de técnicas que les proporcionan las herramientas necesarias para dirigir su propia conducta. Se intenta lograr el mantenimiento y la generalización de los efectos a través del tiempo y de los contextos, mediante la enseñanza al sujeto de estrategias dirigidas a desarrollar el autocontrol en las que el lenguaje privado desempeña un papel primordial. Estas técnicas son autoobservación, autoevaluación con refuerzo y autoinstrucción.

- La *autoobservación* es una técnica sencilla, de fácil aplicación, que pretende ayudar al niño a ser consciente de su propia conducta y poder así modificarla. Se apoya para ello en una hoja de registro y un sistema sonoro que avisa periódicamente de la necesidad de observar y registrar la propia conducta.

- La técnica de *autoevaluación reforzada* pretende ajustar las autovaloraciones de los niños con TDAH sobre su comportamiento y/o ejecución de tareas a los estándares normativos. Miranda y cols (1999), dentro de su paquete multicomponente de intervención en el aula para niños con TDAH, han realizado una adaptación de esta estrategia para su aplicación al contexto del aula con todos los estudiantes que comprende tres fases: establecimiento de las normas en el aula, entrenamiento en habilidades de autoevaluación mediante el juego de "Estar de Acuerdo" e introducción de un sistema de economía de puntos. La parte esencial del entrenamiento es la discusión que tiene lugar cuando el niño y el adulto comparan sus respectivas puntuaciones (lo que ocurre varias veces al día). El profesor deberá motivar al niño para

que recuerde específicamente los aspectos positivos y negativos de su conducta durante la actividad y aclararle las razones por las que le ha dado una determinada puntuación.

- La *autoinstrucción* potencia el pensamiento secuencial con el objetivo de facilitar la comprensión de las situaciones, generar las estrategias y mediadores necesarios para su resolución, y utilizar tales mediadores en la guía y control de su comportamiento. Concretamente, la secuencia comprendida en el programa de autocontrol de Camp y Bash (1998) incluye 4 autoinstrucciones que el niño debe seguir a la hora de enfrentarse a cualquier tarea: 1) ¿cuál es mi trabajo?; 2) ¿cómo puedo hacerlo?; 3) ¿estoy utilizando mi plan?; y 4) ¿Cómo lo hice?.

De estas cuestiones, las dos primeras deben responderse antes de iniciar la tarea y ayudan a definir el problema y a centrarse en el mismo. La tercera pregunta debe ser contestada durante la realización de la actividad. Su objetivo es desarrollar el autocontrol y facilitar el cambio de planes durante la ejecución. La cuarta y última pregunta hace referencia a la autoevaluación y debe responderse una vez concluida la tarea. Para potenciar el interés y el recuerdo de las autoinstrucciones se explica al niño como el oso Arturo utiliza estos pasos para que le salgan bien las cosas y se coloca en un sitio preferentemente de la clase las cuatro láminas correspondientes a los dibujos del oso Arturo en cada una de las fases autoinstruccionales.

La instrucción del programa se puede realizar mediante trabajo independiente o en grupo, retroinformación, refuerzo y especialmente el modelado del profesor y también de los compañeros. Comprende 16 sesiones, de entre media y una hora aproximada de duración, en las que los niños deben utilizar las 4 autoinstrucciones adaptándolas a cada situación concreta. Las 8 primeras sesiones están dedicadas a solucionar problemas impersonales (rompecabezas, trazar caminos, laberintos, identificar estímulos iguales, etc). Las 8 sesiones que componen la segunda parte del programa están centradas en la resolución de problemas interpersonales. Ante este tipo de problemas el niño debe completar la secuencia autoinstruccional arriba descrita con un análisis exhaustivo de distintas alternativas de respuesta. El aspecto más destacable reside en el énfasis que se pone en la valoración de las distintas posibilidades de actuación ante una situación interpersonal problemática. El niño debe evaluar cada una de ellas según los criterios de justicia, eficacia, seguridad y tipo de sentimientos que provoca en uno mismo y en los demás.

Como se ha explicado anteriormente, el TDAH es un trastorno de inicio en la infancia, que presenta un patrón persistente de conductas de desatención, exceso de actividad y dificultad de controlar los impulsos o impulsividad.

En función de la presentación de los síntomas se distinguen tres subtipos: un subtipo de TDAH con predominio de los síntomas de inatención; un subtipo con predominio de los síntomas de hiperactividad/impulsividad, y un subtipo combinado de TDAH, con presencia de síntomas de inatención y de hiperactividad/impulsividad.

Este trastorno o déficit es bastante común, según la última revisión diagnóstica DSM-IV-TR (APA, 2002), se estima que la prevalencia del TDAH oscila entre un 3 y un 7% en los niños en edad escolar. Entre sus características más destacadas, estos niños presentan dificultades en el mantenimiento de la atención, tienen un nivel de actividad mayor en comparación con el de sus compañeros, son impulsivos, su memoria a corto plazo se ve disminuida y presentan un comienzo tardío de su lenguaje expresivo.

Se han descrito gran variedad de factores causales del TDAH, entre los más relevantes (Miranda, 2011) destacamos los factores genéticos, neurobiológicos y psicosociales; además de otros factores biológicos y endofenotipos candidatos.

Los índices de comorbilidad del TDAH con otros trastornos son significativamente elevados, oscilando entre el 10 y el 77% (Barkley, 2006). Podemos encontrar asociados problemas de internalización como pueden ser trastornos de ansiedad o depresión, o problemas de externalización como el trastorno oposicionista-desafiante, en concreto, y problemas de conducta, en general.

Por otro lado, los niños TDAH presentan una serie de características que remiten necesariamente al ámbito socio-afectivo, aproximadamente tres de cada cuatro niños con TDAH obtienen el estatus sociométrico de rechazado. La intervención más específicamente dirigida a tratar los problemas socio-emocionales de los niños con TDAH es el entrenamiento en habilidades sociales, tal y como apunta Miranda (2011).

El entrenamiento en habilidades sociales es un componente fundamental de un programa sistemático de intervención para los profesores que ha mostrado su eficacia a lo largo de los años, tanto para niños con TDAH como para la totalidad de los alumnos de la clase.

Por último, los programas de entrenamiento para profesores de niños con TDAH ayudan a los profesores a incrementar conductas que consideren positivas utilizando técnicas como el contrato de conducta y el programa de economía de fichas. Además de ayudar a los niños con TDAH a regular su conducta desde fuera, es especialmente importante

enseñarles a controlarse por ellos mismos. Por ello, es necesario que uno de los objetivos fundamentales de la intervención en TDAH sea potenciar la autorregulación mediante la aplicación de técnicas que les proporcionan las herramientas necesarias para dirigir su propia conducta como son las técnicas de autoobservación, autoevaluación con refuerzo y autoinstrucción.

La importancia de intervenir con niños que presenten TDAH en los diferentes contextos de desarrollo es de gran importancia, por ello el sistema educativo ha de dar solución a todos los alumnos con necesidades educativas especiales para que su progreso educativo sea el adecuado.

3. Contextualización del trabajo.

Este estudio se ha llevado a cabo en el C.E.I.P. Isidoro Andrés Villarroya ubicado en la localidad de Castellón de la Plana, concretamente en la calle Río Volga nº 20, paralelamente a la Avenida Casalduch de Castellón.

Este centro cuenta con los niveles educativos de Educación Infantil y Primaria. Respecto a Educación Infantil contiene 9 unidades (tres unidades de 3 años, tres unidades de 4 años y tres unidades de 5 años) y en el nivel de Primaria hay 18 unidades (tres unidades de primero, de segundo, de tercero, de cuarto, de quinto y de sexto).

Se pretende que los niños y niñas alcancen una competencia comunicativa múltiple para ello se lleva a cabo un programa plurilingüe que trabaja el Plan de Inmersión Lingüística en Valenciano, PIL (seguido por dos líneas de aprendizaje), el Plan de Incorporación Progresiva del Valenciano, PIP (seguido por una línea de aprendizaje) y un programa de inglés que ofrece el conocimiento de la lengua inglesa desde Educación Infantil.

La intervención se llevará a cabo en el seno de este centro. Concretamente, este trabajo se ha centrado en un alumno de nacionalidad española de siete años y ocho meses que presenta un TDAH y la clase de segundo de Primaria de la línea PIP (Plan de Incorporación Progresiva del Valenciano) a la que pertenece, incluida la profesora, la cual lleva diez años en activo como docente.

El niño pertenece a una clase donde hay 26 alumnos de nacionalidad española. A pesar de tener nacionalidad española los padres de dichos alumnos no son todos españoles.

Tres de los alumnos pertenecen a familias brasileñas, cuatro pertenecen a familias árabes, tres pertenecen a familias rumanas y uno pertenece a una familia China. Respecto al sexo, hay un número equilibrado de niños y niñas, concretamente son 15 niños y 12 niñas.

4. Planteamiento del problema

Como ya se ha apuntado, éste estudio se enmarca en el colegio Isidoro Andrés Villarroja de Castellón en el aula de segundo de primaria. Se va a trabajar con un niño con TDAH que presenta algunos problemas autoregulatorios que le lleva a incumplir algunas normas de clase o realizar alguna conducta inadecuada.

La tutora del alumno con TDAH comenta al psicopedagogo algunas conductas inadecuadas que éste realiza (como orinar fuera del váter o tirar el almuerzo al suelo) y expone en general que manifiesta un comportamiento significativamente diferente al de sus compañeros en muchos aspectos. En clase suele hablar demasiado, mientras que en el patio se tira al suelo excesivamente y, en general, tiene dificultades para jugar o dedicarse a actividades de ocio tranquilas. Además, su impulsividad le lleva a precipitarse en las respuestas antes de terminar de escuchar las preguntas, a cometer errores por realizar las tareas sin saber el objetivo, etc.

En algunas ocasiones también presenta algunos problemas de control emocional que suelen desencadenar en arrebatos emocionales. Además, su competencia social en el aula es baja, lo que puede explicar que presente un rechazo por parte de sus iguales.

Tras el problema planteado se proponen dos objetivos generales:

- Mejorar la relación del niño diagnosticado con TDAH con sus compañeros.
- Mejorar la realización de las tareas escolares del niño con TDAH.

Dentro del primer objetivo general “mejorar la relación del niño diagnosticado con TDAH con sus compañeros”, establecemos los siguientes objetivos específicos:

- Conocer las relaciones interpersonales del niño con TDAH con su grupo-clase. (estatus sociométrico).
- Analizar las conductas/comportamiento del niño con TDAH.
- Conocer el autoconcepto del niño con TDAH.

Dentro del segundo objetivo general “mejorar la realización de las tareas escolares”, establecemos los siguientes objetivos específicos:

- Conocer el grado de flexibilidad cognitiva del niño con TDAH.

- Analizar la capacidad de comprensión y composición de textos del niño con TDAH.
- Valorar la memoria de trabajo del niño con TDAH.

5. Instrumentos de recogida de información y análisis de datos.

En el presente trabajo se lleva a cabo un estudio de caso. Se trata de una investigación centrada en un individuo (Sturman, 1999), en este caso, un niño que presenta un TDAH. Los casos que son de interés en educación constituyen en su mayoría personas y programas. El caso puede ser un niño, un grupo de alumnos, o un determinado movimiento de profesionales que estudian una situación de la infancia (Stake, 1998).

En este apartado presentamos los instrumentos que hemos utilizado para la recogida de información.

5.1. Observación

La observación es una técnica de recogida de datos que consiste en captar de un modo descriptivo y contextualizado lo que sucede, en un período de tiempo limitado, en una secuencia didáctica elegida en función de unos criterios establecidos previamente, que son el objeto de la observación (Barberá, 1999).

Esta recogida implica una actividad de codificación, por lo que toda observación debe tener una planificación, realizarse con el suficiente rigor como para poder apoyar un juicio de valor en base a los datos así conseguidos, puesto que los sistemas de observación proveen una información específica obtenida directamente por el evaluador o por medio de un agente externo.

La observación puede ser participante o no participante. En primer lugar, antes de la intervención con el alumno con TDAH, he realizado una observación no participante, es decir, cuando el observador es absolutamente externo al grupo, se mantienen al margen de las actuaciones del mismo y de las relaciones que se establecen entre sus miembros. Más adelante, durante el proceso el seguimiento de la intervención, he realizado observaciones del tipo participante, es decir, cuando el observador está integrado, en mayor o menor medida, en el grupo al que observa.

Atendiendo a diferentes criterios de clasificación los registros de recogida de datos pueden ser continuos o discontinuos. En mis primeras observaciones he llevado a cabo un registro *continuo*, es decir, el observador permanece alerta toda la sesión de

observación, registrando siempre que ocurre algún suceso relevante y/o se producen cambios en los estados codificables. Dentro de los tipos de registro he utilizado el registro sólo de sucesos (se registra únicamente si la conducta se da o no). Después, y a lo largo de la intervención con el alumno, he utilizado el registro *discontinuo*, que se utiliza como muestreo temporal bien en forma de intervalos o de puntos de tiempo. La observación es continua pero el registro se lleva a cabo sólo en determinados momentos.

Tanto para las primeras observaciones como las observaciones de seguimiento solamente he empleado una hoja de anotación para registrar todas aquellas conductas que realiza el niño con TDAH y la frecuencia con la que aparecen.

Por tanto, con el fin de elaborar un listado con todas aquellas conductas que el niño realiza en diferentes momentos dentro del contexto escolar, las primeras observaciones se han realizado en el aula (durante una sesión de 40 min), en el patio (durante 30 min) y durante la clase de educación física en el gimnasio (una sesión 40 min).

Las observaciones de seguimiento se han realizado en forma de registro discontinuo en el aula ordinaria, en el patio y en clase de educación física, a lo largo de toda la intervención (ver registro de observación en anexo 1).

5.2. Entrevista

La entrevista puede definirse como una conversación intencional (Bisquerra, 1989). Dada su similitud con el cuestionario, también se define como un cuestionario, más o menos estructurado o abierto, planteado y respondido de forma oral en situación de comunicación personal directa.

Representa una técnica de recogida de datos muy valiosa en cuanto que matiza, completa, aclara y profundiza en aspectos del conocimiento que no se ha podido llegar con otras técnicas. Facilita básicamente, la evaluación de contenidos conceptuales, aunque también proporcionan información relacionada con contenidos actitudinales a través de gestos, posturas, miradas, defensa de determinadas actitudes, tono de voz, etc...

A partir de los objetivos perseguidos la entrevista se puede clasificar en *formal* (estructurada, semiestructurada o abierta) e *informal* (Casanova, 1997). La entrevista *formal*, es la preparada previamente por el entrevistador. A su vez, presenta diversos grados de estructuración o apertura. En este caso, he realizado una entrevista semiestructurada, es decir, se sigue un cuestionario preestablecido pero con la

flexibilidad suficiente para modificar las preguntas que se considere necesario en función de las respuestas recibidas.

La entrevista se ha realizado al finalizar el horario escolar de mañana, en el aula ordinaria. Ha tenido una duración de 40 minutos aproximadamente y en ella se han realizado preguntas en torno a los siguientes puntos: tareas escolares, atención, organización, hiperactividad, impulsividad, reacciones, supervisión, rendimiento, intereses y relaciones sociales. Además, he recogido todo tipo de información adicional que la profesora me ha aportado.

Una vez realizada la entrevista, he hecho una transcripción de la misma (ver anexo 2), seguida de una lectura comprensiva. A continuación, he comparado las respuestas de la tutora con todas las fuentes de información obtenidas.

5.3. Revisión de documentos

5.3.1. Historial del alumno

Para obtener más información, he revisado y analizado el historial del niño. He revisado documentos como el informe psicopedagógico que se le realizó al niño en 2009 (a la edad de cuatro años), registros de conducta sobre el niño escritos por la tutora, información sobre el seguimiento que le realizaban en la fundación Síndrome de Down, y todo tipo de información obtenida a través de las reuniones que se establecían con los padres.

5.3.2. Trabajos del alumno

Los trabajos del alumno son una importante fuente de información en la que se pueden observar gran cantidad de detalles como la organización, calidad de la grafía, cuidado en la presentación, etc. Además, podemos valorar la calidad en la composición de textos.

La composición de textos plantea fuertes demandas sobre el sistema atención/memoria de trabajo/funcionamiento ejecutivo y, por consiguiente, especiales retos a los estudiantes con problemas atencionales. Una de las características más frecuentes observadas en niños con TDAH son sus errores sintácticos (p.ej., inconsistencia en el tiempo, omisiones y sustituciones, incoherencia, etc.). El esfuerzo por superar esas limitaciones hace que utilicen frases de estructura simple y un nivel de vocabulario muy básico. Por otra parte, la escasa planificación y supervisión de sus escritos afecta negativamente a los resultados finales.

5.4. Sociograma

Los procedimientos sociométricos proporcionan la posibilidad de evaluar en poco tiempo y con gran validez las relaciones entre compañeros, permitiendo obtener información tanto del nivel de integración de cada alumno/a como de los contextos en los que se desarrolla. Consisten en preguntar a todos los miembros de un determinado grupo (por ejemplo de una clase) acerca del resto; y conocer, así, el estatus medio o nivel de popularidad, las oportunidades para el establecimiento de relaciones de amistad y los atributos perceptivos por los que más destaca.

Para evaluar las relaciones sociales entre el niño con TDAH y sus compañeros he administrado un sociograma de forma colectiva a toda la clase en dos ocasiones. Una vez antes de la intervención y, otra vez, después de la intervención para comparar resultados.

En las dos ocasiones lo he realizado a primera hora de la mañana y ha tenido una duración de 20 minutos aproximadamente. En primer lugar, he repartido la hoja con las preguntas a cada uno de los alumnos (ver anexo 3) y, seguidamente, he explicado en qué consiste y que deben realizarlo de forma individual

El método sociométrico que he llevado a cabo implica los siguientes procedimientos:

Método de las nominaciones

El método de las nominaciones consiste en pedir al alumno que nombre a los tres chicos o chicas de su grupo con los que más le gusta jugar o estar en su tiempo libre (cuestión uno) y con los que menos le gusta jugar o estar (cuestión dos); preguntándole a continuación el por qué de sus elecciones y rechazos.

Este procedimiento permite obtener información de las oportunidades que cada alumno tiene para el establecimiento de relaciones de amistad, dentro del grupo en el que se aplica, a través de los siguientes indicadores:

Elecciones: número de veces que el alumno es nombrado por sus compañeros en la pregunta número uno.

Rechazos: número de veces que el alumno es nombrado por sus compañeros en la pregunta número dos.

Puede calcularse un índice global a partir de los dos anteriores denominado preferencia social, y que se obtiene a partir del número de elecciones menos el número de rechazos.

Método de asociación de atributos perceptivos

Con objeto de obtener información sobre la conducta tal como ésta es percibida por los compañeros, Hartshorne y May propusieron el método del "adivina quién es". A partir de este procedimiento general, en las investigaciones realizadas para validar cada una de las versiones que a continuación se incluyen se seleccionaron los adjetivos más utilizados por los alumnos/as de cada edad en la descripción de sus compañeros (para justificar sus elecciones y rechazos en las preguntas de tipo abierto). El procedimiento de asociación de atributos que se incluye en los cuestionarios sociométricos permite obtener información de la conducta percibida por los compañeros así como de las características en las que más destacan.

