



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

MÁSTER UNIVERSITARIO EN PSICOPEDAGOGÍA

Curso 2016-2017

TRABAJO FIN DE MÁSTER

**El role-playing como estrategia psicopedagógica en el trabajo
de las HHSS en un grupo de TDAH infantil**

Autor: D. Alberto Valdivieso Bazaco

Tutora académica: Dra. Mónica Casado González

Valladolid, junio de 2017

Resumen

El presente Trabajo Fin de Máster pretende abordar la técnica del role-playing como técnica de intervención con niños/as con TDAH entre 8 y 15 años en el ámbito no formal. Para ello se realiza una reflexión teórica sobre el TDAH, las Habilidades Sociales, la empatía y la competencia emocional. Posteriormente, a través de un cuestionario de elaboración propia, se realiza una investigación de las necesidades que presentan los niños/as que acuden a una entidad privada, en relación a tres categorías: 1) amabilidad; 2) extraversión e 3) inteligencia emocional. Finalmente, en base a los resultados obtenidos, se desarrolla una propuesta práctica de intervención psicopedagógica aplicando la técnica del role-playing.

Palabras clave

TDAH, educación no formal, role-playing, intervención psicopedagógica, habilidades sociales.

Abstract

This Final Master Degree Project aims to address the role-playing as a psychoeducational intervention technique with 8-15 years old ADHD children in non-formal learning contest. In order to do so, it has been carried out a theoretical reflection about ADHD, Social Skills, empathy, and emotional competence. Afterwards, an own elaboration questionnaire, has been used to research about needs of ADHD children who go to a private organization, in relation to three categories: 1) kindness; 2) extraversion; and 3) emotional intelligence. Finally, based on the results obtained, a psychoeducational intervention proposal has been developed using role playing technique.

Keywords

ADHD, non-formal learning, role-playing, psychoeducational intervention, social skills.

ÍNDICE

Resumen.....	2
1. Introducción	8
1.1. Justificación Del Tema Elegido	8
1.2. Competencias Del Máster En Psicopedagogía	9
1.3. Objetivos.....	10
1.4. Estructura Del Documento.....	10
2. Fundamentación Teórica	12
2.1. Conceptualización Del Tdah.....	12
2.2. Tipología Del Tdah.....	12
2.2.1. Déficit de atención.....	13
2.2.2. Hiperactividad.	14
2.2.3. La impulsividad.....	14
2.2.4. Manifestaciones clínicas del TDAH	15
2.2.5. Heterogeneidad en las manifestaciones del TDAH.....	17
2.2.6. Causas del TDAH.....	19
2.2.7. Consecuencias del TDAH.	20
2.2.7.1. <i>Consecuencias personales.</i>	20
2.2.7.2. <i>Consecuencias familiares.</i>	21
2.2.7.3. <i>Consecuencias escolares.</i>	22
2.2.7.4. <i>Consecuencias sociales.</i>	23
2.3. Habilidades Sociales	23
2.3.1. Conceptualización.	23
2.3.2. Clasificación de las habilidades sociales por áreas.	24
2.3.3. Habilidades Sociales y TDAH.	26
2.3.4. Competencia social.....	28

2.3.5.	Problemas de competencia social.....	29
2.4.	La Empatía.....	31
2.5.	Desarrollo Emocional	34
2.6.	Cuestionario Big Five para niños y adolescentes	36
2.6.1.	Contenido, Presentación Y Descripción Del BFQ-NA.....	37
2.7.	Role-playing.....	38
3.	Metodología	40
3.1.	Metodología Cuantitativa.....	40
3.2.	Procedimiento	42
3.3.	Muestra	43
3.4.	Instrumento de recogida de datos	44
3.4.1.	Validación del instrumento de recogida de datos.....	45
3.5.	Instrumento de análisis de datos	46
3.6.	Análisis e interpretación de los datos	46
3.6.1.	Extraversión.....	47
3.6.2.	Amabilidad.....	51
3.6.3.	Inestabilidad emocional.....	54
4.	Propuesta De Acción.....	57
4.1.	Contexto.....	57
4.2.	Propuesta.....	57
4.2.1.	Objetivos.....	58
4.2.2.	Contenidos.....	59
4.2.3.	Temporalización.....	62
4.2.4.	Metodología.....	63
4.2.5.	Actividades.....	64
4.2.6.	Evaluación.....	72

5.	Conclusiones	75
5.1.	Limitaciones Y Aportaciones	75
5.2.	Conclusiones de la investigación	77
5.3.	Propuestas de mejora	79
6.	Referencias Bibliográficas	80
7.	Anexos.....	82

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Mapa conceptual sobre técnicas cuantitativas.	42
Figura 2. Distribución de la muestra específica por edad.	44
Figura 3. Distribución de la muestra específica por género.....	46
Figura 4. Distribución de la muestra específica por tipo de colegio.....	47
Figura 5. Resultados ítem 13.....	48
Figura 6. Resultados cruzados ítem 12-género.	49
Figura 7. Resultados cruzados ítem 12-edad 50	50
Figura 8. Resultados cruzados ítem 13-edad 51	51
Figura 9. Resultados cruzados ítem 24-edad. 52	52
Figura 10. Resultados cruzados ítem 21-edad. 53	53
Figura 11. Resultados cruzados ítem 21-edad-género 54	54
Figura 12. Resultados cruzados ítem 23-género 55	55
Figura 13. Resultados cruzados ítem 29-género 56	56

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Clasificación de las Habilidades Sociales por áreas 24	24
Tabla 2: Desarrollo de la empatía por estadios 33	33
Tabla 3: Resultados coeficiente R de Pearson-ítem 7 56	56
Tabla 4 Objetivos sesión 1 58	58
Tabla 5 Objetivos sesión 2 58	58
Tabla 6 Objetivos sesión 3 58	58
Tabla 7 Objetivos sesión 4 59	59
Tabla 8 Contenidos sesión 1 59	59
Tabla 9 Contenidos sesión 2 60	60
Tabla 10 Contenidos sesión 3 61	61

Tabla 11 Contenidos sesión 4	61
Tabla 12 Cronograma de la propuesta de intervención psicopedagógica	62
Tabla 13 Actividades sesión 1	64
Tabla 14. Actividades sesión 2	66
Tabla 15 Actividades sesión 3	68
Tabla 16 Actividades sesión 4	70

1. Introducción

1.1. Justificación Del Tema Elegido

El interés por esta temática, es algo que viene desde hace mucho tiempo. Desde que realicé mi Practicum II del Grado en Educación Primaria, con la mención en Educación Especial. Durante este periodo intervine con varios alumnos con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (en adelante, TDAH), de los cuales, uno de ellos mostraba conductas agresivas; y otro había mostrado autolesiones en el pasado.

Desde entonces, mi interés por la intervención con este colectivo ha ido incrementándose. He tenido la suerte de poder acudir a diferentes ponencias de expertos en TDAH, que han sido verdaderamente enriquecedoras; ello hace que pueda continuar aprendiendo sobre este trastorno. Entre estos expertos, cito a José Ramón Gamo, persona afectada con TDAH y experto en neurodidáctica, a quien siempre es un placer escuchar.

Este año, es especialmente, donde mis conocimientos en TDAH están creciendo exponencialmente, ya que, por un lado, me encuentro desempeñando la profesión de maestro de Educación Primaria en un centro ordinario de Valladolid, donde cuento con tres casos de TDAH diagnosticados, más uno que está siendo estudiado para su diagnóstico. Con la suerte que me brinda este contexto, observo que en estos niños/as existen algunas dificultades para relacionarse con sus iguales porque existe una serie de carencias en sus habilidades para relacionarse con los demás.