Pueden obtenerse dos índices globales de conducta percibida agrupando todas las nominaciones que cada niño recibe en los atributos de tipo positivo, por una parte, y negativo, por otra.

Atributos positivos: número de veces que el alumno es nombrado por sus compañeros en las categorías descriptivas de carácter positivo. En la versión escolar para niños dichas categorías son: el que tiene más amigos, al que más quiere la profesora, el más alegre, el que más ayuda a los otros niños y el que más sabe.

Atributos negativos: número de veces que el alumno es nombrado por sus compañeros en las categorías descriptivas de carácter negativo. En la versión para niños los atributos negativos son los siguientes: el más triste, el que tiene menos amigos, el que más molesta, el que menos sabe y el menos querido por la profesora.

Los resultados obtenidos a través del procedimiento de las nominaciones dependen del número de sujetos que responden a la prueba. Por dicha razón, cuando se utiliza dicho método en investigación todos los índices que de él resultan se dividen entre el número de niños que responden (elecciones, rechazos, atributos positivos y atributos negativos).

Para evaluar las relaciones entre compañeros he anotado en una hoja el número de elecciones y el número de rechazos que había obtenido el niño TDAH por parte de cada uno de sus compañeros, así como las razones que daban de ello.

A continuación, para obtener más información sobre cómo los compañeros perciben la conducta del niño he agrupado por un lado todas las nominaciones que recibe el niño en los atributos de tipo positivo, por una parte, y negativo, por otra.

Seguidamente, he anotado el número de elecciones de cada uno de los alumnos para averiguar quién es el líder de la clase, es decir, quién es el alumno que ha recibido mayor número de elecciones por parte de sus compañeros.

Una vez averiguado el líder, he investigado cual es su percepción respecto al niño TDAH, del mismo modo que los tres alumnos más elegidos que siguen al líder.

Por último, he registrado las elecciones del niño con TDAH y he visto en qué grado se corresponden con la percepción de la tutora.

5.5. CAG (Cuestionario de Autoconcepto de Garley)

El CAG es un cuestionario de autoconcepto que trata de medir las valoraciones que una persona tiene sobre sí misma. Consiste en una prueba precisa, breve y fácil de aplicar en un periodo evolutivo amplio (desde los siete a los dieciocho años de edad).

Propuesto por Belén García Torres, el test consta de seis dimensiones: física, social, intelectual, familiar, sensación de control y personal. La primera dimensión evalúa el grado de aceptación y satisfacción con el propio aspecto o apariencia física; la segunda indica cómo se percibe el sujeto en cuanto a su habilidad para ser aceptado por los otros y para tener amigos. La dimensión intelectual nos muestra cómo se evalúa el sujeto respecto a sus capacidades intelectuales y a su rendimiento académico. La dimensión familiar evalúa cómo se relaciona el sujeto con su familia y el grado de satisfacción que le proporciona su situación familiar. La dimensión sensación de control es la dimensión más novedosa el sujeto valora en el plano de los objetos, de las personas y del pensamiento en qué grado cree que controla esa realidad. Por último, la dimensión personal es una valoración global como persona. La prueba consta de 48 afirmaciones y el sujeto examinado tiene cinco opciones de respuesta: nunca, pocas veces, no sabría decir, muchas veces y siempre.

Este cuestionario lo he administrado de forma individual al niño con TDAH en el despacho del psicólogo en un tiempo aproximado de 30 minutos a primera hora de la mañana. Para ello el alumno ha de rellenar el cuestionario marcando con una cruz las diferentes opciones de respuesta (ver anexo 4). Antes de rellenar el cuestionario se le informa que puede preguntar cualquier duda respecto a las preguntas para poder aclarársela.

5.6. Test de clasificación de cartas de Wisconsin

El Test de clasificación de cartas de Wisconsin evalúa la capacidad para clasificar objetos en categorías, es decir, la habilidad de elaborar y evaluar diferentes hipótesis con el objeto de deducir una regla de clasificación correcta. Ha sido tipificado y baremado originalmente en muestras de niños, adolescentes y adultos, con edades comprendidas entre 6 ½ y 89 años.

Esta prueba se la he administrado al niño individualmente para evaluar la flexibilidad cognitiva. Se la he administrado en el despacho del psicólogo en un tiempo aproximado de 30 minutos a primera hora de la mañana.

El WCST está formado por cuatro tarjetas-estímulo y 128 tarjetas-respuesta que contienen figuras de varias formas (cruz, círculo, triángulo o estrella), colores (rojo, azul, amarillo o verde) y número de figuras (una, dos, tres o cuatro). El modo habitual de aplicar la prueba consiste en colocar las cuatro tarjetas-estímulo ante el sujeto ordenándolas de izquierda a derecha de la forma siguiente: un triángulo rojo, dos estrellas verdes, tres cruces amarillas y cuatro círculos azules. Después se entrega al sujeto un bloque con una de las tarjetas y se le indica que tiene que emparejar cada una de las tarjetas de ese bloque con una de las tarjetas-estímulo que se han colocado ante él y que puede emparejarlas de cualquier modo que le parezca posible. Cada vez que el sujeto coloque una tarjeta se le indicará si lo ha hecho de forma correcta o errónea, pero no se le dice nunca cuál es la categoría que se tiene en cuenta para clasificar. Cuando el sujeto ha logrado un número determinado de respuestas “correctas” consecutivas emparejando las tarjetas con arreglo a la categoría de clasificación establecida inicialmente (generalmente Color), se cambia dicha categoría de clasificación- pasando a Forma o Número- sin avisar; esto requiere que el sujeto utilice el “feedback” que recibe del examinador para establecer una nueva estrategia de clasificación. La aplicación avanza de esta forma cambiando las categorías establecidas como criterios de clasificación, seleccionando un nuevo criterio de clasificación entre los posibles (Color, Forma y Número).

Una vez administrado el Test de Clasificación de Tarjetas de Wisconsin (WCST), a partir de la hoja de anotación en la que he registrado las respuestas del niño, se halla la puntuación directa de las diferentes dimensiones que evalúa (nº de intentos aplicados, respuestas correctas, nº total de errores y su porcentaje, respuestas perseverativas y su

porcentaje, errores perseverativos y su porcentaje, errores no perseverativos y su porcentaje y respuestas de nivel conceptual junto con su porcentaje).

Una vez completado el cuadro con las puntuaciones directas, a partir de unas tablas clasificadas por edades, obtenemos la puntuación típica, la puntuación T y la puntuación centil de cada una de las dimensiones.

5.7. WISC- IV (*Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños- IV*)

La *Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños- IV* (WISC- IV) es un instrumento clínico de aplicación individual para evaluar las capacidades cognitivas de niños con edades comprendidas entre los 6 años y 0 meses hasta los 16 años y 11 meses. Es una versión actualizada de las anteriores escalas de Wechsler (WISC, WISC-R y WISC III) con varios test e índices que suministran información sobre el funcionamiento intelectuales en ciertos campos específicos. Se obtiene también una puntuación compuesta que representa la capacidad intelectual general.

La información que incluye se distribuye en dos volúmenes: Un manual de aplicación que contiene toda la información necesaria para aplicar la prueba y para cumplimentar el cuadernillo de anotación y un manual técnico que contiene la información referente a la fundamentación teórica, las propiedades psicométricas y las normas de interpretación. El WISC-IV consta de 15 tests: cubos, semejanzas, dígitos, conceptos, claves, vocabulario, letras y números, matrices, comprensión, búsqueda de símbolos, figuras incompletas, animales, información, aritmética y adivinanzas.

El WISC- IV permite obtener cinco puntuaciones compuestas, la primera de las cuales es el tradicional CI Total (CIT), que refleja la capacidad cognitiva general del niño. Para analizar las capacidades del niño en otros campos más concretos pueden obtenerse otras cuatro puntuaciones compuestas: el índice de Comprensión verbal (CV), el índice de Razonamiento perceptivo (RP), el índice de Memoria de trabajo (MT) y el índice de Velocidad de procesamiento (VP).

En esta prueba me he centrado en calcular únicamente el índice de memoria de trabajo (MT). La memoria de trabajo se refiere a la capacidad de mantener y manipular una cantidad limitada de información en la memoria a corto plazo necesaria para guiar una acción. Este proceso cognitivo nos permite analizar y manipular la información que tenemos que dar respuesta acorde con la situación y con miras a un fin determinado.

El índice de Memoria de trabajo en el WISC-IV se obtiene a partir de las puntuaciones de los test de dígitos, letras y números, y aritmética (opcional):

- Dígitos (D): El niño debe repetir una lista de números que el examinador dice de palabra. Se aplica en dos formas: directa (se repiten los números en el mismo orden) e inversa (los números deben repetirse en orden inverso).
- Letras y números (LN): El examinador lee una serie de números y letras y el niño debe recordar la serie ordenando los números de menor a mayor y las letras por orden alfabético.
- Aritmética (A): El niño ha de resolver mentalmente y en un tiempo limitado problemas aritméticos presentados de forma oral.

He administrado las subpruebas dígitos, letras y números y aritmética del WISC para evaluar la memoria de trabajo del niño con TDAH. Las he administrado de forma individual en el despacho del psicólogo en una duración aproximada de 15 minutos a primera hora de la mañana.

5.8. Prueba de comprensión lectora

Para evaluar la comprensión lectora he utilizado el NAC, una prueba que nos informa sobre el nivel actual de competencia del alumno. Consta de tres escalas en las que realizan una serie de actividades. En la escala evolutiva curricular de lectura tiene una actividad llamada “comprensión lectora explícita” que es la que he utilizado para evaluar el nivel de comprensión lectora del niño. Esta prueba se la he administrado de forma individual en el despacho del psicólogo a primera hora de la mañana en un tiempo aproximado de 10 minutos.

He decidido administrar esta prueba al niño porque los alumnos con TDAH suelen experimentar dificultades en la comprensión de los textos escritos, debido a las limitaciones que experimentan en la atención y especialmente, en la memoria de trabajo. La comprensión de frases complejas les plantea especiales retos, las que comienzan con otro elemento que no es el sujeto y la comprensión de anáforas, que exigen más capacidad de memoria de trabajo para retener información y mantener una supervisión continuada.

6. Resultados

A continuación presentamos la información obtenida por los diferentes instrumentos desarrollados anteriormente.

Observación

Tener en clase un niño que presenta TDAH supone para la profesora un esfuerzo ya que tiene que controlar que preste atención a sus explicaciones porque se distrae fácilmente con estímulos externos.

En el aula el niño necesita que la profesora le supervise si el libro que ha cogido es el correcto.

A veces, interrumpe a la profesora durante corrección de ejercicios. Se muestra inquieto, mueve los pies y juega con el lápiz, que a veces se le cae y se levanta a recogerlo. Sigue la clase, pero en ocasiones no está atento (durante la corrección de ejercicios). El niño realiza las tareas a veces sin leer el enunciado, deprisa y siempre acaba el primero. La profesora insiste en que revise la tarea antes de que se la corrija, pero él siempre lo hace rápido y comete errores de atención.

Se muestra impaciente mientras la profesora le corrige las tareas. Se adelanta a lo que le explica la profesora, no deja que termine de explicarle porqué está mal la tarea.

En ocasiones hace bromas o tonterías y los compañeros se quejan. Además, no pide favores, cuando necesita algo lo coge directamente. Tampoco hace favores, cuando le piden algo no lo deja. Y se ríe cuando un compañero suspende un examen o se equivoca.

En el patio muestra conductas infantiles, le gusta hacerse el gracioso molestando a sus compañeros o riéndose de ellos, le gusta tirarse por el suelo, ir corriendo de un lado a otro por el patio o gritar a algún compañero en la oreja.

A veces, juega a fútbol junto con sus compañeros aunque parece no estar integrado en el juego. Cuando se aburre se va del campo y vuelve más tarde.

Se junta con compañeros que juegan a pegarse y cuando se une termina siendo rechazado porque no controla su fuerza.

También finge que le empujan y se le cae el almuerzo cuando éste no es de su agrado.

Cuando termina el patio y están colocados en la fila vuelve a tirarse al suelo.

Por todas estas conductas sus compañeros se quejan de él a la profesora y lo rechazan.

En la clase de educación física muchos compañeros no quieren ponerse con él, y siempre se pone con el mismo niño (un alumno que presenta un retraso mental leve).

Habla bastante con el que compañero que tiene al lado. Está desatento, cuando el profesor explica. No se entera de las explicaciones, se basa en la imitación. Va al baño sin pedir permiso. Le cuesta realizar ejercicios de coordinación. Va acelerado realizando los ejercicios, sin mirar hacia delante y, a veces, choca con los compañeros. Muchas veces se tira al suelo (4 veces durante la sesión).

Entrevista

Respecto a las *tareas escolares*, la tutora comenta que el niño comete errores en las tareas escolares por falta de cuidado de manera frecuente y que, en ocasiones, comete errores perseverativos, es decir, le corrige un ejercicio porque está mal y vuelve a realizarlo cometiendo el mismo error.

En tareas que requieren un esfuerzo mental sostenido no muestra rechazo. Mantiene la atención en las tareas hasta que las termina. Le gusta finalizar sus tareas, no se levanta hasta que no las termina. Además no se siente agobiado frente a grandes tareas. No le cuesta organizar su tiempo para terminar una actividad, siempre le sobra tiempo porque termina el primero de la clase casi siempre.

Por otro lado, en ocasiones le cuesta mantener la *atención* durante las explicaciones, pero se distrae más durante la corrección de ejercicios.

A menudo se distrae con estímulos visuales y ruidos, pero si la actividad le interesa mantiene la atención.

Según la tutora cuando se le dan varias instrucciones, se le olvidan. Tiene que dárselas de una en una, o cuando se le manda a buscar algo, por ejemplo, vuelve a preguntar porque se le ha olvidado.

En relación con la *organización*, la tutora expone que utiliza las libretas sin fijarse a qué asignatura corresponden y las mezcla. También le ocurre con frecuencia que empieza a escribir una hoja al derecho y la siguiente escribe al revés. Más adelante, se analizarán detalladamente sus trabajos escritos.

También explica que la bandeja de su mesa la tiene desordenada siempre y, a menudo, pierde el material escolar (colores). En cambio, tiene la mochila ordenada porque su madre está muy pendiente que lleve todo el material a clase y se la organiza.

A la hora de utilizar su agenda, la tutora dice que tiene que recordarle anotar los deberes y exámenes.

Respecto a la *hiperactividad*, la tutora explica que el niño se muestra inquieto en el asiento, moviendo las manos y pies. Ha comentado que antes gastaba un lápiz al día porque se pasaba todo el rato haciéndole punta. También dice que se levanta de la silla tres o cuatro veces a lo largo de una clase. Además, durante los cambios de clase y por el pasillo da carreras o saltos y, a menudo, tropieza.

También comenta que tiene dificultad para realizar actividades o juegos tranquilos. Si están jugando en clase algún día que no pueden salir al patio, el niño no se está quieto, se pone a molestar a los demás o no respetar el turno. Además habla excesivamente, siempre tiene algo que contar aunque no esté relacionado con el tema de conversación. Seguidamente, la tutora me dice que actualmente no se le administra ningún tipo de fármaco al niño.

Relativo a la *impulsividad*, la tutora expone que durante las explicaciones de clase el niño la interrumpe, no puede esperar e incluso habla por encima de ella. Y, a menudo, responde a las preguntas antes de que se hayan terminado de formular.

Según la tutora también presenta dificultades para mantenerse en la fila o esperar el turno en juegos o situaciones de grupo.

En la pregunta “¿piensa antes de actuar?” La tutora respondió: “No, actúa y luego piensa”.

En relación con las *reacciones*, la profesora comenta que reacciona de forma desmesurada ante un pequeño problema, por ejemplo, cuando le apuntan en la pizarra y se queda sin patio por mal comportamiento, se cabrea y empieza a pegarle patadas a su mochila.

Por otro lado, la profesora dice que el niño requiere mucha supervisión ya sea para decirle que deje de hacer algo o para realizar trabajos de plástica porque tira las ceras por el suelo y las pisa sin darse cuenta o recorta cualquier papel o cartulina si tiene las tijeras en la mano. En cambio, para realizar otro tipo de tareas no necesita supervisión, es capaz de mantener la atención hasta finalizar la tarea sin necesidad que se la recuerden.

El *rendimiento* general del niño es bueno, según la tutora, tiene gran capacidad para memorizar conceptos, vocabulario nuevo, etc. En general muestra buen rendimiento en todas las asignaturas y no le cuesta llevar el ritmo de aprendizaje de la clase.

Entre los *intereses* del niño, podemos destacar que la asignatura que más le gusta es educación física y la que menos plástica. La tutora opina que al niño le gustan los coches y también explica que realiza natación como actividad extraescolar.

Por último, respecto a las *relaciones sociales* del niño con sus compañeros, la tutora afirma que nunca se pelea con los compañeros, que de pequeño siempre pegaba y ahora nunca pega. La tutora expone que el niño es consciente de qué manera su comportamiento afecta o molesta a los demás porque hace poco los compañeros le decían que no tenía amigos porque siempre estaba molestando y éste se puso a llorar. Desde educación infantil, la profesora dice que sus compañeros tienen una mala imagen de él, porque se portaba mal, les pegaba, etc. Actualmente no muestra conductas agresivas pero, en ocasiones, le cuesta controlar la ira y da patadas a su mochila cuando le castigan.

En relación con las amistades, la tutora opina que el niño se fija en los líderes o líder del grupo y los busca para repetir sus bromas y, a su parecer, su mejor amigo es un niño de su clase que presenta un retraso mental leve (hace unos días se daban besos en la boca para hacerse el gracioso delante de los compañeros).

Finalmente, mientras juega con los compañeros, la tutora piensa que el niño no sabe integrarse en el juego. Cuando juega en el patio no sabe normas, sus compañeros juegan a fútbol y él corre de un lado a otro siguiendo el balón.

Además de estos temas concretos que se trataron en la entrevista surgieron otros aspectos a comentar como por ejemplo que a la hora de expresarse en el papel, el niño muchas veces no sabe explicarse y se pone nervioso. Y tras observar algunas de sus redacciones he detectado que tiene problemas en la composición escrita como se verá más adelante. La profesora me comentó que ha mejorado en sus redacciones porque antes escribía palabras sueltas sin enlazarlas en una oración.

Durante la entrevista también pregunté cual es el motivo de la colocación de las mesas en el aula. Los niños están colocados en grupos de seis, excepto nueve niños que están

separados porque no funcionan trabajando en grupo. El niño que presenta TDAH es uno de los que está separado.

La organización del aula es un tema que le ha llevado complicaciones a la tutora. Expresa que es una clase difícil y, a lo largo del curso, ha probado diversas formas de colocar las mesas (de uno en uno, de dos en dos, por filas, por grupos, etc.) y opina que, de momento, así funcionan bien.

La profesora, además, dice que los padres del niño están muy pendientes de él. Se preocupan de que lleve las tareas realizadas y que no olvide el material escolar. La madre del niño siempre pregunta a la tutora si ha anotado los deberes y exámenes en la agenda y lo revisa cada día.

Por último, la tutora me comenta que el alumno con TDAH va a PT tres veces a la semana durante una sesión (40 minutos), concretamente, en las asignaturas de valenciano, conocimiento del medio y matemáticas.

Revisión de documentos

- Historial del alumno

Entre la información obtenida podemos destacar que en 2009, la anterior psicopedagoga del centro escolar Isidoro Andrés Villarroya le realizó al niño un informe psicopedagógico con motivo de determinación de modalidad escolar, en el que se le identificaron necesidades educativas especiales temporales derivadas de un TDAH del subtipo combinado.

El niño se escolarizó en este centro en septiembre de 2008 en educación infantil 3 años y se le derivó a la fundación Síndrome de Down al observar inmadurez en general, dificultades de atención y problemas de conducta.

En el informe psicopedagógico se considera un niño impulsivo y testarudo que quiere hacer en cada momento lo que le apetece. En su aula ordinaria muestra una actividad desbordante y precipitada, excesivo movimiento, baja tolerancia a la frustración, con una actitud provocadora y desafiante, que distorsiona continuamente el ritmo de la clase. Además, no tiene conciencia del peligro, una persona adulta ha de estar controlándolo en todo momento. No sabe relacionarse con sus compañeros, los agrede, rompe los trabajos, tira el material del aula al suelo, no respeta turnos. No está acostumbrado a seguir normas y respetar límites.

Es un alumno con un nivel cognitivo medio, aunque poco estimulado, con escasa autonomía y con un lenguaje infantil. Desde que se incorporó al colegio y se observaron sus dificultades, está recibiendo apoyo individualizado por parte de su profesora-tutora. También es atendido por la profesora de PT (4 sesiones/semana), el profesor de AL (1 sesión/semana) y la profesora de apoyo en el grupo clase.

Según el informe, el niño cumple los criterios diagnósticos del trastorno de Déficit de Atención/ Hiperactividad (DSM-IV-TR) y el trastorno hiperkinético CIE-10.

En 2009 fue atendido por primera vez en el servicio de neuropediatría del hospital general y se le prescribió Tiaprizal (gotas), pero a los pocos meses dejaron de administrarle este fármaco debido a la ineficacia del tratamiento.

Según el informe, a nivel curricular en el aula de PT es capaz de seguir el curriculum de I.3 años aunque se cansa pronto y mantiene la atención en periodos muy cortos.

En el informe se dan las siguientes razones que justifican la aplicación de la medida de determinación de la modalidad de escolarización:

- Cumple los criterios diagnósticos del trastorno de déficit de atención/hiperactividad TDAH subtipo combinado del DSM-IV-TR.
- Requiere atención individualizada de forma continua y apoyo de la profesora de PT, así como atención logopédica.
- Está continuamente reclamando la atención de la tutora con conductas disruptivas e incordiando a sus compañeros. Necesita una persona exclusivamente dedicada a él para que no distorsione el ritmo de la clase y pueda realizar él alguna actividad.
- La necesidad de educador es con carácter temporal hasta que la medicación y la maduración permitan la autorregulación y control de impulsos.

A continuación, también se dan las siguientes unas orientaciones metodológicas:

- Seguir las recomendaciones para alumnos con TDAH.
- Atención individualizada.
- Ambiente de enseñanza altamente estructurado y dirigido, con instrucciones cortas.
- Establecer contacto visual con el niño.
- Trabajar la atención, autonomía, hábitos y normas.
- Tareas concretas, cortas y motivadoras. Desmenuzar las tareas en pequeños pasos y reforzar cada uno de ellos.
- Que las condiciones del ambiente del aula favorezcan la concentración, sentarlo en el lugar adecuado, cerca de la tutora, lejos de estímulos, mantener las mismas rutinas en la organización del aula.

- Alternar el trabajo en mesa con actividades que le permitan levantarse y moverse.
- Actividades con apoyo visual y manipulativo.

Finalmente, en la Resolución de la Dirección Territorial de Educación de Castellón para la escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales, a la vista de la petición formulada para escolarizar al alumno se resuelve escolarizar al alumno en el centro CEIP Isidoro Andrés Villarroya curso infantil 4 años, en el cual se aplicará reducción de ratio. En la actualidad, la medida solicitada no se cumple puesto que son 27 alumnos y, además del niño con TDAH, hay un alumno con un retraso mental leve.

Con el motivo de una educación compensatoria y estimulación del lenguaje, el alumno recibía cuatro sesiones semanales en el aula de PT, una de ellas individual. Una sesión semanal de 30 minutos en grupo en el aula de AL. (Noviembre 2008)

El informe de alta de la intervención con el profesor de AL se realizó el 26 de marzo de 2012.

Una vez establecido el dictamen de escolarización con las medidas correspondientes, se llevaron a cabo diversas entrevistas con los padres. En ellas se trataban diversos temas como el comportamiento en casa, centros en los que estaba recibiendo intervención, la mediación que le estaba administrando, pautas de modificación de conducta para casa, etc.

- Trabajos del alumno

En sus trabajos escritos podemos observar, en primer lugar que no mantiene un orden porque utiliza las libretas de forma aleatoria para todas las asignaturas. En las libretas no sigue el margen cuando escribe y su grafía en ocasiones no es muy clara. Además se deja hojas en blanco y, algunas veces, escribe con la libreta al revés.

También se puede observar que no escribe la fecha ni el título antes de realizar algún ejercicio en la libreta.

Respecto a la realización de las tareas, presenta faltas en la copia de textos, colorea mal, presenta problemas de invención y comete errores por falta de atención. (ver trabajos en anexo 5)

Tras analizar ejemplos de composición de textos, he podido observar en general que son redacciones poco coherentes y elaboradas en las que presenta algunos problemas de ortografía a partir de errores como fragmentaciones, se da en aquellas palabras en las

que al escribirlas se denota una partición incorrecta y uniones, es aquella unión de dos o más palabras de modo incorrecto (ver ejemplo en anexo 6).

Sociograma

En el pretest realizado el 15-5-13 el alumno TDAH presenta 1 elección y 16 rechazos por parte de sus compañeros. La razón de esa elección según los datos es porque es guapo. Las razones de los rechazos son porque se porta mal, porque siempre hace tonterías, porque me pega, porque se porta mal con todos, porque se porta mal conmigo, porque me molesta y porque me cae mal.

Además, el resultado nos muestra que solamente obtuvo nominaciones en atributos negativos:

Atributos negativos

El más triste: 9 nominaciones

Al que menos quiere la profesora: 1 nominación

El que más molesta a los demás: 3 nominaciones

El que menos sabe: 4 nominaciones

El que menos amigos tiene: 4 nominaciones

Como podemos observar, la conducta del niño con TDAH percibida por los compañeros es totalmente de carácter negativo. Podemos destacar el número elevado de nominaciones respecto a “El más triste”.

Una vez averiguado el líder, he investigado que rechaza al niño con TDAH, del mismo modo que los tres alumnos más elegidos que siguen al líder.

Respecto a las elecciones del niño con TDAH, en primer lugar elige a un niño que presenta conductas problemáticas. Éste alumno es al que la profesora se refería cómo líder, porque el niño con TDAH lo tiene como referencia. El sociograma muestra que éste niño es rechazado por sus compañeros. La segunda elección del niño con TDAH es el líder de la clase. Y la última, es una alumna que sigue al líder por mayoría de elecciones.

Además de esto, podemos ver que el niño con TDAH, a diferencia de la mayoría de sus compañeros que opinan que es el más triste, él se considera el más alegre.

Por último, al comprobar si la única elección que recibe el niño con TDAH es correspondida por este. El sociograma muestra que no, el niño con TDAH rechaza al

niño que lo elige. En este caso es un niño que presenta un retraso mental leve, el mismo que la profesora pensaba que es el mejor amigo del niño con TDAH y no es así.

CAG

Para valorar el cuestionario de autoconcepto he obtenido la corrección automática de este cuestionario a través de una versión informatizada elaborada por M. Llopis (2013). En su corrección se obtiene la puntuación directa de cada dimensión sumando directamente los puntos obtenidos. También nos ofrece la puntuación centil de cada una de las puntuaciones directas (ver anexo 7).

El resultado con la puntuación centil de las diferentes dimensiones es la siguiente: Física: 40; Social: 35; Intelectual: 65; Familiar: 30; Sensación de control: 30 y Personal: 10.

Atendiendo a la interpretación en la puntuación centil podemos observar que en la dimensión física, social, intelectual, familiar y control esta dentro de la normalidad (entre un centil 20 y 80). En cambio, en la dimensión personal (su valoración general como persona) obtiene una puntuación muy baja que indica que presenta problemas (<15). Concretamente en las preguntas referentes a esa dimensión, respondió que se considera una persona feliz siempre, en cambio no sabría decir si está triste muchas veces y, además nunca está satisfecho consigo mismo. Son respuestas que no parecen ser muy coherentes.

Los resultados del cuestionario de autoconcepto pueden resultar poco significativos porque intervienen muchos factores dependiendo del momento en el que se haya realizado.

Wisconsin

Las puntuaciones típicas del niño están comprendidas entre 95 y 122 y las puntuaciones T están comprendidas entre 47 y 65 (ver anexo 8).

La interpretación de las puntuaciones obtenidas en el manual nos muestra que, las puntuaciones típicas comprendidas entre 92 y 196, o las puntuaciones T comprendidas entre 45 y 54, corresponden al nivel de deterioro medio la de flexibilidad cognitiva.

WISC- IV

Una vez administradas las subpruebas dígitos, letras y números y aritmética del WISC para evaluar la memoria de trabajo del niño, pasamos a la corrección de cada una de las pruebas obteniendo la puntuación directa de cada una de ellas (ver anexo 9).

A continuación, se establecen las puntuaciones escalares con las tablas de conversión de puntuaciones directas a puntuaciones escalares correspondientes a la edad del niño.

Dígitos → puntuación directa: 3, puntuación escalar: 11

Letras y números → puntuación directa: 10, puntuación escalar: 9

Aritmética → puntuación directa: 17, puntuación escalar: 11

El índice de memoria de trabajo (MT) lo hallamos sumando las puntuaciones escalares de los tres tests anteriores y el resultado es 31.

Índice de MT = $11+9+11=31$, percentil: 130

Según el sistema descriptivo tradicional en la interpretación del WISC-IV, un percentil de 130 se corresponde a un promedio alto, es decir, los resultados muestran que el niño TDAH tiene una memoria de trabajo muy buena.

Comprensión de textos

En esta prueba, a partir de un texto se realizaron diez preguntas de comprensión lectora. Para corregir esta prueba se puntúa con un “1” las respuestas correctas y con un “0” las respuestas incorrectas. De manera que obtenemos una puntuación y observamos en las tablas en que nivel está el alumno según esa puntuación.

El nivel al que corresponde según su puntuación es 2° de Primaria, es decir, está en el nivel adecuado para su edad.

A partir de toda esta información podemos concluir que en la clase hay un número elevado de alumnos contando que tenemos un alumno con TDAH y otro alumno que presenta un retraso mental leve.

Como hemos podido analizar, el niño con TDAH presenta problemas a la hora de realizar las tareas escolares ya que las quiere hacer rápido y no presta mucha atención. En ocasiones le cuesta mantener la atención, sobretodo durante la corrección de ejercicios.

También podemos observar que, en ocasiones, comete errores perseverativos. De hecho, los resultados según la prueba administrada para evaluar la flexibilidad cognitiva

muestran que presenta un deterioro medio. En cambio, presenta un buen rendimiento en general, los resultados muestran que el niño tiene muy buena memoria de trabajo.

En sus trabajos escritos, podemos ver que no mantiene un orden porque utiliza las libretas de forma aleatoria para todas las asignaturas. No sigue el margen cuando escribe, su grafía en ocasiones no es muy clara y no escribe la fecha ni el título antes de realizar algún ejercicio en la libreta. Además se deja hojas en blanco y, algunas veces, escribe con la libreta al revés.

A la hora de componer textos también presenta dificultades. El niño hace redacciones poco coherentes y elaboradas en las que, además, presenta algunos problemas de ortografía a partir de errores como fragmentaciones y uniones. En cambio, no tiene problemas de comprensión lectora.

Por otro lado, presenta conductas hiperactivas, se muestra inquieto en el asiento, moviendo las manos y pies. Tiene dificultad para realizar actividades o juegos tranquilos y habla excesivamente.

También actúa de forma impulsiva cuando interrumpe a la profesora durante las explicaciones o responde a las preguntas antes de que se hayan terminado de formular. A veces, le cuesta respetar al turno y, en el patio le cuesta mantenerse en fila ya que está inquieto y se pone a jugar tirándose al suelo.

Es un niño que requiere mucha supervisión ya sea para decirle que deje de hacer algo o para realizar trabajos de plástica.

En cuanto a reacciones, actúa de forma desmesurada ante un pequeño problema y, según la tutora, tiene dificultades para controlar la ira.

Respecto al autoconcepto, los resultados muestran un problema en la dimensión personal, es decir, su valoración general como persona. Pero analizando las respuestas y las posibles variables que pueden afectar no lo consideraremos significativo, ya que la puntuación del resto de dimensiones está dentro de la normalidad.

Por último, podemos concluir que es un niño rechazado por un número elevado de compañeros, y esto puede ser debido, por un lado, a la falta de habilidades sociales observadas y, por otro, al hecho de realizar conductas inapropiadas.

7. Propuesta de acción

La intervención propuesta se basa en la realización de un programa de modificación cognitiva de conducta. En este programa se proponen una serie de sesiones para mejorar la conducta del niño con TDAH a través de técnicas de autocontrol como la autoevaluación reforzada y la autoinstrucción, y mediante el entrenamiento en habilidades sociales.

A partir de los problemas detectados, el objetivo “mejorar la relación del niño diagnosticado con TDAH con sus compañeros”, se intentará conseguir con la eliminación o disminución de algunas conductas negativas a través de la técnica de autoevaluación reforzada (una combinación de la técnica de la autoobservación y el establecimiento de un sistema de economía de puntos) y con el entrenamiento en habilidades sociales.

Por otro lado, se pretende alcanzar el objetivo “mejorar la realización de las tareas escolares”, a partir de la enseñanza de auto-instrucciones con el refuerzo de la técnica de autoevaluación reforzada.

A continuación, se presenta un cuadro resumen con las diferentes sesiones que se llevaron a cabo y en él se especifican los objetivos y contenidos de las sesiones llevadas a cabo y el tiempo dedicado a cada una de ellas:

Sesión 1 (40 min)	Contenido: Enseñanza de autoinstrucciones Objetivo: Facilitar la comprensión de las tareas escolares, generar las estrategias y mediadores necesarios para su resolución.
Sesión 2 (30 min)	Contenido: Andamiaje de autoinstrucciones Objetivo: Facilitar el paso “formulación del plan” de las autoinstrucciones.
Sesión 3 (40 min)	Contenido: Establecimiento de normas y explicación de la autoevaluación reforzada. Objetivo: Ajustar las autovaloraciones del niño TDAH sobre su comportamiento y ejecución de tareas.
Sesión 4 (40 min)	Contenido: La empatía Objetivo: Conocer la importancia de mostrar empatía y aprender a ponerse en el lugar del otro.

Sesión 5 (40 min)	Contenido: Pedir favores Objetivo: Conocer la importancia de saber pedir favores y aprender a pedir favores.
Sesión 6 (40 min)	Contenido: La sinceridad Objetivo: Reflexionar sobre la importancia de ser sincero y mostrar sinceridad.
Sesión 7 (40 min)	Contenido: La resolución de conflictos Objetivo: Conocer la importancia de buscar alternativas para resolver conflictos de forma adecuada y aprender a resolver conflictos.

Las sesiones se llevaron a lo largo de tres semanas de intervención. A continuación, se detalla cómo fue el desarrollo de cada una de las sesiones.

Sesión 1: Autoinstrucciones.

La primera sesión de intervención con el niño con TDAH consistió en la enseñanza de autoinstrucciones para mejorar la realización de las tareas. En esta sesión se pretende dar a conocer las láminas del “Oso Arturo” (secuencia autoinstruccional incluida en el programa “Piensa en voz alta” de Camp y Bash, 1980) y realizar dos prácticas sencillas para asegurarnos que el niño comprende los pasos que se deben dar mientras se realiza una tarea.

Generalmente, la enseñanza de la autoinstrucción se inicia con el modelado del instructor, que aplica el procedimiento autoinstruccional en la realización de una actividad perceptivo-motora. Es importante que cuando el instructor esté modelando al niño cometa deliberadamente errores y exponga en voz alta los procedimientos que aplica para su corrección.

Las láminas del “Oso Arturo” muestran las siguientes autoinstrucciones: definición del problema, formulación del plan, comprobación del seguimiento del plan y, finalmente, evaluación de los resultados.

En primer lugar he dado a conocer al niño las láminas del “Oso Arturo” (anexo 10). Después, he realizado una práctica mediante el modelado para la enseñanza de las autoinstrucciones cometiendo errores y exponiendo en voz alta los procedimientos

aplicados para su corrección. A continuación, el niño ha realizado otra práctica con mi ayuda utilizando los pasos del “Oso Arturo” y exponiéndolos en voz alta.

Por último, he colocado en la mesa del niño las láminas del “Oso Arturo” para que lo aplique cada vez que realice una tarea en clase.

Sesión 2: Andamiaje de autoinstrucciones.

En la segunda sesión, tras observar que la transferencia de las auto-instrucciones a las tareas que realiza en clase no parece ser efectivo, he decidido facilitar el paso de “formulación del plan” para ayudar al niño a la hora de aplicarlo en las tareas de clase. Para ello, junto con las láminas del “Oso Arturo”, he colocado unas instrucciones concretas que debe seguir cuando realice las actividades en el libro y en la libreta (ver anexo 10).

Sesión 3: Establecimiento de normas y explicación de la autoevaluación reforzada

En la tercera sesión, he establecido unas normas que debe cumplir para eliminar o disminuir las conductas no deseadas y las he aplicado junto con la técnica de autoevaluación reforzada que consiste en una combinación de la técnica de la autoobservación y la economía de fichas.

En primer lugar, le he explicado detalladamente en que consisten las normas que deberá cumplir con la ayuda de un cartel con dibujos (anexo 11).

Las normas son: “no molestar a los compañeros”, “no tirar el almuerzo”, “no gritar a los compañeros” y “no tirarse al suelo”.

Estas son las conductas que, en mi opinión, favorecerían su rechazo por parte de sus compañeros.