Por otro lado, la estancia de mi periodo de prácticas de este máster, me ha permitido disfrutar de una mayor cercanía a este tipo de niños/as y de sus familias, desde el ámbito no formal. Por ello, estoy aprendiendo diferentes técnicas para trabajar aspectos relacionados con su memoria de trabajo, memoria a corto plazo, habilidades sociales, o la atención visual y auditiva.

A mí me resulta muy interesante aprender sobre este trastorno, desde dos perspectivas, la no formal, y la formal, debido a que la percepción general que obtengo, fruto de estos contextos, es que en los centros educativos, cada vez se sabe más sobre el TDAH, lo cual es realmente positivo. Sin embargo, sí que aprecio que no se sabe tanto en cuanto a su intervención o cómo intervenir con los puntos fuertes y débiles de estos niños/as. En alguna ocasión, he tenido, desgraciadamente, la experiencia de cómo estos niños/as, tienen que soportar un fuerte estigma a sus espaldas que no se corresponde con su realidad.

Por todo lo anteriormente citado, me planteo incrementar mis conocimientos para intervenir con ellos, con el gran abanico de posibilidades que me aporta estar en un ámbito no formal, contando con una estrecha relación con las familias y una fuerte colaboración por su parte cuando así se requiere. De tal manera que todo lo aprendido no sólo me sirva en el ámbito no formal, y en mi futura profesión como psicopedagogo, sino también, poderlo extrapolar al ámbito formal en la manera en que intervengo con este tipo de alumnado.

1.2. Competencias Del Máster En Psicopedagogía

La elaboración de este Trabajo Fin de Máster ha supuesto en mi formación la adquisición de las siguientes competencias del título Máster Universitario en Psicopedagogía:

Competencias generales:

G3. Comunicar las decisiones profesionales y las conclusiones así como los conocimientos y razones últimas que las sustentan a públicos especializados y no especializados, de manera clara y sin ambigüedades.

G5. Responder y actuar de manera adecuada y profesional, teniendo en cuenta el código ético y deontológico de la profesión, en todos y cada uno de los procesos de intervención.

G6. Actualizarse de manera permanente en las TIC para utilizarlas como instrumentos para el diseño y desarrollo de la práctica profesional.

G7. Implicarse en la propia formación permanente, reconocer los aspectos críticos que han de mejorar en el ejercicio de la profesión, adquiriendo independencia y autonomía como discente y responsabilizándose del desarrollo de sus habilidades para mantener e incrementar la competencia profesional.

E3. Aplicar los principios y fundamentos de la orientación al diseño de actuaciones favorecedoras del desarrollo personal y/o profesional de las personas.

E4. Diseñar, implementar y evaluar prácticas educativas, programas y servicios que den respuesta a las necesidades de las personas, organizaciones y colectivos específicos.

E 5. Planificar, organizar e implementar servicios psicopedagógicos.

E7. Analizar, interpretar y proponer actuaciones, teniendo en cuenta las políticas educativas derivadas de un contexto social dinámico y en continua evolución.

E8. Formular nuevas propuestas de mejora de la intervención psicopedagógica, fundamentadas en los resultados de la investigación psicopedagógica.

1.3. Objetivos

El presente trabajo tiene como *objetivo general*:

- Desarrollar una propuesta de intervención basada en el role playing orientada a mejorar las necesidades detectadas en la inestabilidad emocional, amabilidad y extraversión en un grupo de jóvenes de 8 a 12 años afectados por TDAH.

Partiendo de este objetivo general se plantean una serie de *objetivos específicos* que son:

- Evaluar las necesidades relacionadas en torno a la inestabilidad emocional, amabilidad y extraversión, en los jóvenes que acuden a Fundaicyl Valladolid a través de un cuestionario de elaboración propia.
- Dotar de herramientas a los niños/as que les permitan gestionar sus conductas relacionadas con su inestabilidad emocional, amabilidad y extraversión de manera normalizada.
- Re-evaluar los mismos componentes de su personalidad una vez finalizada la intervención.

1.4. Estructura Del Documento

En este Trabajo Fin de Máster, presento la experiencia de una intervención psicopedagógica realizada en un Centro Psicopedagógico para niños y jóvenes con TDAH a través de la técnica del role-playing. Esta experiencia se centra en la intervención de algunos componentes de la personalidad, en concreto, la inestabilidad emocional, la amabilidad y la extraversión.

La fundamentación teórica que realizo se centra en una revisión de la literatura acerca del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. Inicio esta revisión con

conceptualizando el TDAH, algunas ideas clave básicas sobre el trastorno, y las diferentes formas en las que se presenta.

También, recopiló información acerca de la heterogeneidad del trastorno, así como sus causas y consecuencias.

Después, muestro y explico un concepto muy amplio como es el de las habilidades sociales, desde las más básicas a otras más avanzadas, para posteriormente centralizar el tema entre habilidades sociales y TDAH.

Asimismo, muestro aspectos relacionados con la competencia social, desde una perspectiva genérica, que son necesarios citar para entender la propuesta de intervención; hacia otra más específica, donde se tienen en cuenta los problemas de competencia social.

De manera breve, realizo una mención hacia la empatía, ya que es una habilidad cognitiva que va a ayudar a las habilidades sociales, y tiene especial relevancia en los niños/as con TDAH, especialmente en la resolución de conflictos. De forma relacionada con la empatía, está la educación emocional, sobre la que detallo los aspectos más importantes en los niños/as con TDAH.

Posteriormente, de forma breve, presento los contenidos más necesarios sobre el cuestionario que me ha servido como guía para elaborar mi propio cuestionario en mi investigación, indicando sus antecedentes, y los contenidos del cuestionario.

A continuación, comienza la presentación de toda la metodología empleada, comenzando en el procedimiento de la investigación realizada, detallando toda la información de la muestra, y de los instrumentos de recogida y análisis de datos. Finalizo el punto de metodología, con el análisis e interpretación de los datos que obtengo.

Después, enseño toda la propuesta de acción realizada, con toda la información relativa al contexto, y los detalles de la propuesta propiamente dicha, haciendo una distinción entre sus objetivos, contenidos, temporalización, metodología, actividades...

Para ir finalizando, redacto la evaluación de todo mi trabajo de investigación, así como las conclusiones a las que he llegado.

Por último presento las referencias bibliográficas que he utilizado a lo largo del trabajo, así como los anexos que adjunto para completar, cuando es necesario, la información de algunos apartados.

2. Fundamentación Teórica

2.1. Conceptualización Del TDAH

El TDAH es un trastorno sobre el que se ha ido estudiando y realizando diferentes publicaciones, especialmente en los últimos años. Existen numerosas fuentes, estudios, artículos y propuestas de intervención. Además, es un trastorno en el que, en ocasiones, puede existir cierta controversia entre los profesionales que trabajan con estos niños/as, y las familias.

Así, en este punto, pretendo realizar una breve conceptualización con las ideas clave de qué es el TDAH. Para ello, he recurrido al DSM-5 (American Psychiatric Association, 2014), porque considero que es una gran referencia para poder conceptualizar el TDAH con claridad.

De esta manera, según el DSM-5 (APA, 2014), el Trastorno por déficit de atención/hiperactividad o TDAH, es un trastorno englobado en los trastornos del neurodesarrollo. Entre sus características principales se encuentra un patrón persistente de inatención y/o hiperactividad-impulsividad que afecta al funcionamiento o al desarrollo. Según Cabanyes Truffino (2016, p. 18) “Estas dos dimensiones, constituyen los síntomas nucleares del TDAH y son, hasta el momento actual, las bases del diagnóstico”. Este trastorno se manifiesta en todos los contextos y en una edad inferior a 12 años.