La primera norma y la tercera son evidentes que pueden perjudicar sus relaciones con los compañeros y aunque no es un niño que agrede a sus compañeros, en ocasiones daban estas conductas como falta de habilidades para la resolución de conflictos y cómo actitudes para llamar la atención. La segunda norma la establecí porque era un problema que se repetía constantemente cuando no le gustaba el almuerzo, y siempre mentía diciendo que algún compañero iba corriendo y se había chocado con él o le había dado un golpe en el brazo y se le había caído el almuerzo. Por tanto, pensé que era importante cumplir esta norma y trabajar la sinceridad en una sesión de habilidades sociales que se vera más adelante. Por último, la cuarta norma, es una conducta que debía eliminarse porque, además de que algunos compañeros se quejaban de verlo rodando por el suelo, no es la manera más apropiada de jugar durante el patio.

Junto con estas normas, para reforzar que el niño utilice los pasos del “Oso Arturo” a la hora de realizar las tareas, añadimos la norma quinta norma “realizar bien el trabajo”.

Una vez explicadas las normas, se procede a comentar al niño cómo se va a registrar si cumple o no esas normas utilizando un sistema de economía de puntos. Al final de la mañana, diez minutos antes de terminar las clases, saldremos del aula con el niño y en un lugar tranquilo se le pregunta si ha cumplido las normas, una por una, para que reflexione sobre su conducta, es decir, para que se autoevalúe. Utilizando una hoja de registro de puntos con las normas y los días de la semana (ver anexo 12), se colocará un gomet verde si cumple la norma y un gomet rojo si no cumple la norma. En el caso de la norma “realizar bien el trabajo”, si sigue todos los pasos del “Oso Arturo” recibirá un gomet verde, si sigue algunos de los pasos recibirá un gomet mitad verde mitad rojo, y si no sigue los pasos recibirá un gomet rojo.

Todo ello se valorará al final de la mañana. Si mayoría de gomets anotados en el registro son verdes se le recompensará con una pieza para conseguir un premio final. Este criterio se deberá regular a través del tiempo, siendo cada vez más exigentes para que finalmente podamos conseguir que cumpla todas las normas, pero al principio debemos ponerle metas más fáciles de conseguir.

A la hora de valorar el cumplimiento de las normas, el niño evaluará su conducta dando las razones por las que merece un gomet rojo, verde o mitad rojo mitad verde, pero la decisión final será la nuestra, dándole las razones correspondientes de porque merece una valoración positiva o negativa en cada una de las normas. Por tanto, aplicaremos la técnica de autoevaluación reforzada, es decir, cuando la autoevaluación del niño coincida con la nuestra se le reforzará otorgándole un gomet verde extra, que le servirá para la consecución de las piezas del premio. Siempre teniendo en cuenta si la valoración coincide de forma positiva o negativa con la nuestra. Si en la autoevaluación que realiza el niño incumple mayoritariamente las normas, aunque coincida con nuestra valoración, no se le administrará un gomet verde extra.

Por último, el premio establecido será un puzzle de unos dibujos animados que le gustan. Cuando consigue todas las piezas del puzzle se lo lleva a casa como premio.

Al principio de la intervención, para que la recompensa sea más fácil de obtener y se refuerce lo antes posible su conducta positiva, he elaborado un puzzle de cuatro piezas. Después, he elaborado un puzzle de doce piezas para que su consecución sea de mayor duración (ver anexo 13).

Sesiones 4, 5, 6 y 7: Entrenamiento en habilidades sociales

Finalmente, para mejorar las relaciones con sus iguales, se han dedicado las sesiones cuarta, quinta, sexta y séptima para trabajar concretamente las siguientes habilidades sociales: la empatía, pedir favores, la sinceridad y la resolución de conflictos.

Para la enseñanza de estas habilidades sociales me he basado en la instrucción verbal para describir, explicar, dar ejemplos o preguntar sobre situaciones en las que se pueden aplicar estas habilidades incluidas las ventajas e inconvenientes de no presentar dichas habilidades. También he utilizado la técnica del modelado para demostrar la correcta aplicación de la habilidad y, seguidamente la técnica del rol-playing, denominada también dramatización y ensayo de conducta, en la que el niño adopta un papel y ensaya la conducta deseada imitando las conductas previamente enseñadas. Por último, al final de cada sesión se le manda alguna tarea o deber para integrar las habilidades adquiridas, utilizándolas en escenarios naturales. Además de proporcionarle un refuerzo verbal por las conductas bien realizadas.

Las sesiones de habilidades sociales se han llevado a cabo siguiendo un guión de unas fichas que he elaborado previamente (ver anexo 14).

Todas las habilidades sociales propuestas para trabajar se han escogido a partir de las necesidades observadas en el niño a lo largo de intervención. Por tanto, se ha trabajado la empatía hacia los compañeros y la manera en qué debe pedir favores. También se ha trabajado la sinceridad, que aunque no está considerada una habilidad social, se ha trabajado como una más, ya que en este caso era de gran importancia porque afectaba a las relaciones sociales del niño con TDAH con sus iguales y su profesora. Por último, a partir de un conflicto interpersonal con una compañera se decidió dedicar una sesión a la resolución de conflictos.

8. Seguimiento: recogida de evidencias

El seguimiento de la intervención se realizó a lo largo de tres semanas una vez comencé a realizar las sesiones. El motivo de organizarlo de este modo es para ver la evolución de una manera más gráfica a partir del registro de puntos semanal que se implanta como evaluación continua de las conductas del niño con TDAH. Además, de ésta manera se han ido adaptando las sesiones a las necesidades del niño, ya sea proporcionándole un andamiaje en la aplicación de las autoinstrucciones o tratando las habilidades sociales necesarias.

Para ello, el seguimiento se ha llevado a cabo a través de la observación utilizando un registro continuo del cumplimiento o incumplimiento de las normas establecidas. También se ha registrado cómo ha ido la práctica de las habilidades sociales aprendidas y su evolución respecto a la práctica de autoinstrucciones en las tareas escolares utilizando las láminas del “Oso Arturo”. Por último, se ha repetido el sociograma a toda la clase para ver si se han producido cambios en las relaciones sociales.

A lo largo del seguimiento, las normas establecidas relacionadas con sus conductas se le recordaban antes de salir al patio, para que no las olvidara, ya que en el patio es el momento en el que más se puede relacionar con los compañeros y pueden aparecer estas conductas.

La norma “realizar bien el trabajo” la supervisaba concretamente durante una sesión al día en el aula ordinaria. Me sentaba junto a él para recordarle que tenía que seguir los pasos del “Oso Arturo” y le decía que fuera diciendo en voz alta lo que hacía para poder corregirle y enseñarle la manera en la que debía realizar las tareas, es decir, proporcionándole un *feedback* informativo de cómo lo hacía.

En la primera semana de intervención ya se produjeron cambios en la conducta del niño con TDAH, el primer día obtuvo una puntuación positiva, no molestó a los compañeros, no tiró el almuerzo, no gritó a los compañeros. Pero sí se tiró al suelo en tres ocasiones y no siguió los pasos del “Oso Arturo” para realizar bien el trabajo porque eran muy generales, entonces es cuando decidí facilitarle el paso de la formulación plan como se ha descrito en el punto 7.

La recompensa por haber tenido la mayoría de gomets verdes fue la primera pieza del puzzle que la coloqué sobre un soporte en la pared del aula para que la tuviera a la vista y fuera viendo cómo va completando el puzzle poco a poco.

Durante los dos siguientes días su conducta seguía mejorando y la autoevaluación que realizaba se ajustaba a la mía, por tanto, le proporcionaba un gomet extra (ver anexo 15) En la segunda semana, la conducta del niño mejoró mucho, prácticamente había eliminado la conducta de tirarse al suelo, solamente se tiró al suelo en una ocasión un día. Además, no molestó a los compañeros a lo largo de toda la semana y no tiró el almuerzo excepto en una ocasión. Por otro lado, a la hora de realizar las tareas se saltaba algunos pasos y por tanto la valoración a lo largo de la semana fue regular (ver anexo 16). El primer día de la semana completo el puzzle de cuatro piezas y ya pudo obtenerlo

como premio y llevárselo a casa. El resto de semana fue completando el nuevo puzzle de más piezas.

Durante la tercera y última semana, el niño volvió a incumplir la norma de no tirarse al suelo. Pero a pesar de hacerlo, solamente la realizaba en una ocasión, cuando se colocaban en la fila para volver del patio a clase. Molestó a una compañera en una ocasión por un problema que tuvieron y, a partir de eso, se trabajó la resolución de conflictos en una sesión de habilidades sociales. Por último, realizaba las tareas cada vez mejor, y al final de la semana consiguió realizar todos los pasos del “Oso Arturo” (ver anexo 17). El último de la semana completó el puzzle de doce piezas y se lo llevó a casa.

Previamente a esta semana le comenté a la tutora la posibilidad de colocar la mesa del niño TDAH junto a un grupo para ver si era capaz de trabajar sentado al lado de sus compañeros. Para ello le propuse a la tutora modificar el grupo de mesas para colocar al niño junto con alumnos tranquilos que le pudieran servir de ejemplo a seguir. Además, también tuve en cuenta que en el mismo grupo estuviera el líder de la clase, para darle la posibilidad de establecer contacto y favorecer sus relaciones sociales. También tuve en cuenta otros aspectos como sentarlo en la zona más próxima a la pizarra y de frente.

Respecto a las sesiones de habilidades sociales, la primera semana trabajamos la empatía, los deberes de la sesión consistían en mostrar empatía en alguna ocasión. A lo largo de la semana pudo hacerlo en dos ocasiones. Para detectar cuándo era el momento de mostrar esta habilidad yo le ayude. En una ocasión un compañero se tropezó con la silla y se cayó al suelo. El niño con TDAH se acercó ayudándole a levantarse y preguntándole si se había hecho daño, tal y como habíamos ensayado en la sesión. La respuesta del otro niño no fue la más apropiada ya que rechazó a éste, pero como él había actuado de forma correcta le dí una pieza del puzzle para reforzar ésta conducta en la que mostraba empatía. La segunda ocasión, la profesora repartió unas fichas corregidas. Un compañero había cometido muchos errores en la ficha y entonces, el niño con TDAH mostró empatía diciéndole que no se preocupara que seguramente la próxima vez le saldría mejor.

La segunda semana, se dedicó una sesión para trabajar la habilidad de pedir favores y otra sesión para trabajar la sinceridad. La habilidad de pedir favores fue muy fácil a la hora de ponerla en práctica y recompensarla, pero a lo largo de la intervención se le

olvidaba pedir las cosas por favor. Por tanto, le corregía para que pidiera alguna goma para borrar o algún color que necesitaba de manera correcta.

Al final de la semana decidí trabajar en una sesión la sinceridad porque el niño lanzaba el almuerzo al suelo cuando éste no era de su agrado y mentía diciendo que un compañero le había empujado y se le había caído. A lo largo de la intervención no volvió a tirar el almuerzo y lo guardaba a la mochila cuando no quería más.

La última semana, partir de un conflicto mal resuelto que tuvo con una compañera durante el patio, dedicamos una sesión para trabajar la resolución de conflictos. El conflicto fue el siguiente: “El niño con TDAH estaba jugando en el patio a atrapar hormigas metiéndolas en una bolsa y se acercó a unos compañeros que estaban jugando para enseñárselo. Una compañera le quitó la bolsa y se la vació, dejando las hormigas en libertad. Entonces, el niño TDAH se enfadó, le empujó contra la pared y se fue corriendo”.

Durante la sesión reflexionamos sobre los problemas planteados que pueden aparecer en situaciones reales y buscamos soluciones alternativas al problema real que tuvo con su compañera.

Por último, una vez realizado el seguimiento a lo largo de tres semanas, volví a pasar el sociograma de forma colectiva para comprobar si se habían producido cambios una vez finalizada la intervención con el niño.

Una vez analizado el postest, realizado el 14-6-13, los resultados muestran que el alumno TDAH presenta 3 elecciones y 8 rechazos. Las razones de las elecciones son porque es muy bueno conmigo, porque es de mis mejores amigos, porque es bueno. Las razones de los rechazos son porque es malo, porque es feo, porque no juega conmigo, porque me pega y me insulta, porque no es mi amigo.

Respecto a los atributos, continuaron apareciendo mayoritariamente nominaciones del tipo negativo aunque en menor medida y apareció una nominación positiva (ver anexo 18).

9. Conclusiones

Los métodos cognitivo-conductuales se basan en la teoría del aprendizaje social, que enfatiza la relevancia de la mediación social y del modelado en el desarrollo de los procesos cognitivos y en la consecución de la autorregulación y el autocontrol, en los trabajos sobre mediación verbal, que enfatizan el desarrollo de los procesos mediacionales a través de las instrucciones verbales en el ajuste y autocontrol personal, y en las aportaciones de Vygotsky (1934) y Luria (1961) sobre el papel del lenguaje interno como regulador de la conducta (Kendall y Braswell, 1985; Miranda y Santamaría, 1986).

Las técnicas cognitivo-conductuales se fundamentan en la relación entre pensamiento disfuncional y la conducta desviada, utilizan el lenguaje como procedimiento fundamental en la intervención, se interesan por la sistematización y la objetividad en la determinación de los efectos e implican de forma activa al sujeto en la intervención.

El objetivo fundamental de estas técnicas utilizadas sobre estudiantes con TDAH es potenciar las funciones ejecutivas de los niños a fin de incrementar la autodirección de su comportamiento y del aprendizaje (un indicador de ello es que prácticamente todas ellas tienen el prefijo AUTO). De entre las técnicas cognitivo-conductuales las que han mostrado mayor eficacia con niños hiperactivos han sido las autoinstrucciones y la autoevaluación reforzada.

Tras la intervención podemos ver que la autoevaluación reforzada como técnica de autocontrol, ha resultado eficaz ya que el niño TDAH ha mejorado su comportamiento a lo largo de la intervención. Ha dejado de realizar algunas conductas que incrementaban el rechazo por parte de sus compañeros o por lo menos ha reducido el número de veces que las realizaba.

La aplicación de auto-instrucciones utilizando las láminas del “Oso Arturo” facilitándole el plan ha resultado también eficaz. Tanto la tutora como yo hemos observado que sus libretas muestran una mayor organización (ver anexo 19), no comete tantos fallos por falta de atención cuando realiza las tareas, se para a leer el enunciado y ya no termina el primero de la clase. A pesar de esto, le cuesta mucho el paso de revisar la tarea.

Respecto al refuerzo material escogido para recompensar la autoevaluación fue suficientemente motivante para el niño. Ver cómo iba consiguiendo poco a poco las piezas del puzzle le motivaba más para querer completarlo y poder llevárselo a casa como premio.

Por otro lado, podemos ver que el niño con TDAH ha mejorado su estatus sociométrico aumentando el número de elecciones y disminuyendo el número de rechazos de manera significativa. Además de disminuir el número de nominaciones sobre atributos de carácter negativo y aumentando, en pequeña medida, las nominaciones sobre atributos de carácter positivo.

Además, según nos muestra el segundo sociograma realizado, el alumno líder de la clase ha dejado de rechazar al niño TDAH. Y dos de los tres siguientes alumnos que más elecciones tenían también han dejado de rechazarlo.

En general, podemos decir que la aplicación de las normas de comportamiento utilizando la técnica de la autoevaluación reforzada junto con la enseñanza de algunas habilidades sociales ha podido verse reflejado en el postest realizado.

Respecto al entrenamiento de habilidades sociales, opino que fueron de gran utilidad porque le sirvieron para mejorar la relación con sus compañeros, en ocasiones pedía favores de manera correcta, intentó mostrar empatía en algunas ocasiones y empezaba a ser más sincero.

Como podemos ver las intervenciones psicosociales constituyen opciones de tratamiento útiles para abordar múltiples problemas que presentan los niños con TDAH. Los programas de modificación cognitiva de conducta permiten mejorar la conducta de estos niños a través de técnicas de autocontrol como la autoevaluación reforzada y la autoinstrucción, y mediante el entrenamiento en habilidades sociales.

Por otro lado, la intervención me ha planteado una serie de limitaciones como son la imposibilidad de haber podido establecer contacto con la familia del niño con TDAH ya que una intervención coordinada con las familias puede resultar mucho más eficaz. Me habría gustado poder asesorar a las familias con pautas para mejorar la relación de su hijo con sus iguales fuera del contexto escolar o proponerles que su hijo realizara una actividad extraescolar diferente porque la natación es un deporte individual y otro

deporte de juego en equipo favorecería sus habilidades sociales y aprendería normas de juego, respetar el turno, etc.

Por otro lado, la corta duración de la intervención no asegura la permanencia de los efectos que ha producido. Una intervención llevada a cabo durante más tiempo mejoraría el resultado de las relaciones sociales con sus compañeros a largo plazo ya que se podrían haber ido adaptando las normas a sus necesidades del niño y haber continuado con el entrenamiento en habilidades sociales junto con su puesta en práctica en situaciones reales.

También me habría gustado realizar dinámicas de grupo con toda la clase para mejorar las relaciones sociales entre los compañeros de una forma más directa.

Finalmente, como propuestas de futuro sería conveniente enseñar al niño normas de juegos, emplear sesiones para trabajar más habilidades sociales, trabajar el control de la ira y si es posible realizar dinámicas con el grupo-clase para mejorar las relaciones entre compañeros. También se podría llevar a cabo la técnica de autoobservación para aumentar la atención en clase. Respecto a las tareas escolares, podríamos dedicar más sesiones para practicar las autoinstrucciones utilizando las láminas del “Oso Arturo” y se podría recomendar a la familia del niño trabajar en casa la composición escrita y la ortografía, concretamente la unión y fragmentación de palabras (ver libros recomendados en anexo 20).

10 - Bibliografía utilizada y anexos

Bisquerra, R. (1989). Métodos de investigación educativa. Ediciones ceac.

Casajús, A. (2009). Didáctica escolar para alumnos con TDAH. Editorial horsori.

Michelson, L., Sugai, P., Wood, R., Kazdin, A. (1987). Las habilidades sociales en la infancia. Editorial martínez roca.

Miranda A. (2011) Manual práctico de TDAH. Editorial síntesis.

Miranda, A., Presentación, M.J., Gargallo, B., Soriano, M. (1999). El Niño hiperactivo (TDAH): intervención en el aula: un programa de formación para profesores. Castellón: Universitat Jaume I.

Monjas, I. (1993). Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar.

Presentación, M.J. (2012). Bases Psicológicas de la Educación Especial. Universitat Jaume I- Castellón. Maestro de Educación Infantil.

Anexo 1.

Registro de observación.

Conductas observadas en el aula:

Supervisión:

- Necesita que la profesora le supervise si el libro que ha cogido es el correcto.
- La tutora le recuerda que anote los deberes en la agenda.

Hiperactividad:

- Se muestra impaciente mientras la profesora le corrige las tareas.
- Se muestra inquieto, mueve los pies y juega con el lápiz, se le cae constantemente y se levanta a recogerlo.

Impulsividad:

- Interrumpe a la profesora durante corrección de ejercicios.
- Se adelanta a lo que le explica la profesora, no deja que termine de explicarle porque está mal la tarea.