2.2. Tipología Del TDAH

En este punto, pretendo dar una visión, sobre las diferentes formas en las que se puede manifestar el TDAH. Tras la publicación del DSM-5 (APA, 2014) se comenzó a utilizar un nuevo concepto, llamado especificadores. Estos especificadores se corresponden con las designaciones que se utilizaban antes, esto es, TDA (cuando el sujeto era predominantemente inatento); TDH (cuando el sujeto era predominantemente hiperactivo), TDAH (cuando el trastorno se presentaba con carácter mixto).

Una vez visto esto, antes de conocer en profundidad las diferentes tipologías del TDAH, conviene saber algunos detalles relevantes. Por ejemplo, el trastorno por déficit de atención e hiperactividad, representa la psicopatología más frecuente durante la infancia.

Según González Martínez (2011), se estima una incidencia en la población con TDAH del 5 por 100. Este trastorno, conlleva diferentes repercusiones, tanto en el ámbito personal, como en el familiar y social; entre las que destacan el fracaso escolar, la conflictividad sociofamiliar y el posible desarrollo de otras patologías.

El TDAH es un trastorno muy heterogéneo, donde existe una amplia variedad de comportamientos o manifestaciones de su sintomatología. Sin embargo, el conjunto de estas manifestaciones se centran en tres ámbitos: relacionados con el déficit de atención, hiperactividad e impulsividad.

Según Greeley (2014, p.10), los avances de la neurociencia, junto con los estudios en neuroimagen, han revelado que las personas afectadas con TDAH, presentan un desarrollo cerebral normalizado, con la excepción de un desarrollo más lento en las regiones del cerebro encargadas del pensamiento, atención y planificación. Estos estudios muestran un desfase aproximado en estas regiones de 3 años.

Este autor, también explica que otros estudios más recientes, indican que la corteza cerebral, muestra una demora general; y que el cuerpo caloso, la estructura más importante para las comunicaciones, situada entre las dos mitades del cerebro, muestra un patrón de crecimiento anormal (Greeley, 2014, p.10).

Al final, este desarrollo más lento en su cerebro, se hace visible, cuando se interviene con niño/as con TDAH. Este desfase se puede apreciar en diferentes áreas, como en el desarrollo de su lenguaje; o en algunas capacidades cognitivas, como la atención, la memoria, las habilidades sociales, o las habilidades motrices, etc.

2.2.1. Déficit de atención.

El TDAH, se puede mostrar a través de comportamientos inatentos, que se corresponden con la *falta de atención*. Estas conductas, se manifiestan en forma de desviaciones en la organización y realización de tareas escolares, en el trabajo o en otras actividades; y también en una falta de persistencia, ya que con frecuencia no llegan a finalizar dichas tareas. De forma asociada a esta falta de atención, es frecuente encontrarse con niños/as que aunque parezca que están escuchando, no están prestando atención.

En este tipo de niños/as, es frecuente la repetición de las instrucciones en varias ocasiones. En este sentido, es de gran ayuda para ellos, que se le ofrezcan las

instrucciones de manera fragmentada, porque tienen muchas dificultades para enfocar la atención, y para mantenerla en el contexto en el que se desenvuelven.

2.2.2. Hiperactividad.

En este caso, la sintomatología relacionada con la *hiperactividad*, se expresa a través de un exceso de conductas motoras en situaciones en las que se espera que esté tranquilo/a, y por tanto son conductas inadecuadas al contexto en el que se encuentra, por ejemplo corretear, jugar con los objetos o dar golpes.

A la hora de jugar, les cuesta estar calmados, ya que a menudo están sobreexcitados y además interrumpen a otros compañeros/as mientras están jugando. Suelen hablar excesivamente en situaciones en las que deben permanecer en silencio, ya que les cuesta mucho guardar el turno de palabra en las actividades que se realizan en grupo y además ante una pregunta tienden a contestar antes de que esta finalice.

Como consecuencia de estas conductas, los niños/as con el trastorno, pueden presentar dificultades en sus relaciones interpersonales, que se traducen en que no sean elegidos para realizar tareas en el aula, que no sean elegidos para algún juego que requiera participar cooperativamente, o que los compañeros/as estén cansados del exceso de su actividad; lo que se traduce en diversos déficits en sus relaciones sociales.

2.2.3. La impulsividad.

En cuanto a la *impulsividad*, esta se refiere a acciones instantáneas sin que haya existido un proceso cognitivo reflexivo, es decir, estas acciones se realizan en el momento y ello conlleva riesgos hacia la persona, por ejemplo ir corriendo a la carretera sin mirar.

Igualmente se manifiesta a través de otro tipo de conductas, como el reflejo del deseo de recompensas inmediatas, incapacidad para retrasar la gratificación, interrumpir interacciones sociales sin respetar el turno de palabra o tomar decisiones sin valorar las consecuencias a largo plazo.

2.2.4. Manifestaciones clínicas del TDAH.

Para poder agrupar cada una de las manifestaciones que se pueden dar, recurro de nuevo al DSM-5 (APA, 2014); en este caso a los criterios diagnósticos. Esto, permite tener una visión más completa del trastorno, especialmente, todos los ámbitos de la vida diaria a los que afecta a cada persona.

Como en la intervención de este trabajo se enfoca en algunos aspectos de las habilidades sociales, selecciono algunos de los criterios diagnósticos que inciden de una u otra manera, en la competencia social de las personas afectadas por el trastorno, que se traduce en dificultades en la forma en que se relacionan con el resto.

Las conductas que muestran estos criterios diagnósticos, van a ocasionar, entre otras cosas, que no sean seleccionados para realizar tareas en su ámbito formal, que sean rechazados a la hora de compartir tiempo de ocio y entretenimiento como puede ser una fiesta de cumpleaños, y desgraciadamente en casos más extremos, al aislamiento social con sus iguales.

Esta selección de las conductas que interfieren de forma directa en sus comportamientos sociales las presento a continuación:

A. Patrón persistente de inatención y/o hiperactividad-impulsividad:

1. Inatención: las conductas inatentas no tienen una interferencia significativa en los comportamientos sociales.

2. Hiperactividad e impulsividad:

d. Con frecuencia es incapaz de jugar o de ocuparse tranquilamente en actividades recreativas.

e. Con frecuencia está “ocupado,” actuando como si “lo impulsara un motor” (p. ej., es incapaz de estar o se siente incómodo estando quieto durante un tiempo prolongado, como en restaurantes, reuniones; los otros pueden pensar que está intranquilo o que le resulta difícil seguirlos).

f. Con frecuencia habla excesivamente.

- g. Con frecuencia responde inesperadamente o antes de que se haya concluido una pregunta (p. ej., termina las frases de otros; no respeta el turno de conversación).
- h. Con frecuencia le es difícil esperar su turno (p. ej., mientras espera en una cola).
- i. Con frecuencia interrumpe o se inmiscuye con otros (p. ej., se mete en las conversaciones, juegos o actividades; puede empezar a utilizar las cosas de otras personas sin esperar o recibir permiso; en adolescentes y adultos, puede inmiscuirse o adelantarse a lo que hacen otros).

Entre todo este conjunto de manifestaciones clínicas, en el manual DSM-5 (APA, 2014), también se especifican algunas consideraciones, que deben ser tenidas en cuenta por cualquier profesional que interviene con estos niños/as.

Algunas de estas consideraciones, son por ejemplo, que el conjunto de estos síntomas, debe estar presente antes de los 12 años, que estén en varios contextos, y que el conjunto de los síntomas, esté afectando en varios contextos del niño.

Cuando se inician conductas nuevas, disruptivas, nuevos comportamientos, es importante conocer si está ocurriendo en varios contextos, qué situaciones previas y posteriores ocurren, en qué compañía se dan, etc. y a recabar toda esa información, nos ayudan las consideraciones que ofrece el DSM-5 (APA, 2014).

De igual manera, estas consideraciones son importantes, para delimitar sus fortalezas y debilidades con mayor precisión. En relación a esto último, el DSM-5 (APA, 2014), aconseja especificar el nivel de gravedad por el que está afectado el niño/a, elaborando la siguiente clasificación de los niveles de gravedad:

Leve: cuando existen pocos o ningún síntoma presentes más que los necesarios para el diagnóstico, y los síntomas sólo producen deterioro mínimo del funcionamiento social o laboral.

Moderado: cuando los síntomas o deterioros funcionales presentes entre “leve” y “grave”. Esto es, existen varios síntomas presentes además de los necesarios para el diagnóstico, lo que incide de una manera más sustancial en el funcionamiento diario del niño/a.

Grave: cuando están presentes muchos síntomas aparte de los necesarios para el diagnóstico o de varios síntomas particularmente graves, o los síntomas producen un deterioro notable del funcionamiento social o laboral.

Conocer las diversas formas en que se puede presentar el TDAH, así como sus especificadores, es verdaderamente relevante para cualquier profesional a la hora de intervenir con cada uno de los niños/as, especialmente en la labor que desempeña un psicopedagogo con este tipo de niños/as. Esto ayudará a establecer unos objetivos concisos, alcanzables y orientados a las necesidades de cada uno de los niños/as.

De igual forma, es importante saber el grado de afectación del trastorno en la vida cotidiana del niño/a, ya que influirá mucho tanto en el pronóstico y desarrollo del trastorno, como en el desarrollo de la intervención.

2.2.5. Heterogeneidad en las manifestaciones del TDAH.

Una vez presentadas diversas conductas que pueden aparecer en el trastorno, conviene profundizar en la heterogeneidad de las manifestaciones. Es decir, la forma de categorizarlo, y la importancia que tiene conocer adecuadamente la forma de presentación del trastorno así como su grado de afectación.

Algo que es clave en la intervención con esos niños/as, es la coexistencia o comorbilidad con otros trastornos asociados al TDAH.

Dentro del TDAH, existe una amplia variedad y heterogeneidad en sus formas de presentación. Algunos de los trastornos/patologías que se pueden presentar de manera comórbida son, el Trastorno Negativista Desafiante, Trastorno de Ansiedad, trastornos específicos del aprendizaje y trastornos de coordinación motora. (Maciá Antón, 2012, p. 55-56)

Sobre la comorbilidad del TDAH en relación a otros trastornos, como futuro psicopedagogo, es importante conocer esa coexistencia con otros trastornos, en la manera en que puede dificultar el diagnóstico, hacer más compleja la intervención, y la importancia que va a tener conocer todas las características que muestre el individuo para realizar su intervención. (Vidal de la Fuente, De Matteis, & Serrano Drozdowskyj, 2016, p. 43).

Entre las comorbilidades más comunes del TDAH, Vidal de la Fuente et al. (2016, p. 43) señala lo siguiente:

El 46% de los niños con TDAH tienen problemas de aprendizaje frente a un 5% en los que no lo tienen. Así mismo, el 27% presentan trastorno de conducta frente a un 2%, 18% trastornos de ansiedad frente a 2%, 14% depresión frente a un 1%. Y por último que entre el 18% y 45% presentan dislexia, y más del 50% presenta dificultades de coordinación motora.

Sin embargo, como he citado anteriormente, es un trastorno que se manifiesta antes de la infancia. A pesar de ello, puede no ser diagnosticado hasta etapas de la vida mucho más tardías; es por ello que puede existir una amplia heterogeneidad de manifestaciones y grados de manifestaciones.

Esta idea está apoyada por Greeley (2014, p.11), que expone que el trastorno no sólo se detecta en la infancia, sino que se puede detectar en la juventud, y en ocasiones en la edad adulta. También es necesario considerar, que existen una serie de aspectos que siempre aparecen como que:

- El TDAH es tres veces más común en niños que en niñas.
- Los síntomas del TDAH no siempre desaparecen y hasta un 60 por ciento de los pacientes infantiles conservan sus síntomas en la edad adulta.
- Existen personas adultas sin diagnosticar. Son personas que han tenido o tienen problemas sociales y familiares a causa del trastorno; pero que llegan a tener diagnósticos erróneos con enfermedades puramente psicológicas, como puede ser depresión o ansiedad.
- Algunos expertos relacionan el TDAH con una mayor probabilidad de riesgo de accidentes de tráfico, uso indebido de sustancias estupefacientes, conducta antisocial, y actos delictivos.

Otro aspecto a considerar a la hora de presentar el TDAH, es el entorno social en el que se desenvuelve el niño/a, ya que en entornos sociales adversos tienen 3.8 veces más riesgo de tener tres o más comorbilidades que el resto de niños (30% vs. 8%) (Vidal de la Fuente et al., 2016).

2.2.6. Causas del TDAH.

Así como el origen del TDAH, es todavía desconocido, es cierto, que puede ser diagnosticado, y que a través de diferentes medicamentos, y aprendizaje de herramientas cognitivas y conductuales; su pronóstico puede mejorar notablemente.

Existen diferentes teorías acerca del origen del trastorno. Algunas, analizan componentes genéticos en personas con TDAH. Otras, se dedican a analizar diversos factores ambientales, relacionados con el consumo de tabaco o la exposición al plomo. En otras teorías, indican que el azúcar refinado podría estar relacionado como la causa del TDAH o al menos empeorar su sintomatología (Greeley, 2014).

Greeley (2014, p. 19) hace referencia a una investigación británica que indica una posible relación entre el consumo de ciertos aditivos alimentarios, como colares y conservantes, y un aumento en la actividad.

Otras teorías, se enfocan hacia el nivel en el organismo de ciertos nutrientes, ciertas vacunas, y una lesión cerebral.

Pero existe, una teoría, que puede ser importante desde nuestra faceta de psicopedagogos; y son las que se relacionan con el papel de los padres.

Debido a que no existe una causa concreta conocida, en muchas situaciones los padres se autopreguntan si ellos han sido responsables de lo que le ocurre a su hijo/a.

Tal y como explica Greeley (2014, p. 20) “Es probable que sean muchos factores los que juegan un papel importante en todos los casos de TDAH, y muy poco tiene que ver con la forma de criar a los niños”

Lo que sí hay que tener claro es que las *pautas familiares*, y el entorno en general que tiene el individuo es clave en el pronóstico del trastorno y la gravedad de su sintomatología. De tal manera, que un buen entrenamiento hacia las familias, el seguimiento de unas correctas normas, y acuerdos; puede ser muy positivo para ayudar a reducir ciertas conductas que aparecen en los niños/a con TDAH.

2.2.7. Consecuencias del TDAH.

Los efectos del TDAH en la vida cotidiana de las personas afectadas por el trastorno, van a ser también variados. En función del grado de gravedad del TDAH, como cité anteriormente, leve-moderado-grave; tendrá unas consecuencias que afectarán en mayor o menor medida al pronóstico y evolución del trastorno. Un aspecto trascendental en relación a las consecuencias del TDAH va a ser la intervención con el niño/a nivel cognitivo, conductual y social; así como su entorno.

A continuación, cito a la autora González Martínez (2011, p. 32), ya que ella explica que las consecuencias del TDAH suponen un amplio repertorio de consecuencias personales, familiares, escolares y sociales. Es interesante la aportación de esta autora, por la visión global que ofrece sobre las consecuencias del TDAH.

2.2.7.1. Consecuencias personales.

Las consecuencias personales que muestro en este punto, hacen referencia especialmente a las implicaciones que tiene el TDAH en la vida diaria de las personas afectadas. Las más destacadas, y evidentes, que así he podido constatar cuando he trabajado con estos niños/as, es la falta de autoestima, la percepción negativa de lo que ocurre alrededor, y una fuerte desmotivación hacia su formación académica.