Atención:

- Sigue la clase, pero en ocasiones no está atento (durante la corrección de ejercicios).
- Se distrae fácilmente.
- Realiza los ejercicios el primero de la clase pero comete fallos de inatención.
- Parece que no lee el enunciado cuando realiza los ejercicios.

Relaciones sociales:

- En ocasiones hace bromas o tonterías y los compañeros se quejan.
- No pide favores cuando necesita algo, lo coge directamente.
- Se ríe cuando un compañero suspende un examen.

Conductas observadas en el patio:

Hiperactividad:

- En el patio está todo el rato corriendo.
- Le gusta tirarse al suelo con frecuencia y algunos de sus compañeros lo rechazan por ello.
- Juega a fútbol junto con sus compañeros aunque parece no estar integrado en el juego.

Cuando se aburre se va del campo y vuelve más tarde.

- Juega a tirarse al suelo y engancharse a las piernas de algún compañero.
- Cuando termina en patio y están colocados en la fila vuelve a tirarse al suelo.

Relaciones sociales:

- En alguna ocasión corre hacia una compañera, le grita en la oreja o le estira la coleta y se va corriendo.
- Se junta con compañeros que juegan a pegarse y cuando se une termina siendo rechazado porque no controla.
- Cuando algún compañero se cae al suelo jugando, él lo imita y se divierte con ello.
- Dice mentiras (porque el almuerzo no es de su agrado y lo tira al suelo y miente diciendo que se lo ha tirado un compañero)

Conductas observadas en clase de educación física:

Hiperactividad:

- No se entera de las explicaciones, se basa en la imitación.
- Va acelerado realizando los ejercicios, sin mirar hacia delante. (A veces choca con los compañeros).
- Muchas veces se tira al suelo. Le gusta hacerlo. (Lo ha realizado 4 veces durante la sesión).
- Habla bastante con el que compañero que tiene al lado.

Atención:

- Está desatento, cuando el profesor explica.

Impulsividad:

- Va al baño sin pedir permiso.

Relaciones sociales:

- Cuando tiene que jugar en pareja, se pone siempre con el mismo compañero (un niño que presenta un retraso mental leve) porque el resto de compañeros no quieren ponerse con él.

Psicomotricidad:

- Le cuesta realizar ejercicios de coordinación.

Anexo 2.

AULA

Tareas escolares

¿Suele cometer errores en las tareas escolares u otras actividades por falta de cuidado?

¿Con qué frecuencia?

Sí, muy a menudo. Comete faltas y errores perseverativos (Si le borras una actividad porque está mal vuelve a hacerlo igual y no entiende porque se lo has borrado).

En tareas que requieren un esfuerzo mental sostenido, ¿muestra rechazo o disgusto?

No, de hecho, cuando está ocupado en algo está mejor. No se levanta hasta que no termina la tarea.

¿Se siente abrumado o agobiado frente a grandes tareas? No.

¿Tiene buenas ideas pero no las puede expresar en el papel?

Sí, muchas veces no sabe explicarse y se pone nervioso.

¿Tiene dificultades para trabajar con actividades que tienen más de un paso a seguir?

Sí, se agobia y pregunta constantemente que tiene que hacer.

¿Deja su trabajo incompleto? ¿Con qué frecuencia?

No, nunca.

¿Termina las tareas escolares en el tiempo establecido?

Sí, de hecho, suele ser el primero en terminar.

¿Le cuesta organizar su tiempo para terminar una actividad?

No.

Atención

¿Tiene dificultades para mantener la atención durante las explicaciones de clase? Sí

¿Y durante la corrección de ejercicios? Sí, según días.

¿En qué otras situaciones le cuesta mantener la atención?

En la asignatura de plástica porque no le gusta nada pintar.

¿Se distrae fácilmente con diferentes estímulos visuales, ruidos, demás actividades, etc.?

¿Con qué frecuencia?

Sí, a menudo. Si oye algún ruido de fuera se levanta y se asoma a la ventana o al pasillo.

Si la actividad le interesa no se distrae tanto.

Cuando se le dan varias instrucciones, ¿recuerda solamente alguna o todas?

Sí. Hay que darle órdenes de una en una, sino te pregunta porque se le olvidan.

Cuando se le manda a buscar algo, ¿se olvida lo que se le pide?

Sí, a menudo, te vuelve a preguntar.

Organización

¿Sus trabajos escritos son poco organizados? ¿De qué manera?

Sí, comete faltas de ortografía por no fijarse, no sabe elaborar una redacción (escribe palabras sueltas sin enlazarlas en una oración), las libretas las utiliza sin fijarse a que asignatura corresponden y las mezcla. También le ocurre con frecuencia que empieza a escribir una hoja al derecho y la siguiente escribe al revés.

¿Suele perder material escolar? ¿Con qué frecuencia?

Sí, a menudo pierde colores.

¿Su mochila está siempre desorganizada?

Normalmente no, porque su madre está muy pendiente que lo lleve todo y se la organiza. En cambio, la bandeja de la mesa la tiene desordenada siempre.

¿Anota en su agenda los deberes y exámenes? ¿Si se lo recuerdan o por iniciativa propia?

Sí, porque la se lo recuerda la profesora.

¿Se olvida de realizar los deberes en casa? ¿Con qué frecuencia?

No, porque sus padres están muy pendientes de que realice los deberes en casa.

Hiperactividad

En el asiento, ¿se muestra inquieto, moviendo las manos o los pies?

Sí. Antes gastaba un lápiz al día porque se pasaba todo el rato haciéndole punta.

¿Se levanta a menudo de la silla? ¿Cuántas veces a lo largo de una clase?

Sí, tres o cuatro veces.

¿Da carreras o saltos por la clase?

Sí, durante los cambios de clase y por el pasillo. A menudo tropieza por la clase.

¿Tiene dificultad para realizar actividades o juegos tranquilos?

Sí, si están jugando en clase algún día que no pueden salir al patio, el no se está quieto, se pone a molestar a los demás o no respetar su turno.

¿Habla excesivamente?

Sí, siempre tiene algo que contar y, a veces, cuenta cosas sin sentido.

Impulsividad

¿Interrumpe a otros? ¿En qué situaciones? (durante las explicaciones, conversaciones de los compañeros...)

Sí, no puede esperar, habla por encima de ti.

¿Responde a las preguntas antes de que se hayan terminado de formular?

Sí, a menudo.

¿Tiene dificultad para mantenerse en una fila o esperar su turno en los juegos o situaciones de grupo?

Sí, siempre es el último en entrar a clase, se queda en el patio jugando cuando todos están ya dentro del aula. No respeta el turno.

¿Piensa antes de actuar? No, actúa y luego piensa.

Reacciones

¿Reacciona de forma desmesurada ante un pequeño problema? ¿Cuándo?

Sí, cuando le apuntan en la pizarra, para no salir al patio porque se ha levantado del asiento sin pedir permiso, se cabrea y empieza a pegarle patadas a su mochila.

Cuando le castigan ¿Cómo reacciona? Muy mal.

¿Tiene reacciones explosivas y arranques de enojo? ¿En qué situaciones?

Sí, cuando le castigan le pega patadas a la mochila. Tampoco soporta que le insulten y se enfada y va corriendo a chivarse.

¿Se altera cuando hay un cambio de profesor o de clase?

Sí, aprovecha para corretear por la clase.

Supervisión

¿Necesita que se le diga que "no" a algo o que "deje de hacer lo que esté haciendo"?

¿En qué situaciones?

Sí, a menudo, cuando se levanta a hacer punta, a beber agua, a coger algún color de la caja, etc.

¿Necesita ayuda o supervisión para permanecer en una determinada actividad?

En algunas actividades, por ejemplo en plástica, porque no le gusta pintar y hay que estar encima porque se le caen las ceras al suelo. Además es un peligro cuando tiene tijeras, porque todos los papeles que tenga los hace a trocitos. (Un día tenían que hacer una postal y la cartulina que le repartieron para hacerla la hizo pedazos con las tijeras.)

Para comenzar una actividad, incluso cuando está motivado para hacerla, ¿necesita que se la recuerden?

No.

Rendimiento

¿Obtiene resultados bajos en los exámenes a pesar de haber estudiado o saber realizarlo?

No, obtiene buenos resultados a nivel general.

¿En qué actividades muestra gran habilidad?

Tiene gran capacidad para memorizar conceptos, vocabulario nuevo...

¿En qué asignaturas muestra mejor rendimiento? ¿Y peor rendimiento?

En todas las asignaturas muestra buen rendimiento, aunque no le gusta la plástica.

¿Le cuesta llevar el ritmo de aprendizaje de la clase?

No, es bastante inteligente.

Intereses

¿Qué asignatura le gusta más? Educación física ¿Y menos? Plástica

¿Qué cosas le gustan?

Le gustan los coches.

¿Realiza actividades extraescolares?

Sí, natación.

PATIO

Relaciones sociales

¿Se pelea con los compañeros? ¿Con qué frecuencia?

No, de pequeño siempre, ahora nunca pega.

¿Cómo responde ante un insulto de un compañero?

Se enfada mucho y se chiva o llora.

¿Es consciente de qué manera su comportamiento afecta o molesta a los demás?

Sí, hace poco los compañeros le decían que no tenía amigos porque siempre estaba molestando y se puso a llorar.

¿Con qué compañeros se junta más? ¿Tiene algún mejor amigo?

Se fija en los líderes o líder del grupo y los busca para repetir sus bromas. Parece que su mejor amigo es un niño de su clase que presenta un retraso mental leve. Hace unos días se daban besos en la boca para hacerse el gracioso delante de los compañeros.

Mientras juega con los compañeros ¿sabe integrarse en el juego?

Le gusta hacerse el gracioso, aunque no le gusta que se rían de él.

Cuando juega en el patio no sabe normas, sus compañeros juegan a fútbol y él corre de un lado a otro siguiendo el balón.

MÁS INFORMACIÓN DE LA ENTREVISTA:

La organización del aula es un tema que le ha llevado complicaciones a la profesora ya que es una clase difícil y, a lo largo del curso, ha probado diversas formas de colocar las mesas (de uno en uno, de dos en dos, por filas, por grupos, etc.). Actualmente, los niños están colocados en grupos de seis, excepto nueve niños que están separados porque no funcionan trabajando en grupo. El niño que presenta TDAH es uno de los que está separado.

Actualmente, al alumno TDAH no se le administra ningún tipo de fármacos.

Tres veces a la semana el niño TDAH va a clases de PT (en valenciano, c.medio, matemáticas).

Además de esto, la profesora comenta que es un alumno rechazado por sus compañeros. Desde educación infantil, sus compañeros tienen una mala imagen de él, porque se portaba mal, les pegaba, etc. Actualmente no muestra conductas agresivas pero, en ocasiones, le cuesta controlar la ira y da patadas a su mochila cuando le castigan.

Anexo 3.

NOMBRE _____

1. ¿Quiénes son los tres niños o niñas de tu clase con los que **más** te gusta jugar?

1.
2.
3.

¿Por qué te gusta jugar con ellos?

_____.

2. ¿Quiénes son los tres niños o niñas de tu clase con los que **menos** te gusta jugar?

1.
2.
3.

¿Por qué no te gusta jugar con ellos?

_____.

ADIVINA quién es el niño o la niña de tu clase que:

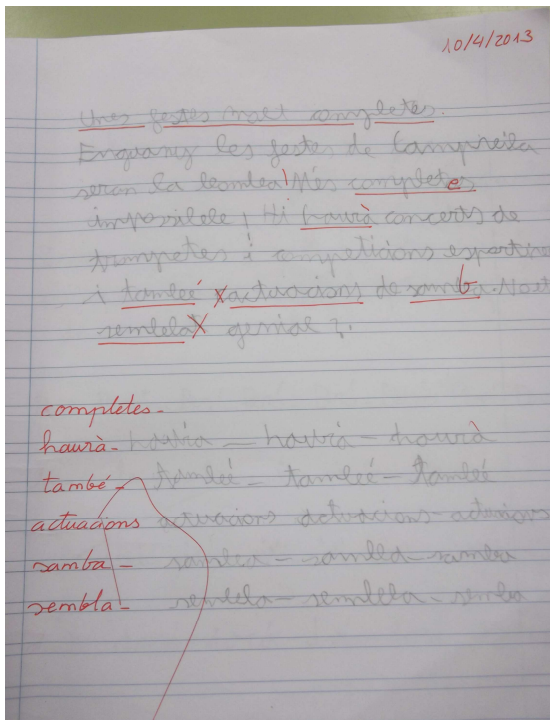
1. Tiene más amigos _____
2. El más triste _____
3. Al que más quiere la profesora _____
4. El más alegre _____
5. El que más ayuda a los demás _____
6. El que más sabe _____
7. El que menos amigos tiene _____
8. El que más molesta a los demás _____
9. El que menos sabe _____
10. Al que menos quiere la profesora _____

Anexo 4.

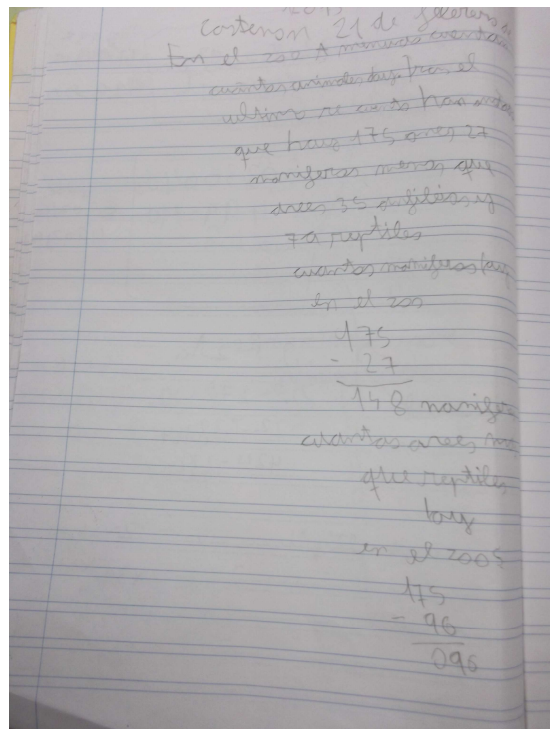
	Nunca	Pocas veces	No sabría decir	Muchas veces	Siempre
1. Tengo una cara agradable.					X
2. Tengo muchos amigos.				X	
3. Creo problemas a mi familia.	X				
4. Soy lista (o listo).			X		
5. Soy una persona feliz.					X
6. Siento que, en general, controlo lo que me pasa.	X				
7. Tengo los ojos bonitos.		X			
8. Mis compañeros se burlan de mí.	X				
9. Soy un miembro importante de mi familia.					X
10. Hago bien mi trabajo intelectual.		X			
11. Estoy triste muchas veces.			X		
12. Suelo tener mis cosas en orden.					X
13. Tengo el pelo bonito.					X
14. Me parece fácil encontrar amigos.	X				
15. Mis padres y yo nos divertimos juntos muchas veces.					X
16. Soy lento (o lenta) haciendo mi trabajo escolar.	X				
17. Soy tímido (o tímida).	X				
18. Soy capaz de controlarme cuando me provocan.					X
19. Soy guapa (o guapo).					X
20. Me resulta difícil encontrar amigos.					X
21. En casa me hacen mucho caso.					X
22. Soy un buen lector (o buena lectora).			X		
23. Me gusta ser como soy.		X			
24. Cuando todo sale mal encuentro formas de no sentirme tan desgraciado (a).			X		

	Nunca	Pocas veces	No sabría decir	Muchas veces	Siempre
25. Tengo un buen tipo.					X
26. Soy popular entre mis compañeros.				X	X
27. Mis padres me comprenden bien.				X	X
28. Puedo recordar fácilmente las cosas.				X	
29. Estoy satisfecho conmigo mismo (o satisfecha conmigo misma).	X				
30. Si no consigo algo a la primera, busco otros medios para conseguirlo.		X			
31. Me gusta mi cuerpo tal como es.				X	
32. Me gusta la gente.					X
33. Muchas veces desearía marcharme de casa.	X				
34. Respondo bien en clase.				X	
35. Soy una buena persona.			X		
36. Puedo conseguir que otros hagan lo que yo quiero.	X				
37. Me siento bien con el aspecto que tengo.					X
38. Tengo todos los amigos que quiero.				X	
39. En casa me enfado fácilmente.	X				
40. Terminó rápidamente mi trabajo escolar.				X	
41. Creo que en conjunto soy un desastre.		X			
42. Suelo tenerlo todo bajo control.				X	
43. Soy fuerte.		X			
44. Soy popular entre la gente de mi edad.					X
45. En casa abusan de mí.	X				
46. Creo que soy inteligente.			X		
47. Me entiendo bien a mí misma (o a mí mismo).					X
48. Me siento como una pluma al viento manejada por otras personas.		X			

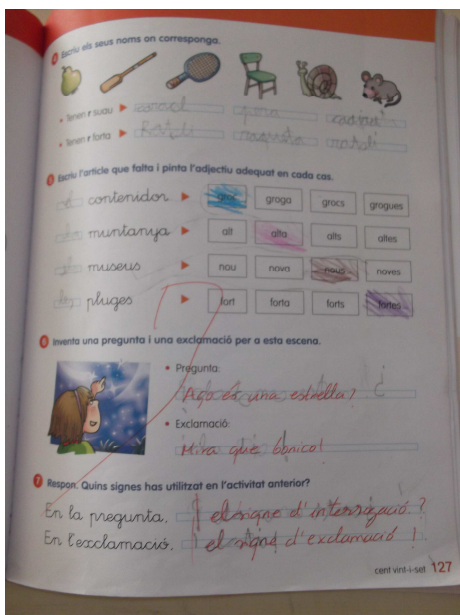
Anexo 5.