Otras consecuencias que he podido apreciar, y que coincide también con lo que piensa González Martínez (2011, p. 32) son la escasa anticipación y reflexión que realiza un niño/a con TDAH, que le lleva a no plantearse las consecuencias de sus actos. Igualmente, para los niños/as con TDAH les resulta difícil reflexionar sobre ideas abstractas, o imaginar diferentes conceptos mentales.

Por ejemplo, en relación a esto último, paso a relatar una breve experiencia, en la que un niño con TDAH tenía que completar un ejercicio sobre diferentes cuerpos geométricos, sobre aristas, caras y vértices. El alumno conocía perfectamente cada uno de los cuerpos geométricos, pero no paraba de cometer fallos, debido a que obviaba detalles, se olvidaba alguna de las caras, con sus aristas y vértices. En el momento en que tenía de forma presente, manipulativa, cada uno de los cuerpos geométricos, pudo completar la tarea sin dificultades.

Esto es un ejemplo, de cómo sostener un pensamiento sobre una idea, concepto u objeto que no tienen de manera presente.

Como ya he dicho, estas dificultades en lo académico, acaban afectando también a su autoestima y percepción del entorno, según González Martínez (2011, p. 32) ello puede generar dos actitudes, que van a aparecer como mecanismos de defensa. En concreto, son las actitudes de inseguridad y dependencia, por un lado porque el niño/a con TDAH no se ve capaz de conseguir los objetivos que le proponen; y por otro lado, van a surgir problemas de marginación-independencia, como consecuencia de sus problemas académicos. Así, aparecen conductas de oposición, negativistas y desafiantes.

2.2.7.2. Consecuencias familiares.

En relación a las consecuencias familiares, las familias favorecen el apoyo al niño/a con TDAH si cuentan con una estructura estable, con roles paternos bien definidos, con un estilo educativo democrático, continuo, favorecedor de los aprendizajes y de la convivencia. Esto también es algo que señala González Martínez (2011, p. 33).

Sin embargo, es frecuente que aparezcan conflictos relacionados con los bajos resultados académicos, ya que el esfuerzo cada día de los padres en las tareas y estudio diario del hijo/a, puede crear tensiones entre los progenitores. Por ejemplo, la suerte que me brinda trabajar en un centro educativo ordinario de Educación Primaria, precisamente es esto último. Cuando he tenido tutorías con las familias, he podido constatar cierta tensión entre ambos progenitores, desacuerdos en cuanto a cómo deben actuar con su hijo. En ocasiones uno de los padres es quien más presta atención a los deberes y el otro progenitor es más permisivo, etc.

De igual manera, en los hijos/as que son predominantemente inatentos, la falta de atención y su distrabilidad, obliga a un esfuerzo extra por parte de los padres/madres de supervisión constante.

En este aspecto, sirve de gran ayuda para los padres y madres, tener la mayor cantidad de información mostrada de forma breve a los padres. Lo pueden trabajar con sus hijos/as a través de una *checklist*, que les suponga prestar más atención para copiar las tareas, informaciones del colegio, futuros exámenes. Y también, es de gran ayuda, que el propio profesor/a revise que ha anotado todo lo que necesita; así como poner toda la

información relevante, sí es posible, a través de avisos a por el aula virtual o plataforma educativa del centro. Por lo tanto, la colaboración entre el centro educativo, y la familia, es esencial.

Pero probablemente, tal y como revela González Martínez (2011, p. 32) los problemas de conducta derivados de la impulsividad (problemáticas específicas, diferencias con los hermanos, exceso de actividad motora) son las que más van a afectar al clima familiar y las relaciones paterno-filiales.

Esto último es algo que he percibido de forma más directa, gracias a mi periodo de prácticas, a través de las diversas reuniones con las familias. El exceso de actividad motora, los conflictos con los hermanos/as, etc.; provocan que las situaciones de ocio y entretenimiento con las familias, sean bastante angustiosas. Esto se debe a que los hijos/as con TDAH provocan situaciones, a veces, comprometidas a ojos de las familias, que sienten que los demás les están observando. De tal manera que las familias con hijos/as con TDAH suelen atribuir esas miradas como si les estuvieran juzgando como malos padres. Esto crea una sensación de inseguridad en ellos, y sentimientos de frustración, los cuales, acaban afectando tanto a las relaciones paterno-filiales, como al clima familiar en general.

2.2.7.3. Consecuencias escolares.

En el ámbito escolar, las consecuencias van a ser variadas en función del grado de gravedad en que está afectado el niño/a, y de la tipología del TDAH desarrollada.

Va a ser habitual, los rendimientos bajos, pero no quiere decir que siempre se cumpla dicho patrón. Dentro del concepto del rendimiento académico bajo, es conveniente indicar, que lo que más incide en el rendimiento, es la falta de atención.

Por tanto, aunque todos los niños/as necesitan una atención individualizada y acorde a sus necesidades, quizá, los niños/as que son predominantemente inatentos, necesitan un extra de atención por parte de sus maestros/as.

El papel de psicopedagogo con estos niños/as es clave, especialmente, cuando los maestros/as entienden e intervienen sobre el trastorno, sin entrar en calificar al niño/a en que es perezoso, o conflicto. Bien es cierto, que no porque un alumno/a tenga un diagnóstico de TDAH se le tiene que permitir todo, en absoluto. Lo que pretendo decir,

es que es muy importante, saber diferenciar, cuando una conducta proviene del trastorno, derivada de su falta de atención, de su hiperactividad/impulsividad; y cuando el niño/a está realizando una conducta disruptiva de manera intencionada. Ahí es cuando el psicopedagogo, y maestros/as, deben sacar el mayor rendimiento a las capacidades de cada uno de los niños/as.

2.2.7.4. Consecuencias sociales.

Las consecuencias sociales pueden ser visibles en todos los entornos en los que el niño/a se relaciona; dentro de casa en la manera en que se relaciona con los familiares, en su tiempo de ocio con sus iguales, en cualquier contexto, su comunidad, o en otros lugares; en el que colegio con sus compañeros...

La autora González Martínez (2011, p. 34), señala que el respeto a las normas sociales, y leyes; así como el consumo de sustancias adictivas y otras adicciones comportamentales, pueden aparecer en los niños/as con TDAH. El término *adicciones comportamentales*, se refiere a aquellas adicciones relacionadas a videojuegos, televisión, internet, uso excesivo de dispositivos móviles, y otras conductas de adicción.

Así, uno de los factores de riesgo con mayor importancia para el consumo de alcohol y drogas, así como el desarrollo de adicciones comportamentales, según González Martínez (2011); es la impulsividad. Aunque, también señala, que las actitudes de marginación-independencia, también pueden desencadenar estas conductas.

Es importante insistir en que estos riesgos sociales, están muy relacionados a las variables del contexto cercano (familia, escuela y amigos) y del ambiente sociocultural.

De nuevo, es fundamental la labor del centro educativo, especialmente la acción tutorial, para evitar que desemboque en este tipo de conductas.

2.3. Habilidades Sociales

2.3.1. Conceptualización.

El campo de las habilidades sociales, es bastante amplio. Para encuadrar el concepto, tomo como referencia a la autora Monjas (2012, p. 28) quien explica las habilidades sociales de la siguiente manera “un conjunto de comportamientos

interpersonales complejos que se ponen en juego en la interacción con otras personas, siendo comportamientos adquiridos y aprendidos y no rasgos de la personalidad”.

Esta definición es muy valiosa, debido a que siendo comportamientos que se pueden aprender, en ocasiones, los aprendizajes que han recibido las personas afectadas por el TDAH, no han tenido un entorno de aprendizaje social totalmente adecuado. Por ello, es necesario dotar a estos niños/as de diferentes situaciones, en las que pueden aprender por imitación estos comportamientos, y eliminar aquellos que son menos adecuados para relacionarse de manera interpersonal con su entorno.

2.3.2. Clasificación de las habilidades sociales por áreas.

Como he citado en el punto anterior, las habilidades sociales, son aprendidas, y requieren una serie de aprendizajes. En este punto, delimito aún más qué conductas se pueden aprender, y en qué área se dan.

Para ello, me baso en el Programa PEHIS (Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social) de Monjas (2012) en el que aparecen las habilidades sociales agrupadas en áreas, que van desde las más básicas, hasta las habilidades sociales más complejas.

Tabla 1
Clasificación de las Habilidades Sociales por áreas. (Monjas, 2012, p. 53)

ÁREAS	HHSS
Área 1. Habilidades básicas de interacción social	1.1. Sonreír y reír 1.2. Saludar 1.3. Presentaciones 1.4. <i>Favores</i> 1.5. <i>Cortesía y amabilidad</i>
Área 2. Habilidades para hacer amigos/as	2.1. Alabar y reforzar a las y los otros 2.2. Iniciaciones sociales 2.3. Unirse al juego con otros/as 2.4. Ayuda 2.5. Cooperar y compartir

Área 3. Habilidades conversacionales	3.1. Iniciar conversaciones 3.2. Mantener conversaciones 3.3. Terminar conversaciones 3.4. Unirse a la conversación de otros/as 3.5. Conversaciones de grupo
Área 4. Habilidades relacionadas con los sentimientos y emociones	4.1. Expresar autoafirmaciones positivas 4.2. <i>Expresar emociones</i> 4.3. <i>Recibir emociones</i> 4.4. <i>Defender los propios derechos</i> 4.5. <i>Defender las opiniones</i>
Área 5. Habilidades para afrontar y resolver problemas interpersonales	5.1. Identificar problemas interpersonales 5.2. Buscar soluciones 5.3. Anticipar consecuencias 5.4. Elegir una solución 5.5. Probar la solución
Área 6. Habilidades para relacionarse con los adultos	6.1. Cortesía con el adulto 6.2. Refuerzo al adulto 6.3. Conversar con el adulto 6.4. Solucionar problemas con adultos 6.5. Peticiones del adulto

Desde mi punto de vista, esta clasificación por áreas es muy relevante, de cara a diseñar una intervención en las habilidades sociales. Esta tabla, facilita la comprensión de la dimensión tan amplia que tiene el concepto, especialmente, para identificar sobre qué áreas y conductas se pretende actuar, teniendo en cuenta la edad y el grado de madurez del niño/a.

Una vez que tenemos una visión mucho más profunda sobre el conjunto de conductas presentes en las habilidades sociales, es necesario ahondar un poco más en el concepto de habilidades sociales.

Bajo el concepto de habilidades sociales, subyacen una serie de conductas, comportamientos y componentes entre las que Monjas (2012, p.29) explica:

Son un conjunto de conductas y repertorios de comportamientos que han sido previamente aprendidos en un proceso de aprendizaje en el entorno interpersonal en el que el niño/a ha crecido. Así, el proceso de socialización, en los entornos más cercanos, como la familia, la escuela y su comunidad son claves. Esto es, en estos entornos el niño/a va a ir adquiriendo una serie de

habilidades y de conductas que le van a permitir saber interactuar interpersonalmente de forma satisfactoria.

También, las habilidades sociales tienen una serie de componentes, 1) motores y manifiestos, como las conductas verbales; 2) emocionales y afectivas, como la alegría o la ansiedad; 3) cognitivos como la percepción social de los acontecimientos que suceden en el entorno, atribuciones de causas, y el autolenguaje. Así, todos estos componentes, se activan al poner en práctica ciertas conductas que se muestran en diferentes contextos interpersonales. (Monjas, 2012, p. 29).

Por ello, es necesario entender que “la interacción social es, bidireccional, interdependiente y recíproca por naturaleza, y que requiere el comportamiento interrelacionado de dos o más individuos” (Monjas, 2012, p. 30).

Estas habilidades, tienen un fuerte componente de especificidad contextual, ya que van a manifestar una serie de conductas, en un entorno determinado en una situación específica.

Por tanto, Monjas (2012) expone una conducta interpersonal como hábil o no, dependiendo de las personas que intervienen (edad, sexo, objetivos, relación, intereses) y de la situación en que tiene lugar (clase, parque, iglesia...). Así, la competencia social de un individuo, varía a través de distintas situaciones. Existen pocos comportamientos sociales que son apropiados a través de todas las situaciones, ya que las normas sociales pueden variar en función el contexto en el que nos hallamos, estando especialmente influenciadas por los factores situacionales y culturales.

2.3.3. Habilidades Sociales y TDAH.

Para dar consistencia a mi estudio y relacionar los términos anteriormente tratados, en este punto, pretendo abarcar la estrecha relación que guardan las habilidades sociales, y el TDAH.

Para todas las personas, con o sin TDAH, las habilidades sociales son un tipo de habilidades muy importantes a lo largo de toda la vida. En algún momento de la vida, pueden ser decisivas, por ejemplo, en una entrevista de trabajo.

Como mencionaba, los niños/as con TDAH, y sus habilidades sociales están íntimamente relacionadas, en cuanto a que la manera en que se relacionan, experimentan

la comunicación interpersonal con los demás, se puede ver afectada bien debido a su distrabilidad, a su impulsividad, o al exceso de actividad motora.

En este sentido, (Pardos, Jaen, & Martín Fernández-Mayoralas, 2009, p. 1) explica que los niños/as con TDAH experimentan diferentes dificultades interpersonales y baja competencia social a pesar de sus intentos por ser aceptados por sus iguales. Existe un indicador muy fiable para conocer esto último, según el autor es, la aceptación o el juicio de iguales.

Muchas veces, me he encontrado, con niños/as con TDAH, que debido a su impulsividad, a la hora de jugar con sus compañeros/as, han pronunciado verbalmente algo que lo que posteriormente se han arrepentido. De la misma manera, ignoran detalles cuando les han explicado algo, de manera repetida, lo que ha podido llegar a hacer enfadar a sus interlocutores. Las consecuencias de estas dificultades interpersonales, pueden ser apreciables con un sociograma en el colegio; ya que es frecuente, que estos niños/as no salgan elegidos como compañeros favoritos para estar sentados en clase, jugar en el patio, o para hacer algún trabajo de forma cooperativa.

Pero estas relaciones, no sólo se centran en las dificultades con los iguales, sino que existen también déficits en las relaciones interpersonales con adultos, tales como sus padres o con los profesores.

Estas dificultades sociales, que aparecen desde las etapas del desarrollo más tempranas se mantienen hasta la edad adulta. Pardos et al. (2009, p. 2), cita el estudio de Merrel y Wolf (1998), el cual demuestra la relación entre las características comportamentales propias del TDAH en niños/as en edad preescolar y las bajas puntuaciones en una escala de habilidades sociales rellena por profesores.

En el lado contrario, este estudio también señala que los preescolares con falta de habilidades sociales tienen mayor predisposición a desarrollar dificultades de aprendizaje. También señala otras dificultades, relacionadas con el ámbito de las relaciones interpersonales, los problemas de autoajuste y trastornos de conducta.

En relación a esto último, lo he podido observar de forma directa gracias al periodo de prácticas, tal y como explica el autor. En mi centro de prácticas, acuden niños/as que están en Educación Infantil, con dificultades de aprendizaje derivadas de fuertes conflictos por la impulsividad; poseen un desarrollo del lenguaje tardío, y problemas de conducta. Estos problemas de conducta son sobre todo fuertes rabietas, lloros, y

destrucción de los materiales de todo tipo, incluso aquellos elaborados por el mismo niño/a o por sus compañeros/as.