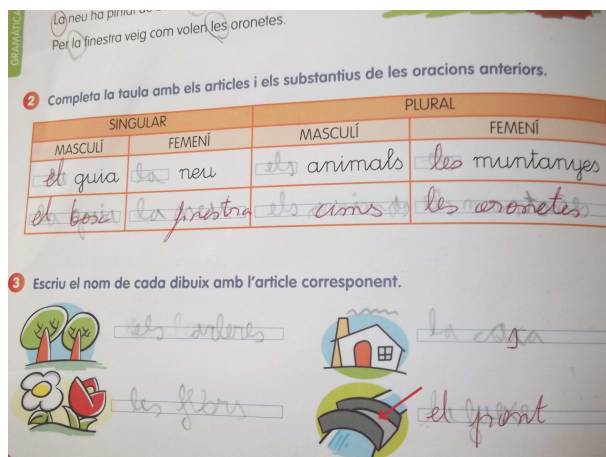
(Faltas en la copia de un texto)



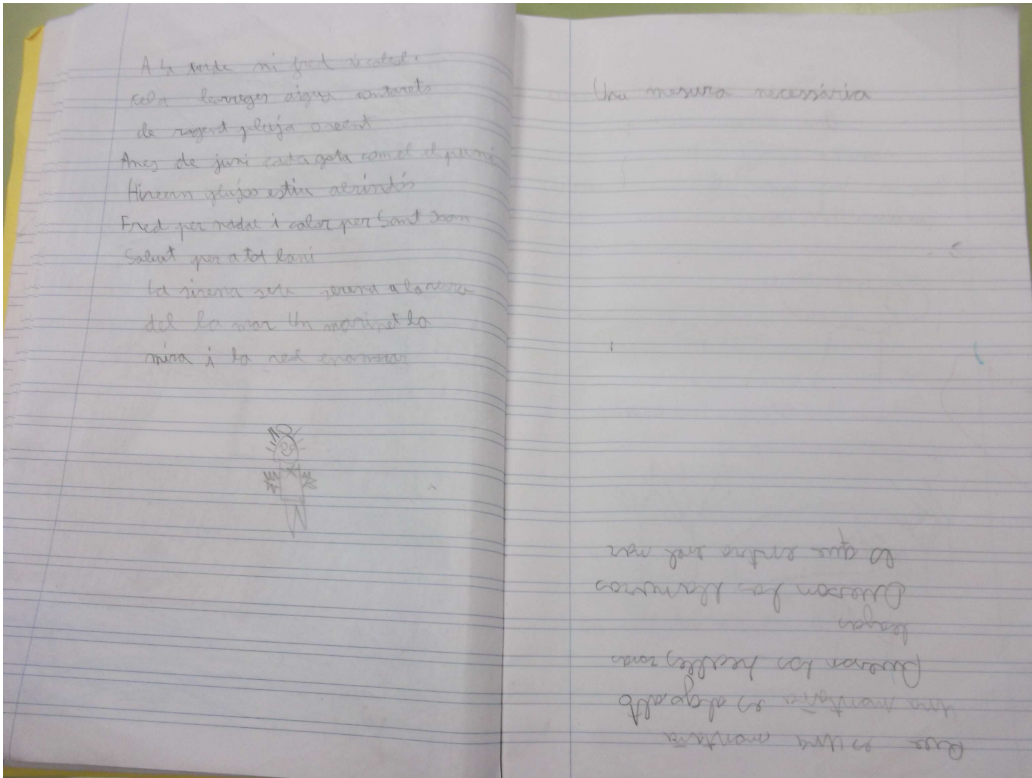
(No sigue el margen)



(Colorea rápido, confunde signos)

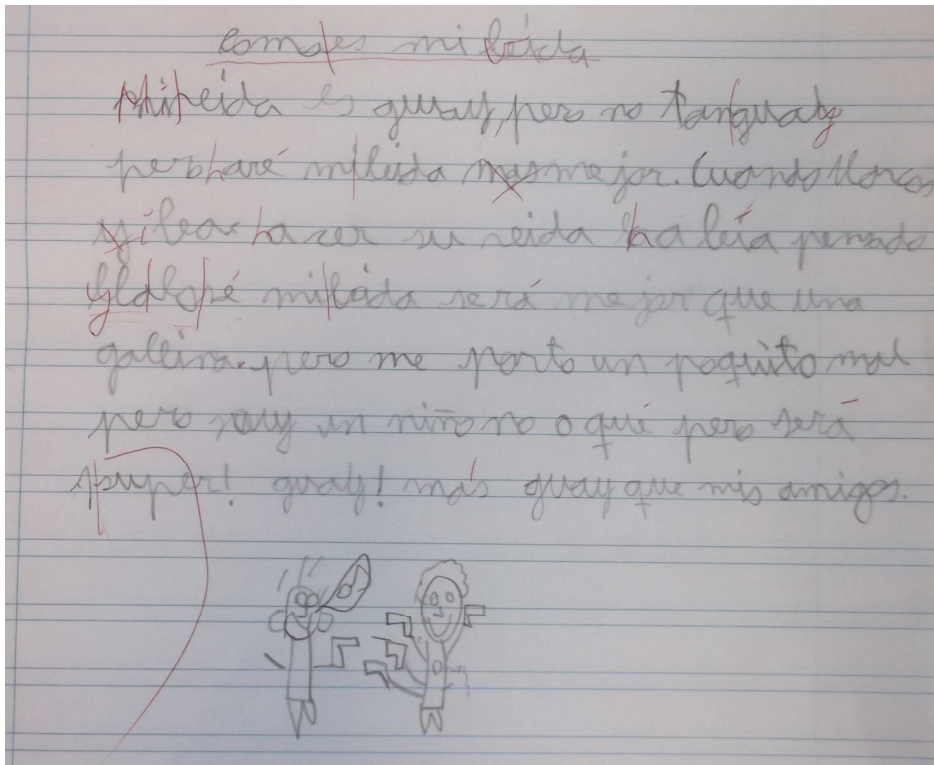


(Fallos de atención)



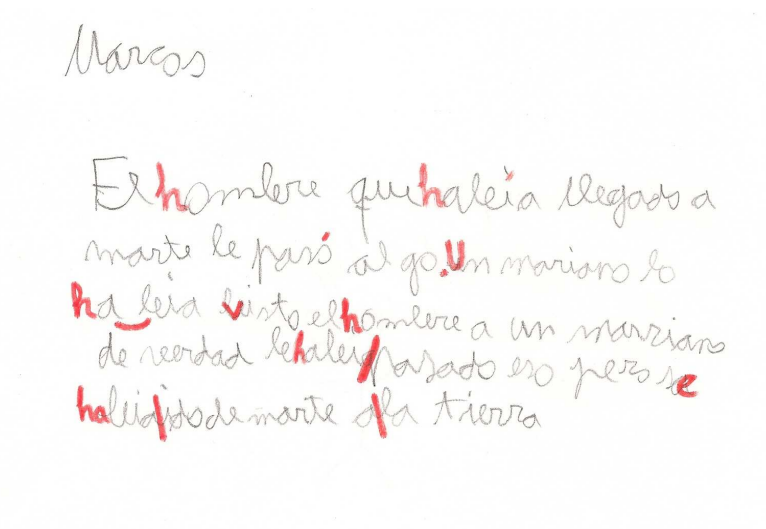
(No pone la fecha ni el título, no mantiene un orden: se deja hojas en blanco y escribe en algunas hojas al revés)

Anexo 6.



“Como es mi vida”

Mi vida es guay, pero no tan guay pero haré mi vida mejor. Cuando Marcos iba a hacer su vida había pensado y ya lo sé mi vida será mejor que una gallina, pero me porto un poquito mal pero soy un niño no o qué pero será super guay! Más guay que mis amigos.



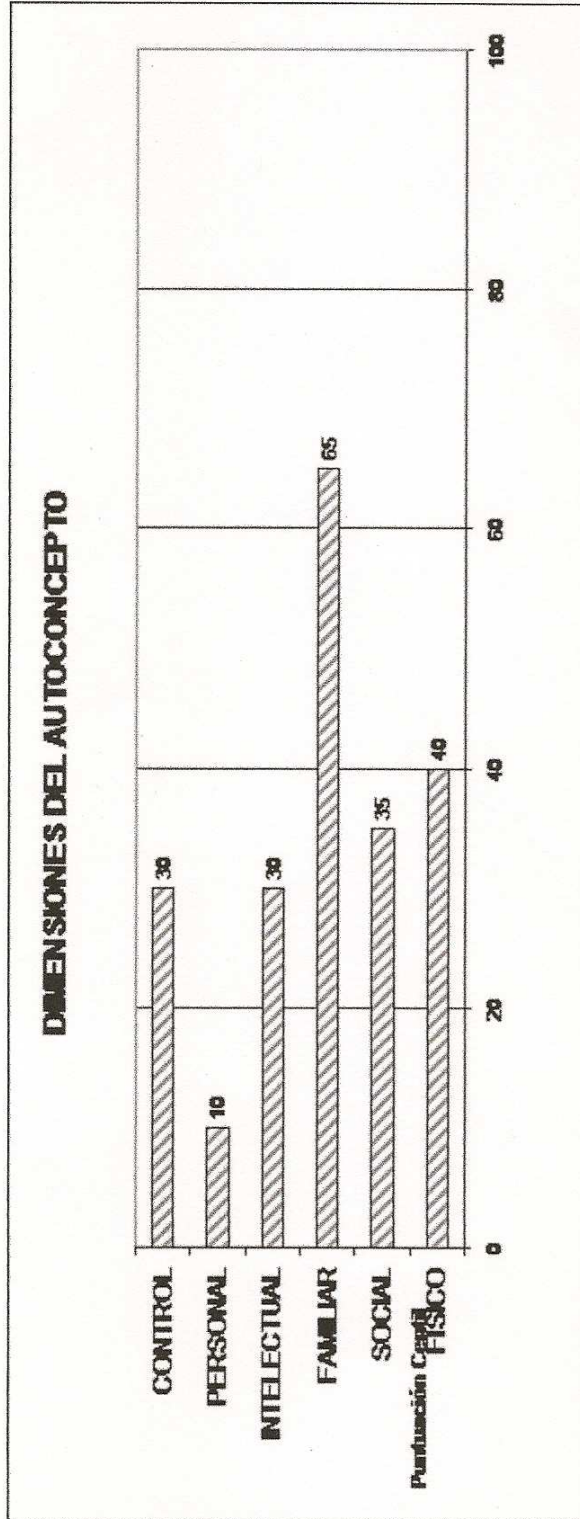
“El hombre que había llegado a Marte le pasó algo. Un marciano le había visto el hombre a un marciano de verdad le había pasado eso pero se había ido de Marte a la Tierra.”

Cuestionario de autoconcepto GARLEY.

C.A.G.

Nombre del Alumno/a: **MARCOS**
 Curso: **2** Primaria.
 Fecha de Aplicación:

Edad: **8**
 Centro Escolar:



Anexo 8.

I. RESUMEN DE PUNTUACIONES

94 - 100%
27 - 28%

siempre a partir
nº de intentos aplicados:

94 - 100%
20 - X%

DIMENSIONES	Puntuación directa	Puntuación típica	Puntuación T	Puntuación centil
Nº de intentos aplicados	94			
Respuestas correctas	67			
Nº total de errores	27	108	55	70
Porcentaje de errores	28%	104	53	61
Respuestas perseverativas	20	99	49	47
Porcentaje respuestas perseverativas	21%	95	47	37
Errores perseverativos	18	99	49	47
Porcentaje errores perseverativos	19%	95	47	37
Errores no perseverativos	7	120	63	91
Porcentaje errores no perseverativos	74%	122	65	93
Respuestas de nivel conceptual	63			
Porcentaje respuestas de nivel conceptual	67%	106	54	66

Mediana 100 Mediana 50

II. OTRAS PUNTUACIONES

	Puntuación directa	Puntuación centil
Nº de categorías completas	6	
Intentos para completar la 1ª categoría	11	
Fallos para mantener la actitud		
Aprender a aprender		

BAREMO UTILIZADO

III. CÁLCULO DE LA PUNTUACIÓN «APRENDER A APRENDER»

Nº de la categoría	Nº de intentos	Errores	Porcentaje de errores	Diferencia entre porcentajes de errores
1				
2				
3				
4				
5				
6				
Diferencia media				

Anexo 9.

WISC-IV

ESCALA DE INTELIGENCIA DE WECHSLER PARA NIÑOS-IV

Página resumen

Nombre y apellidos Marces

Examinador _____

Cálculo de la edad cronológica

	Año	Mes	Día
Fecha aplicación	2013	5	15
Fecha nacimiento	2005	9	15
Edad cronológica	7	8	

Conversión de puntuaciones directas en escalares

TEST	PD	Puntuaciones escalares				
Cubos CC						
Semejanzas S						
Digitos D	13			11		
Conceptos Co						
Claves Cl						
Vocabulario V						
Letras y números LN	10			9		
Matrices M						
Comprensión C						
Búsqueda símbolos BS						
(Fig. incompletas) FI			()		()	
(Animales) An					() ()	
(Información) I			()		()	
(Aritmética) A	17			11	()	
(Adivinanzas) Ad			()		()	
Suma de puntuaciones escalares			31			
		CV	RP	MT	VP	CIT

* (Atención)

Conversión de las sumas de escalares en puntuaciones compuestas

Índice	Suma de puntuac. escalares	Puntuación compuesta	Percentil	% Intervalo de confianza
Comprensión verbal		CV		
Razonam. perceptivo		RP		
Memoria de trabajo		MT	31	130
Velocidad procesamiento		VP		
CI total		CIT		



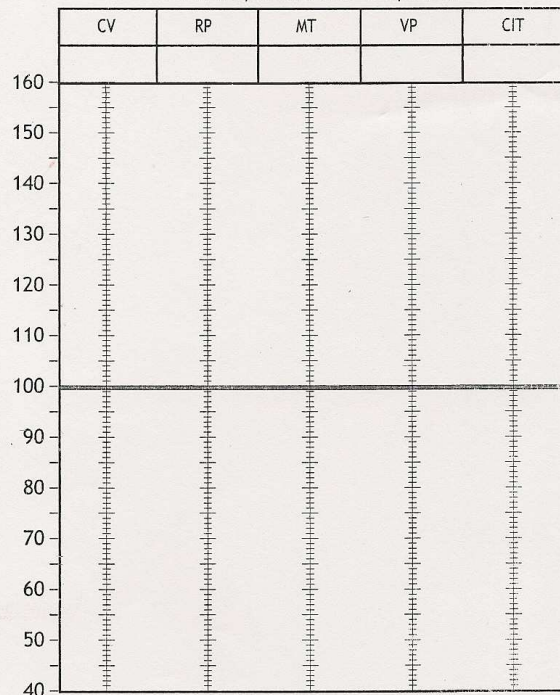
Copyright © 2005 by TEA Ediciones, S.A.
 Traducido y adaptado con permiso del propietario original, Harcourt Assessment Inc. - Edita: TEA Ediciones, S.A.; Fray Bernardino de Sahagún, 24; 28036 MADRID - Prohibida la reproducción total o parcial.
 Todos los derechos reservados - Printed in Spain. Impreso en España.

Cuadernillo de anotación

Perfil de puntuaciones escalares

	Comprensión Verbal					Razonamiento perceptivo				Memoria de trabajo			Velocidad de procesamiento		
	S	V	C	(I)	(Ad)	CC	Co	M	(FI)	D	LN	(A)	Cl	BS	(An)
19
18
17
16
15
14
13
12
11
10
9
8
7
6
5
4
3
2
1

Perfil de puntuaciones compuestas



2 Semejanzas (continuación)



TERMINACIÓN
5 puntuaciones
consecutivas de 0

Elemento	Respuesta	Puntuación
19 Sal-Agua		0 1 2
20 Permiso-Prohibición		0 1 2
21 Venganza-Perdón		0 1 2
22 Espacio-Tiempo		0 1 2
23 Realidad-Ilusión		0 1 2

Puntuación directa
(máxima=44)

3 Dígitos



TERMINACIÓN
Orden directo:
Puntuación 0 en los dos
intentos de cualquier
elemento.
Orden inverso:
Puntuación 0 en los dos
intentos de cualquier
elemento.

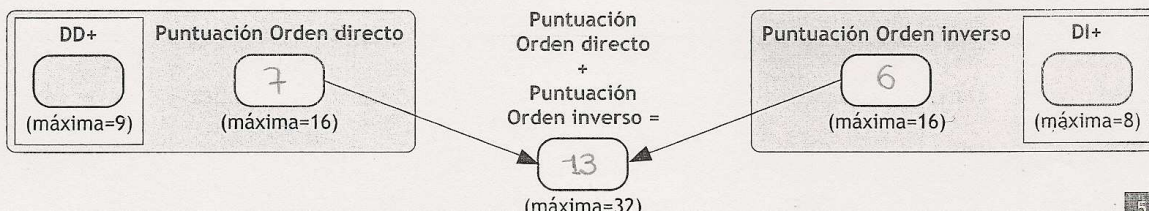


PUNTUACIÓN
En cada intento: 0 ó 1 punto en cada
respuesta
Puntuación del elemento: Intento 1+
Intento 2
DD+ y DI+
Serie de números más larga recordada
en el último intento que haya obtenido 1
punto en DD (DD+) o DI (DI+).

6 a 16 años:
Orden directo: Elemento 1
Orden inverso: Ejemplo y
elemento 1

ORDEN DIRECTO	Punt. intento	Punt. elemento
Elemento/Intento		
6-16 → 1 2 - 9	0 (1)	0 1 (2)
4 - 6	0 (1)	0 1 (2)
2 3 - 8 - 6	0 (1)	0 1 (2)
6 - 1 - 2	0 (1)	0 1 (2)
3 3 - 4 - 1 - 7	0 (1)	0 1 (2)
6 - 1 - 5 - 8	0 (1)	0 1 (2)
4 8 - 4 - 2 - 3 - 9	0 (1)	0 (1) 2
5 - 2 - 1 - 8 - 6	0 (1)	0 1 2
5 3 - 8 - 9 - 1 - 7 - 4	0 (1)	0 1 2
7 - 9 - 6 - 4 - 8 - 3	0 (1)	0 1 2
6 5 - 1 - 7 - 4 - 2 - 3 - 8	0 1	0 1 2
9 - 8 - 5 - 2 - 1 - 6 - 3	0 1	0 1 2
7 1 - 8 - 4 - 5 - 9 - 7 - 6 - 3	0 1	0 1 2
2 - 9 - 7 - 6 - 3 - 1 - 5 - 4	0 1	0 1 2
8 5 - 3 - 8 - 7 - 1 - 2 - 4 - 6 - 9	0 1	0 1 2
4 - 2 - 6 - 9 - 1 - 7 - 8 - 3 - 5	0 1	0 1 2

ORDEN INVERSO	Punt. intento	Punt. elemento
Elemento/Intento		
6-16 → E 8 - 2		
5 - 6		
1 2 - 1	0 (1)	0 1 (2)
1 - 3	0 (1)	0 1 (2)
2 3 - 5	0 (1)	0 1 (2)
6 - 4	0 (1)	0 1 (2)
3 5 - 7 - 4	0 (1)	0 1 (2)
2 - 5 - 9	0 (1)	0 1 (2)
4 7 - 2 - 9 - 6	0 (1)	0 1 2
8 - 4 - 9 - 3	0 (1)	0 1 2
5 4 - 1 - 3 - 5 - 7	0 1	0 1 2
9 - 7 - 8 - 5 - 2	0 1	0 1 2
6 1 - 6 - 5 - 2 - 9 - 8	0 1	0 1 2
3 - 6 - 7 - 1 - 9 - 4	0 1	0 1 2
7 8 - 5 - 9 - 2 - 3 - 4 - 6	0 1	0 1 2
4 - 5 - 7 - 9 - 2 - 8 - 1	0 1	0 1 2
8 6 - 9 - 1 - 7 - 3 - 2 - 5 - 8	0 1	0 1 2
3 - 1 - 7 - 9 - 5 - 4 - 8 - 2	0 1	0 1 2



7 Letras y números



6 a 7 años: elementos de eliminación, ejemplos y elemento 1
8 a 16 años: ejemplos y elemento 1