Además, el estudio que citaba anteriormente, indicaba que aquellos/as niños/as preescolares con peores puntuaciones en la escala de habilidades sociales tenían una mayor predisposición a desarrollar déficits significativos en otras áreas de la competencia social.

De esta manera, este estudio, matizaba que la cooperación social es una de las áreas más afectadas, e implica al seguimiento de reglas y de una estructura, así como a las respuestas a las expectativas sociales de los adultos e iguales.

Esto es algo que corroboro tanto en mi lugar dentro de prácticas del máster, como en el centro educativo en el que me hallo inmerso trabajando con niños/as de 5º de Educación Primaria. En especial, uno de los alumnos diagnosticado con TDAH, tiene serias dificultades de competencia social a la hora de trabajar de manera cooperativa, que se traduce en que no presta atención a las instrucciones, lo que hace que en ocasiones diga aportaciones desafortunadas porque otros compañeros/as ya han aportado algo parecido. Esta falta de atención, ha ido haciendo que este niño tenga un estilo comunicativo pasivo, nunca discute nada, no defiende sus opiniones sobre los demás, etc.

2.3.4. Competencia social.

En el anterior punto, he hecho referencia al concepto de competencia social. En ese punto, profundizo más en este concepto.

Así, podemos entender el término *competencia social*, como la calidad y forma que posee un individuo en un contexto determinado, que es evaluado por una persona del entorno del individuo capaz de realizar un juicio informal. Por tanto, cuando nos referimos a la competencia social, estamos mencionando a la adecuación de las diferentes conductas sociales que posee una persona en un determinado contexto social (Monjas, 2012, p. 28).

De tal manera que, diferenciar los conceptos habilidad social, y competencia social puede ser algo complejo. Por ello, Monjas (2012, p. 28), indica que el término competencia se refiere a una generalización evaluativa, y el término habilidades se refiere a una serie de conductas más específicas.

Entonces, en el caso del alumno que he citado en el punto anterior, a nivel de competencia social, en algunos aspectos muestra un nivel de competencia bajo, cuando no adecúa ciertas conductas sociales, como mostrar atención al interlocutor, iniciar conversaciones, permanecer en una conversación de grupo, defender sus propios derechos y opiniones, etc.

Para realizar esta afirmación, valoro de manera global cómo es este alumno/a en general; y sin pretender profundizar mucho más, simplemente comentar que tiene dificultades en otras áreas de las habilidades sociales, que mencionaba anteriormente; especialmente, en las habilidades para hacer amigos, las habilidades relacionadas con los sentimientos y emociones, y las habilidades para afrontar y resolver problemas interpersonales.

Tener claro el nivel de competencia social que tiene un niño/a con TDAH, es importante, ya que habrá muchos/as que sí tengan a su grupo de iguales; pero existirán muchos casos, especialmente en los TDAH predominantemente hiperactivos; que pueden llegar a ser rechazados por los compañeros/as, como así he podido conocer en las prácticas, o en el centro educativo en el que trabajo.

Por ello, es clave, determinar qué habilidades sociales se ven más afectadas, e iniciar su entrenamiento, ya que considero que el aprendizaje de estas habilidades, o su reeducación de manera temprana, favorecerá las relaciones en el ambiente escolar, familiar, y de ocio.

2.3.5. Problemas de competencia social.

Una vez visto el término de competencia social, hemos visto algunos déficits que pueden aparecer, en la manera en que las personas ajustan sus comportamientos sociales a un determinado contexto.

A continuación, explico de manera más amplia algunos problemas de competencia social, que han sido nombrados en el anterior punto.

Los déficits en la competencia social son los que pueden generar algunos problemas, especialmente en las relaciones con los iguales.

El primero de los problemas que puede surgir, es *la aceptación social*, es decir, la manera en que un individuo es aceptado o querido por sus iguales, es un gran indicador del ajuste y adaptación actual de ese sujeto.

A su vez, este hecho nos da mucha información de la capacidad de adaptación en el futuro. De tal manera que aquellos niños/as que son ignorados por los compañeros, tienen una baja aceptación por los demás, y bajo o nulo rechazo.

En el caso que ido explicando, este alumno es ignorado por los demás, para realizar tareas en equipo, para tenerle de compañero de clase, o para jugar en el recreo.

Esto lo he podido corroborar a través de un sociograma realizando a finales del primer trimestre.

Por tanto los niños que son rechazados por ellos, tienen baja aceptación, y además, un alto rechazo. Estos datos, son significativamente importantes, ya que ambos grupos suponen un grupo de riesgo de diferentes problemas tanto en la infancia, como en la adolescencia.

Por ello, cuando existen déficits en la competencia social, el entrenamiento de las habilidades sociales es clave, ya que la aceptación social, entre otros, conlleva niños/as con una buena competencia social, que implicará que sean más aceptados y queridos que otros que son ignorados, o peor, que rechazados por sus iguales (Monjas, 2012, p. 32).

Ahora bien, es también necesario reseñar, que no es algo sólo inédito de los niños/as con TDAH, sino que cualquier niño/a en cualquier momento de su vida, puede experimentar algún problema de competencia social, derivado de la situación que sea.

Monjas (2012, p. 33) explica un concepto que es clave en relación a esto último, y que además, se puede extrapolar a cualquier niño/a tanto en ámbito formal como en ámbito no formal. Así, la autora expone el “*modelo de déficit de habilidad o de déficit en el repertorio conductual*”.

Este modelo, indica que las dificultades en la competencia social se derivan porque el sujeto no cuenta en su repertorio con las conductas y habilidades necesarias para actuar en una determinada situación interpersonal. Es decir, el sujeto no sabe adaptarse al entorno social o no tiene el comportamiento deseable, porque nunca lo ha aprendido correctamente. Por ejemplo, si un niño/a no alaba ni elogia a sus compañeros/as nunca, sino que sólo se fija en los detalles negativos, quizá pueda ocurrir que en su contexto más

próximo, familia, escuela o comunidad, estas habilidades no se aplican, o que directamente no le hayan dicho qué tiene que hacer.

Esto avala lo que ya indicaba anteriormente, en el punto 2.4.1 cuando explicaba la necesidad de contar con diferentes situaciones que permitan el aprendizaje de diferentes comportamientos sociales.

2.4. La Empatía

A pesar de que este Trabajo Fin de Máster, está enfocado hacia una intervención psicopedagógica a través del role-playing para mejorar las necesidades relacionadas con las habilidades sociales; considero necesario hacer una breve mención a una destreza individual de las personas, que es la empatía.

La empatía es una habilidad elemental a la hora de expresar emociones y de recibir emociones de los demás. Influye en la forma en que cooperamos con los demás y en cómo compartimos nuestras ideas, nuestros derechos u opiniones. Pero sobre todo, conlleva la habilidad de ponerse en el lugar de la otra persona, en términos de sentimientos, pensamientos, opiniones, y gustos y preferencias.

La empatía, es una habilidad cognitiva muy importante en la vida de cualquier persona, pero que tiene una incidencia especial en los niños/as con TDAH. Esto es algo que cualquier psicopedagogo o profesional que vaya a trabajar con estos niños/as, desde mi punto de vista, debería considerar. Así, esta habilidad, no se encuadra dentro de las habilidades sociales, sino que, es un componente cognitivo, que va a ayudar mucho en la forma en que nos relacionamos con los demás, es decir, la comunicación interpersonal.

Como decía, esto es un dato muy a tener en cuenta en una intervención psicopedagógica, tal y como explica Moya Albiol (2013, p. 16), quien indica lo siguiente: “Cuanto más empático es alguien, utilizará mucho menos la violencia como forma de resolver los conflictos”.

Por ello, entrenar a los niños/as para desarrollar la empatía, puede mejorar la forma y estrategias para resolver conflictos con iguales o incluso disminuirlos.