TERMINACIÓN
Si el niño no realiza correctamente alguno de los elementos de eliminación o después de obtener 0 puntos en los tres intentos de un elemento



PUNTUACIÓN
En cada intento: 0 ó 1 punto en cada respuesta
Puntuación del elemento:
Intento 1+ Intento 2 + Intento 3

Elementos de eliminación	Respuesta correcta	Correcta	
6-7 Contar	El niño cuenta hasta tres.	SÍ	NO
Abecedario	El niño dice el alfabeto hasta la letra C.	SÍ	NO

Elem.	Intento	Respuestas correctas		Respuesta literal	Punt. intento	Punt. elemento	
8-16 E	1 A-2	2-A	A-2				
	2 B-3	3-B	B-3				
1	1 A-3	3-A	A-3		0	0 1 2 3	
	Si contesta A-3, corregirle como se indica en el manual						
	2 B-1	1-B	B-1		0		
2	3 2-C	2-C	C-2		0	0 1 2 3	
	1 C-4	4-C	C-4		0		
	2 5-E	5-E	E-5		0		
3	3 D-3	3-D	D-3		0	0 1 2 3	
	1 B-1-2	1-2-B	B-1-2		0		
	2 1-3-C	1-3-C	C-1-3		0		
4	3 2-A-3	2-3-A	A-2-3		0	0 1 2 3	
	1 D-2-9	2-9-D	D-2-9		0		
	2 R-5-B	5-B-R	B-R-5		0		
Si contesta 5-R-B o R-B-5 diga: Debes decir las letras en orden							
5	3 H-9-K	9-H-K	H-K-9		0	0 1 2 3	
	1 3-E-2	2-3-E	E-2-3		0		
	Si contesta 3-2-E o E-3-2 diga: Debes decir los números en orden						
6	2 9-J-4	4-9-J	J-4-9		0	0 1 2 3	
	3 B-5-F	5-B-F	B-F-5		0		
	1 1-C-3-J	1-3-C-J	C-J-1-3		0		
7	2 5-A-2-B	2-5-A-B	A-B-2-5		0	0 1 2 3	
	3 D-8-M-1	1-8-D-M	D-M-1-8		0		
	1 1-B-3-G-7	1-3-7-B-G	B-G-1-3-7		0		
8	2 9-V-1-T-7	1-7-9-T-V	T-V-1-7-9		0	0 1 2 3	
	3 P-3-J-1-M	1-3-J-M-P	J-M-P-1-3		0		
	1 1-D-4-E-9-G	1-4-9-D-E-G	D-E-G-1-4-9		0		
9	2 H-3-B-4-F-8	3-4-8-B-F-H	B-F-H-3-4-8		0	0 1 2 3	
	3 7-Q-6-M-3-Z	3-6-7-M-Q-Z	M-Q-Z-3-6-7		0		
	1 S-3-K-4-Y-1-G	1-3-4-G-K-S-Y	G-K-S-Y-1-3-4		0		
10	2 7-5-9-K-1-T-6	1-6-7-9-K-S-T	K-S-T-1-6-7-9		0	0 1 2 3	
	3 L-2-J-6-Q-3-G	2-3-6-G-J-L-Q	G-J-L-Q-2-3-6		0		
	1 4-B-8-R-1-M-7-H	1-4-7-8-B-H-M-R	B-H-M-R-1-4-7-8		0		
10	2 J-2-U-8-A-5-C-4	2-4-5-8-A-C-J-U	A-C-J-U-2-4-5-8		0	0 1 2 3	
	3 6-L-1-Z-5-H-2-W	1-2-5-6-H-L-W-Z	H-L-W-Z-1-2-5-6		0		

Puntuación directa (máxima=30)

10



14 Aritmética

(Tiempo límite: 30 segundos)

COMIENZO
 6 a 7 años: elemento 3
 8 a 9 años: elemento 9
 10 a 16 años: elemento 12

RETORNO
 6 a 16 años: Con 0 puntos en alguno de los dos primeros elementos, aplicar los elementos anteriores en orden descendente hasta obtener dos aciertos consecutivos.

TERMINACIÓN
 4 puntuaciones consecutivas de 0

PUNTUACIÓN
 0 ó 1 punto

Ítem/respuesta	Respuesta correcta	Respuesta dada	Punt.
❖1 Pájaros	1, 2, 3		0 (1)
❖2 Pollitos	1, 2, 3, 4, 5		0 (1)
6-7 → ❖3 Árboles	1, 2... 10		0 (1)
4 Mariposas	9		0 (1)
5 Bellotas	2		0 (1)
6 Lápices 1	5		0 (1)
7 Cintas	4		0 (1)
8 Manzana	2		0 (1)
8-9 → 9 Monedas	6	6 (se lo he tenido que repetir)	0 (1)
10 Bolas 1	6	6	0 (1)
11 Libros	9	9	0 (1)
10-6 → 12 Coches	15	15 (contestar antes de formular la pregunta)	0 (1)
13 Caramelos 1	7	7	0 (1)
14 Bolas 2	14	14	0 (1)
15 Personas	5	5	0 (1)
16 Pegatinas	25	25	0 (1)
17 Globos	7	17	0 (1)
18 Pájaros	6	6	0 (1)
19 Puntos	32	30 (se anticipa a la pregunta del problema)	0 (1)
20 Medallas	24	10 (hace una suma)	0 (1)
21 Lápices 2	27	27	0 (1)
22 Alumnos	19	41	0 (1)
23 Pasteles	3	35 (suma) de uno a la suma	0 (1)
24 Caramelos 2	7		0 (1)
25 Clases	20		0 (1)
26 Mecánicos	40		0 (1)
27 Viaje	60 Km/h		0 (1)
28 Kilos	8,5		0 (1)
29 Colección	30		0 (1)
30 Cafés	3		0 (1)
31 Domingo	34		0 (1)
32 Trajes	48		0 (1)
33 Concierto	14:00h		0 (1)
34 Trabajo	40 Km		0 (1)

❖ Si el niño no da una respuesta de 1 punto, dígame la respuesta correcta tal y como se indica en el manual de aplicación y corrección.

Puntuación directa (máxima=34)

17



Anexo 10.



LIBRETA	LIBRO
<ol style="list-style-type: none">1. Fecha2. Título3. Leer4. Pensar5. Escribir despacio6. Revisar	<ol style="list-style-type: none">1. Leer2. Pensar3. Escribir despacio4. Revisar



Anexo 11.

NORMAS

1. No molestar a los compañeros.



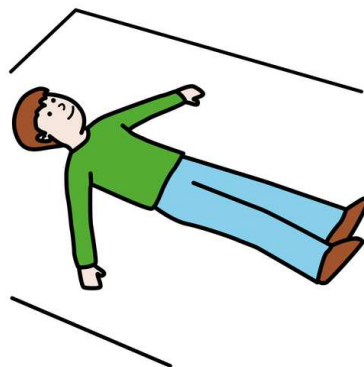
2. No tirar el almuerzo.



3. No gritar a los compañeros.



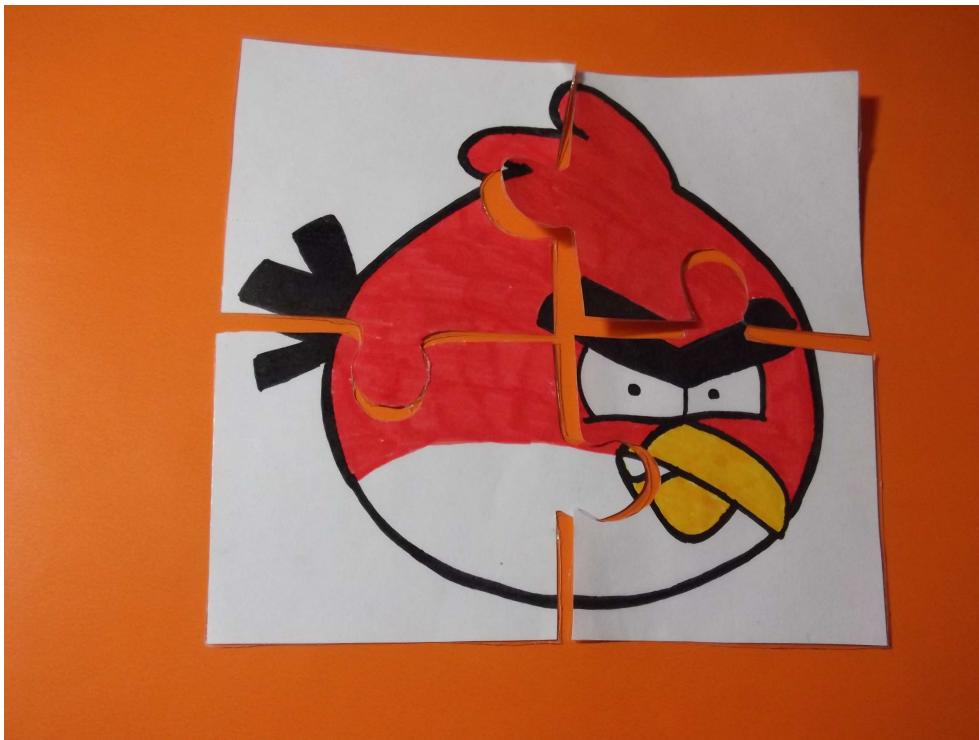
4. No tirarse por el suelo.



Anexo 12.

NORMAS	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
1. No molestar a los compañeros.					
2. No tirar el almuerzo					
3. No gritar a los compañeros.					
4. No tirarse por el suelo.					
5. Realizar bien el trabajo.					

Anexo 13.



Anexo 14.

1º sesión HHSS: Empatía

Hoy vamos a hablar sobre la empatía. Empatía significa ser capaz de sentir y comprender lo que la otra persona siente. Por ejemplo, si un amigo tuyo está triste, o incluso llorando, ¿te sientes triste? Si un compañero se está riendo mucho por algo, ¿sientes que también tienes ganas de reír o sonreír? Si alguien a quien conoces se emociona por unas buenas noticias, ¿te sientes también emocionado?

Pues si contestas un “sí” a estas preguntas, lo que has sentido es una forma de empatía. La empatía significa comprender cómo se siente o cómo piensa una persona y darle a conocer que puedes compartir esos sentimientos (sentirte como esa persona se siente). Para llegar a “empatizar” debes aprender a conocer cómo se sienten los demás. Aprender a “empatizar” requiere tiempo y práctica. Por ejemplo, ya debes saber qué se siente al estar triste, alegre, solo, entusiasmado o, incluso, atemorizado. También debes conocer qué situaciones te pueden hacer sentir estos estados de ánimo.

Preguntas

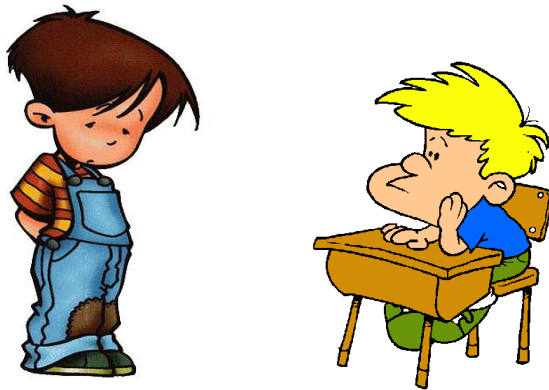
¿Qué cosas hacen que la gente este contenta, triste, sola, emocionada, atemorizada?

¿Puedes describir cada uno de estos sentimientos?

¿Alguna vez te sientes triste, alegre, atemorizado, emocionado cuando alguien te cuenta ese tipo de relatos? ¿Por qué?

Ejemplo:

Carlos le dice a Luis que está muy triste porque ha perdido a su perro.



- Luis se ríe porque le hace gracia que haya perdido a su perro (1).
- Luis le dice que no pasa nada, que ya se comprará otro (2).
- Luis le dice que lo siente mucho, que le da mucha pena y que también le gustaba mucho el perro de Carlos (3).

(1) Esta es una manifestación agresiva porque probablemente ha hecho que Carlos se sienta mucho peor o incluso enfadado contigo.

(2) Esta es una manifestación pasiva porque en realidad no le ha ayudado a que Carlos se sienta mejor y probablemente piensa que no le importan sus sentimientos.

(3) Esta es una manifestación asertiva porque ha ayudado a Carlos a sentirse un poco mejor y seguramente agradece sus sentimientos.

Al decir esto, Luis comunica a su amigo que comparte su tristeza y que le gustaría ofrecerle consuelo. En esta situación, está mostrando empatía. Sinceramente se siente mal por su amigo y quiere ayudarle para que se sienta mejor. ☺

Sin embargo, no hay que empatizar sólo en situaciones tristes, también puedes compartir la alegría con alguien. Por ejemplo, imagina que una amiga tuya se acaba de enterar que ha ganado el primer premio en un concurso de dibujo del colegio por una pintura en la que trabajó mucho. Cuando te ve se acerca corriendo y saltando de alegría: “¡Adivina! ¡He ganado el primer premio! Estoy tan emocionada que no me lo puedo creer”. Compartes la emoción con tu amiga: “¡Oh, es fantástico! Me alegro muchísimo”. Te sientes emocionado por tu amiga y tu reacción hace que ella lo sepa. Probablemente, has ayudado a que se sienta incluso más feliz.

VENTAJAS

Si muestras empatía:

- Puede ayudar a que la gente se sienta que alguien se preocupa por ellos.
- Puede hacerles más felices porque pueden compartir sus sentimientos contigo.
- Puedes sentirte mejor al saber que has ayudado a mejorar las cosas.
- Te ayuda a comprender mejor a los demás.
- Te ayuda a aprender de las experiencias de los demás porque has compartido sentimientos especiales.

INCONVENIENTES

Si no muestras empatía:

- La gente no compartirá sus sentimientos e ideas contigo.
- Es posible que los demás tengan menos deseos de escucharte y de intentar comprenderte.
- Puede que te sea difícil tener amigos íntimos.
- No serás capaz de compartir las emociones y sentimientos de los demás.

Prácticas (rol-playing):

Situación 1. Estáis jugando en el patio y a una compañera tuya se cae al suelo y se hace daño. ¿Qué le dirías?

Situación 2. Han sorteado una pelota y le ha tocado a tu compañero el cual está muy contento. ¿Qué le dirías?

Situación 3. La profesora está dando las notas del examen de matemáticas y tú has aprobado, pero han suspendido a uno de tus compañeros. ¿Qué le dirías?

Deberes:

Intenta mostrar empatía en alguna situación con tus compañeros, en el patio o en clase. Cuando lo hagas, cuéntame cómo lo has hecho y cómo ha reaccionado tu compañero/a.

2º sesión HHSS: Pedir favores

Hoy vamos a hablar de pedir favores o cómo pedirle a alguien que haga algo por ti. Estoy segura que alguna vez has pedido a alguien que te hiciera un favor. Por ejemplo, cuando tienes que pintar algo de color naranja y no tienes ese color, seguramente te diriges a tu compañero de clase y le pides que te preste el color. Esto es pedir un favor. Cada día suceden muchas cosas que hacen que sea importante saber cómo pedir ayuda, cómo pedir ayuda, cómo pedir algo prestado o cómo preguntar algo. Sin embargo existen formas “correctas” e “incorrectas” de pedir a alguien un favor. Probablemente, sabes esto, aunque no te detengas a pensar en ello cada vez que piden un favor. Imaginemos que quieres pedir un favor a un amigo para que nos ayude con los deberes. ¿Cómo le pedirías ayuda? ¿Crees que sería mejor decirle: “Oye, tienes que ayudarme con los deberes de matemáticas” o bien “¿Sabes (nombre)?, te agradecería mucho si pudieras ayudarme con los deberes de matemáticas”. Por supuesto, la segunda forma es la mejor. En primer lugar, es una forma educada de pedir un favor, y no una petición grosera. En segundo lugar, cuando pedimos las cosas de ésta manera, nuestro amigo sabe perfectamente lo que queremos y lo importante que es para nosotros el favor.

Preguntas para discusión

- 1- ¿Puedes poner un ejemplo de pedir un favor corriente de cada día?
- 2- ¿Puedes decir por lo menos dos formas diferentes de pedir un favor?
- 3- ¿Cuál crees que es la mejor forma de preguntar? ¿Por qué?
- 4- ¿Cómo te sientes cuando alguien te pide un favor de forma grosera o cuando te presionan?

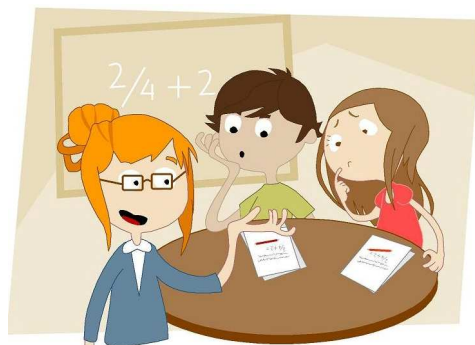
Cuando pedimos un favor de forma amable tenemos más posibilidades de conseguir lo que queremos. Ahora que sabemos lo importante que es pedir favores de forma adecuada, existe otra cosa que deberías recordar. Sea quién sea la persona a la que pidas un favor o sea cuál sea el favor que pidas, la otra persona siempre tiene el derecho de decir “no” de forma adecuada.

1. ¿Alguna vez has pedido un favor a alguien y te lo han negado?
2. ¿Cómo te sentiste?
3. ¿Qué hiciste entonces?

Hay varias cosas que puedes hacer cuándo alguien te niega un favor. Lo que no deberías hacer es comportarte mal o burlarte de esa persona. Lo que puedes hacer es asegurarte de que ha comprendido lo que le pides explicándoselo de forma más clara. Si crees que ya lo has hecho y sigue diciendo “no”, harías bien dejando a esa persona, dirigiéndote a otra persona o dejándolo estar por un tiempo. Una cosa que debes tener muy en cuenta es explicar la importancia del favor y que estarías contento de poder devolver el favor en el futuro. Si continuas insistiendo cuando la persona ha dicho “no”, puede enfadarse y no querer hablarte durante un tiempo. Quizá fue un mal momento para pedirselo y en otra ocasión resulte mejor. Es importante que pienses en todas estas cosas cuando pidas un favor.

Ejemplo:

Adrián esta haciendo los deberes y se le rompe la punta del lápiz y no tiene sacapuntas.



- Se acerca a Lucía y le dice: ¡Oye! Dame el sacapuntas (1).
- Se acerca a Lucía y le dice: No puedo escribir, se me ha roto la punta (2).
- Se acerca a Lucía y le dice: ¿Puedes dejarme el sacapuntas? **Por favor**, es que se me ha roto la punta del lápiz y cuando lo devuelve le da las **gracias** (3).

(1) Esta es una manifestación agresiva porque es maleducado y probablemente Lucía se enfade.

(2) Esta es una manifestación pasiva porque no ha dicho de forma clara lo que quiere y seguramente tendrá que pedirlo otra vez.

(3) Esta es una manifestación asertiva porque ha sido educado y amable y seguramente conseguirá lo que quiere.

Práctica: Imagina que estás aseándote después de la clase de educación física y se te ha olvidado en casa la toalla ¿Cómo me pedirías que te prestará la toalla? (rol-playing)

VENTAJAS

Si pides un favor de forma adecuada:

- Puedes hacer que los demás conozcan tus necesidades, de forma amable y no amenazante.
- Puede que la gente te haga más favores sin pensar que sois pesados.

INCONVENIENTES

Si no pides favores:

- No permites que los demás sepan tus necesidades y deseos.
- Puedes acabar sintiéndote frustrado porque sigues necesitando o queriendo algo.

Si pides el favor de forma incorrecta:

- Puedes hacer que alguien se enfade o se sienta incómodo.
- Corres el riesgo de que la otra persona te diga “no”.
- Puede que la gente piense que eres maleducado.

Deberes:

Cuándo pidas algún favor utiliza lo que has aprendido. Cuando lo hagas, cuéntame cómo lo has hecho y cómo ha reaccionado tu compañero/a. ¿Te han pedido algún favor a ti? ¿Cómo te lo han pedido?

3º sesión HHSS: Sinceridad

Hoy vamos a hablar sobre la sinceridad. Sinceridad significa decir la verdad y no mentir. Por ejemplo, Carlos está en clase y se le cae la botella de agua al suelo. Cuando la profesora ve todo el agua por el suelo le pregunta a Carlos si ha sido él, y Carlos dice que no. La profesora pregunta quien ha sido y no sale el culpable, entonces decide que no se beberá agua en clase. Todos los compañeros de Carlos se enfadan y empiezan a decirle que es un mentiroso y que por su culpa ya no podrán beber agua en clase. En este caso Carlos no ha sido sincero y le ha llevado a tener dos consecuencias negativas. Por un lado, no podrán beber agua en clase y, por otro, sus compañeros le llaman mentiroso. En cambio, si Carlos hubiera dicho la verdad, solo hubiera tenido una consecuencia negativa, secar el suelo y una consecuencia positiva, la profesora agradecería su sinceridad.

Para llegar a ser sincero debes aprender a decir siempre la verdad. Aunque hay cosas que son verdad pero que no es necesario decirlas porque hacemos daño a otras personas. No se deben comentar en público los defectos de otros. Los defectos físicos hacen sufrir y por eso es bueno no hablar de ellos. Tampoco es bueno acusar a los compañeros como si estuviéramos fijándonos sólo en lo que hacen mal. Debemos ayudarles para que lo hagan bien.

Pedro y el lobo

Érase una vez un pequeño pastor que se pasaba la mayor parte de su tiempo cuidando sus ovejas y, como muchas veces se aburría mientras las veía pastar, pensaba cosas que hacer para divertirse.

Un día, decidió que sería buena idea divertirse a costa de la gente del pueblo que había por allí cerca. Se acercó y empezó a gritar:

- Socorro! El lobo! ¡Que viene el lobo!

La gente del pueblo cogió lo que tenía a mano y corriendo fueron a auxiliar al pobre pastorcito que pedía auxilio, pero cuando llegaron, descubrieron que todo había sido una broma pesada del pastor y se enfadaron con él.

Al día siguiente, al pastor le hizo tanta gracia la broma que pensó en repetirla. Y volvió a gritar:

- ¡Socorro! ¡El lobo! ¡Que viene el lobo!

La gente del pueblo, al volver a oír los gritos desesperados del joven pastor, empezó a correr otra vez pensando que esta vez sí que se había presentado el lobo, y realmente les estaba pidiendo ayuda. Pero al llegar donde estaba el pastor, se lo encontraron por los suelos, riendo de ver como los aldeanos habían vuelto a auxiliarlo. Esta vez los aldeanos se enfadaron aún más y se marcharon terriblemente enojados.

A la mañana siguiente, el pastor volvió a pastar con sus ovejas en el mismo campo. Aún reía cuando recordaba como hizo correr a los aldeanos con sus pesadas bromas. Pero no

contaba con que, ese mismo día, si iba realmente a ver acercarse el lobo. El miedo le invadió el cuerpo y, al ver que se acercaba cada vez más, empezó a gritar:

- ¡Socorro! ¡El lobo! ¡Que viene el lobo! ¡Se va a comer todas mis ovejas! ¡Auxilio!



Pero esta vez los aldeanos, habiendo aprendido la lección el día anterior, hicieron oídos sordos. El pastorcillo vio como el lobo se abalanzaba sobre sus ovejas, y chilló cada vez más desesperado:

- ¡Socorro! ¡El lobo! ¡El lobo! - pero los aldeanos continuaron sin hacer caso.

Es así, como el pastorcillo vio como el lobo se comía unas cuantas ovejas y se llevaba otras para la cena, sin poder hacer nada. Y se arrepintió en lo más profundo de la broma que hizo el día anterior.

Fin

Moraleja: “Si siempre mientes, cuando digas la verdad nadie te creerá”

Preguntas:

1. ¿Qué hizo el Pastor?
2. ¿Por qué lo hizo?
3. ¿Qué le pasó después?
4. ¿Lo ayudaron? ¿Por qué?

Para pensar

1. ¿Crees que fue bueno el comportamiento del Pastor? ¿Por qué?
2. ¿Y el de los aldeanos? ¿Por qué?
3. ¿Qué hubieses hecho tú si te llamara el Pastor?

VENTAJAS

Si eres sincero:

- La gente confiará en ti.
- Aunque hayas hecho algo malo valorarán tu sinceridad.
- Serás mejor persona.
- Tendrás menos problemas.

INCONVENIENTES

Si dices mentiras:

- Al final acabarán descubriéndote.
- La gente te llamará “mentiroso”.
- Nadie te creerá cuando digas la verdad.
- La gente no confiará en ti.
- Perjudicarás a los que no han hecho nada malo.
- Tendrás más problemas.

4º sesión HHSS: Resolución de conflictos

Hoy vamos a hablar sobre la resolución de conflictos, es decir, la forma en que la gente soluciona los problemas que tiene con otras personas. Estos problemas pueden ser sobre cualquier cosa, por ejemplo: si tú y tu amigo vais juntos a compraros un coche y sólo queda uno en la tienda, esto es un conflicto. Si tus padres esperan que vuelvas del parque a las 6 de la tarde y tú llegas una hora más tarde pensando que era a las 7, esto podría ser un conflicto. Si estás en el patio y un compañero quiere jugar a una cosa y todos los demás queréis jugar a otra, esto es un conflicto.

Cada vez que se tiene un desacuerdo o malentendido con alguien puede convertirse en una situación grave, siempre y cuando no tengas las habilidades necesarias para resolver estos conflictos. Cuando alguna de estas situaciones te ocurra, probablemente discutirás o incluso te pelearás. Por lo tanto, es importante aprender a discutir, controlar o resolver estos problemas antes de que se vuelvan graves.

Preguntas:

1. ¿Puedes ponerme un ejemplo de algunos conflictos que hayas tenido con tus amigos o compañeros de clase?
2. ¿Qué ocurre cuando estos conflictos acaban en peleas? ¿Cómo te sientes? ¿Cómo se siente la otra persona?
3. ¿Qué ocurre si “resolvéis” estos problemas antes de que lleguen a ser graves?



“Cuando te encuentres en un conflicto es importante pensar cómo estás actuando e intentar estar tranquilo”.

Para reflexionar:

1. ¿Puedes ponerme un ejemplo de conflicto que hayas tenido hace poco? (Recordar el conflicto sobre el que quiero trabajar)
2. ¿Cuáles eran las dos opiniones o argumentos opuestos?
3. ¿Qué podrías haber hecho para resolverlo sin tener que pelear?
4. ¿Por qué crees que es importante que habléis entre vosotros para poder resolver el conflicto?

Prácticas

Situación 1. Un amigo y tú encontráis cuatro cromos en el suelo. Los dos decís que los visteis primero. Resuelve este problema.

Situación 2. Sin querer derramas pintura sobre el jersey de un compañero. Tu compañero está muy enfadado porque el jersey era nuevo. Te acusa de haber derramado la pintura a propósito. Sabes que no es cierto. Resuelve este problema.

Situación 3. Tu maestra sospecha que en el examen has copiado de un compañero. Está un poco enfadada contigo. Sabes que no copiaste y te sientes molesto por ser acusado de esto. Resuelve este problema.

VENTAJAS

La habilidad para resolver conflictos te puede ayudar a:

- Solucionar los problemas que surjan con los demás.
- Resolver tus conflictos con los demás sin poner en peligro vuestra amistad.
- Comprender mejor a los demás.
- Hacer que los demás te comprendan mejor.
- Hacer que los demás sepan que eres respetuoso.
- Que los demás te respeten más.

INCONVENIENTES


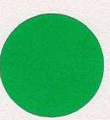

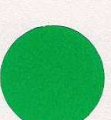

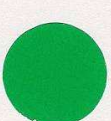

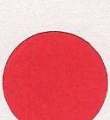


Al no tener habilidades para resolver conflictos:

- Te encontrarás implicado en más discusiones y peleas.
- Puede ser difícil hacer y mantener amigos.
- Puede que los pequeños problemas se conviertan en grandes problemas.
- Puede que los demás te respeten menos.






























Anexo 15.

NORMAS	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
1. No molestar a los compañeros.					
2. No tirar el almuerzo					
3. No gritar a los compañeros.					
4. No tirarse por el suelo.					
5. Realizar bien el trabajo.					
					

Anexo 16.

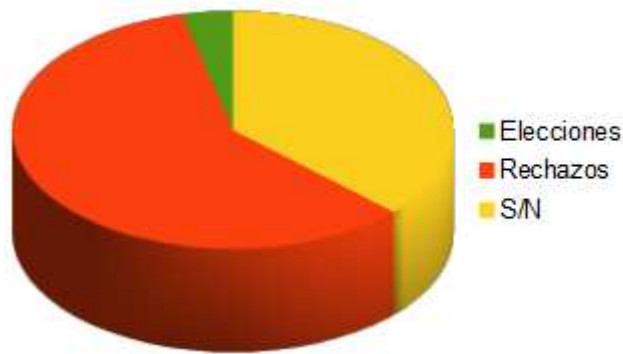
NORMAS	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
1. No molestar a los compañeros.					
2. No tirar el almuerzo					
3. No gritar a los compañeros.					
4. No tirarse por el suelo.					
5. Realizar bien el trabajo.					

Anexo 17.

NORMAS	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
1. No molestar a los compañeros.					
2. No tirar el almuerzo					
3. No gritar a los compañeros.					
4. No tirarse por el suelo.					
5. Realizar bien el trabajo.					
					

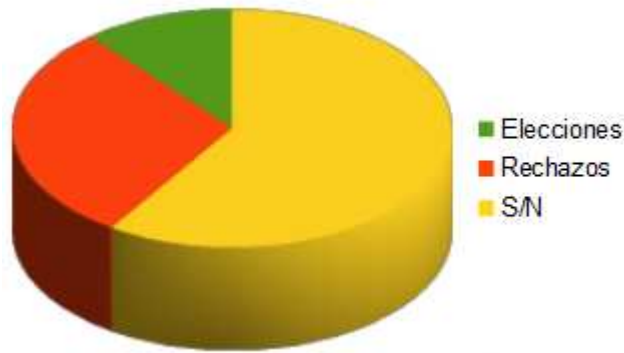
Anexo 18.

Antes de la intervención (15-5-13)



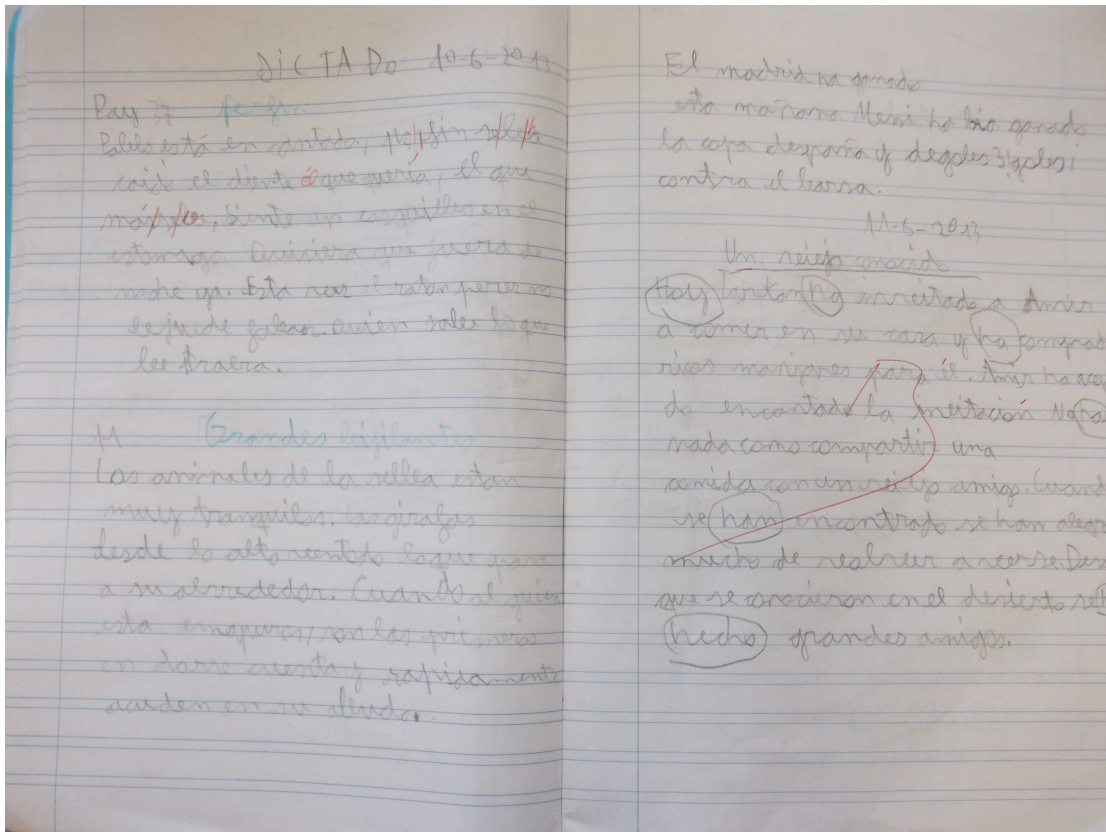
<p>Nº elecciones= 1</p> <p>Nº rechazos= 16</p> <p>Ni eleccion ni rechazo= 10</p> <p>Nº Total alumnos= 27</p>	<p><u>Atributos negativos</u></p> <p>El más triste: 9 nominaciones</p> <p>Al que menos quiere la profesora: 1 nominación</p> <p>El que más molesta a los demás: 3 nominaciones</p> <p>El que menos sabe: 4 nominaciones</p> <p>El que menos amigos tiene: 4 nominaciones</p>
--	--

Después de la intervención (14-6-13)



<p>Nº elecciones= 3</p> <p>Nº rechazos= 8</p> <p>Ni eleccion ni rechazo= 16</p> <p>Nº Total alumnos= 27</p>	<p><u>Atributos negativos</u></p> <p>El más triste: 5 nominaciones</p> <p>Al que menos quiere la profesora: 1 nominación</p> <p>El que más molesta a los demás: 3 nominaciones</p> <p>El que menos sabe: 2 nominaciones</p> <p>El que menos amigos tiene: 3 nominaciones</p> <p><u>Atributos positivos</u></p> <p>El que más ayuda a los demás: 1 nominación</p>
---	--

Anexo 19.



(Respetar el margen, escribir la fecha y el título...)


Paraules sobre el teatre


1 Completa el text amb les paraules següents.


focus altaveus escenari teló

Al final de l'obra es va abaixar el teló, els focus es van apagar i pels altaveus va sonar una música. A continuació, els actors van eixir a l'escenari per saludar i acomiadar-se del públic.

2 Pinta la paraula que anomena cada dibuix i copia-la.

 A T A Q U I L L A C U N
Taquilla

 C O R D E C O R A T E S
decorat

 A B U T A Q U E S N A R
butaques

3 Escriu la persona que fa cada acció.

presentar ▶ presentador organitzar ▶ organitzador

acomodar ▶ acomodador decorar ▶ decorador

maquillar ▶ maquillador apuntar ▶ apuntador

(Su letra es más clara)

Multiplicaciones por una cifra

33 Realiza las multiplicaciones.

$\begin{array}{r} 4 \\ \times 3 \\ \hline 12 \end{array}$	$\begin{array}{r} 2 \\ \times 5 \\ \hline 10 \end{array}$	$\begin{array}{r} 6 \\ \times 3 \\ \hline 18 \end{array}$	$\begin{array}{r} 5 \\ \times 5 \\ \hline 25 \end{array}$	$\begin{array}{r} 8 \\ \times 2 \\ \hline 16 \end{array}$
$\begin{array}{r} 3 \\ \times 3 \\ \hline 9 \end{array}$	$\begin{array}{r} 5 \\ \times 6 \\ \hline 30 \end{array}$	$\begin{array}{r} 6 \\ \times 6 \\ \hline 36 \end{array}$	$\begin{array}{r} 7 \\ \times 6 \\ \hline 42 \end{array}$	$\begin{array}{r} 5 \\ \times 4 \\ \hline 20 \end{array}$
$\begin{array}{r} 8 \\ \times 6 \\ \hline 48 \end{array}$	$\begin{array}{r} 6 \\ \times 2 \\ \hline 12 \end{array}$	$\begin{array}{r} 9 \\ \times 3 \\ \hline 27 \end{array}$	$\begin{array}{r} 6 \\ \times 4 \\ \hline 24 \end{array}$	$\begin{array}{r} 2 \\ \times 4 \\ \hline 8 \end{array}$

34 Colorea el resultado de cada multiplicación con su color.

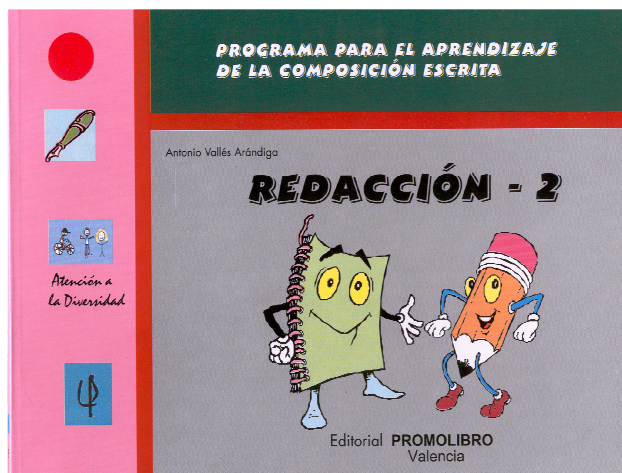
- 4×6 Rojo
- 7×4 Amarillo
- 6×5 Azul
- 7×5 Verde
- 9×4 Violeta

(Colorea mejor)

Anexo 20.



Uniones y fragmentaciones de palabras (editorial Disgrafos, MªJesus Esteve)



Programa para el aprendizaje de la composición escrita (editorial Promolibro, Antonio Vallés)