Considero que esto es muy valioso en los niños/as con TDAH, porque debido a esas dificultades para anticipar las consecuencias de sus actos, conlleva no ser empáticos, atendiendo a cómo afectarán a los demás sus decisiones, y sus actos.

Además, he podido percibir a lo largo de mi experiencia interviniendo con estos niños/as, que muchos de los conflictos que les ocurren, especialmente con sus iguales, es por no haber sido empático, y por mostrar conductas egocentristas y egoístas.

De igual manera, dentro de esta habilidad cognitiva, subyacen otras capacidades, como la de identificar las emociones de los demás. Esta capacidad, es muy importante, ya que, si no somos capaces de entender la expresión facial, de otra persona, va a ser difícil que nos podamos poner en su lugar. (Moya Albiol, 2013).

Como explica Moya Albiol (2013), la capacidad para identificar las emociones, es clave para entender las expresiones faciales del resto. Esto, en los niños/as con TDAH va a tener un mayor peso, en cuanto a saber interpretar los sentimientos de los demás, que les ayuden a orientar su discurso, y sus acciones.

En este sentido, creo que una definición más concreta, de esta habilidad para identificar las emociones, puede ser la que aporta Gallego Matellán (2015, p. 16 quien cita el estudio de Salovey & Mayer, 1989) “Discriminar los sentimientos y emociones nos permite usar esta información de manera que podamos guiar nuestros pensamientos y acciones para estar motivados, hacer planes y conseguir logros en la vida”.

Es exactamente lo que comentaba anteriormente, sobre cómo la empatía, y poder identificar las emociones, va a ayudar en cómo el niño/a con TDAH va a desenvolverse de una manera más satisfactoria o no, en el entorno que le rodea, y de una manera especial, con sus iguales.

De la misma manera en que especificaba la importancia de esta habilidad según Moya Albiol, lo que explica Gallego Matellán va en la misma línea, teniendo una importancia muy valiosa en la manera en que los niños/as con TDAH interactúan con los demás.

Para comprender un poco más sobre la empatía, a continuación se muestra una propuesta de su desarrollo en el niño/a, de Hoffman (n. d.) citado en Muñoz García, Crespí Rupérez, & Angrehs (2011, p. 55). A lo largo de este documento, he hecho referencias a cómo los niños/as con TDAH, se encuentran con un desarrollo más lento a nivel cognitivo en algunos procesos cognitivos superiores, como la atención o la memoria.

La empatía, es también un componente cognitivo, y conocer las características que aparecen en cada uno de sus estadios de desarrollo, es relevante de cara a conocer la

evolución que va a tener el desarrollo de la empatía en ese niño con TDAH, especialmente cuando se interviene en las edades más tempranas.

A continuación, presento el desarrollo de la empatía por estadios:

Tabla 2
Desarrollo de la empatía por estadios. (Muñoz García et al., 2011, p. 55)

Etapa	Edad de inicio	Características
Empatía global	En el primer año	Todavía no percibe a los demás como distintos de sí mismo, por consiguiente el dolor del otro se confunde con los propios sentimientos desagradables. De este modo, los niños más pequeños actúan como si lo que le sucede a otro niño le sucediera a ellos mismos
Empatía egocéntrica	En el segundo año	Ahora el niño es consciente de que otra persona y no él, sufre, pero aún asume que los estados internos del otro son los mismos que los suyos.
Empatía hacia los sentimientos de los demás.	Hacia los dos o tres años	El niño se vuelve consciente de los que los demás tienen sentimientos distintos y responde a ellos de manera no egocéntrica
Empatía hacia la condición de la vida del otro	Al final de la niñez	Los niños perciben los sentimientos de los demás no sólo como reacciones momentáneas, sino como expresiones de su experiencia de vida general. El afecto provocado por la empatía se combina entonces con una representación mental de la condición general del otro, y el niño responde de manera diferente a los estados de dolor transitorios y crónicos.

El TDAH en sí mismo, conlleva la falta de maduración de diferentes habilidades del niño/a, por ejemplo a la hora de controlar su impulsividad, de focalizar la atención, o de controlar el cuerpo y la voz.

La empatía, puede ser una de esas habilidades que tarda en madurar en estos niños/as, por ello, necesitan más tiempo para desarrollar al completo esta habilidad, y poderla emplear en su vida cotidiana.

Esto lo he corroborado en mi estancia de prácticas del máster en Psicopedagogía; es decir, no quiere es que no vayan a desarrollar nunca la habilidad, llegarán a donde cualquier otro niño/a pueda llegar; sólo que necesitan un poco más de tiempo. De hecho, conviene tener en cuenta lo que explica Maciá Antón (2012, p. 62), quien explica que “el TDAH es un trastorno que persiste a lo largo de la vida y sus manifestaciones cambian en el transcurso evolutivo”.

2.5. Desarrollo Emocional

Debido a que la empatía, lleva implícito la interpretación de otros componentes como son las emociones, en este punto pretendo explicar algunos matices, desde mi punto de vista, que son importantes conocer sobre el desarrollo emocional, y las implicaciones que tiene esta en los niños/as afectados por TDAH. Especialmente, en mi futuro como psicopedagogo.

Por lo tanto, un buen punto para comenzar, es sabiendo que la educación emocional es un aspecto sustancial en los niños/as con TDAH debido a la importancia que va a tener a lo largo de la vida.

En la educación emocional, es necesario distinguir algunas capacidades subyacentes, como la identificación de las emociones, que lo podemos entender como el proceso por el que se reconocen y expresan las emociones. El autor Gallego Matellán (2015, p. 102) explica lo siguiente sobre este aspecto:

“Reconocer y expresar las emociones es un proceso inherente al ser humano, desde los primeros meses de vida el niño se comunica con gestos, llanto o sonrisas, y es muy receptivo a las expresiones faciales de los demás. Desarrollar competencias emocionales tiene una incidencia positiva en nuestra vida e importantes repercusiones en el plano relacional”.

Se puede entender las competencias emocionales como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra Alzina & Pérez Escoda, 2007, citado en Gallego Matellán, 2015, p.15)

En ocasiones, los conceptos de emociones y sentimientos dan lugar a confusión. Por ello, procedo a realizar una distinción conceptual.

Por tanto, mientras que las emociones serían el resultado de una situación que aparece en un momento dado, esto es, no son instintivas, ni innatas sino que son consecuencia de aprendizajes de una determinada cultura o por la incorporación de vivencias y experiencias personales.

Por su parte, los sentimientos, son resultado de nuestras relaciones, nuestras acciones, nuestras vivencias y experiencias. Los sentimientos, implican estados afectivos, más estables, más duraderos, más complejos y de menor intensidad que las emociones. No son el resultado de una situación que aparece en un momento dado, sino de una situación continua y prolongada (Muñoz García et al., 2011).

En el niño/a con TDAH, el contexto en el que vive, y el entorno de personas con quien se relaciona resultan cruciales para su desarrollo, debido a que estos factores determinarán las oportunidades del niño/a para aprender y mejorar el entendimiento de las emociones, las ocasiones de juego durante la infancia, la formación de relaciones y los vínculos emocionales (Gallego Matellán, 2015).

Gallego Matellán (2015) explica que el TDAH, tiene un componente biológico, sin embargo la *disfuncionalidad* del mismo aparece cuando el ambiente no ofrece la respuesta adecuada.

Teniendo en cuenta que el desarrollo en el ciclo vital implica una interacción entre factores biológicos, psicológicos y sociales; si el entorno familiar, escolar y social del niño/a con TDAH se involucra lo suficiente como para ofrecer diferentes respuestas que se ajusten a sus necesidades, estará en condiciones de compensar las posibles dificultades. Por ejemplo, como ya se ha explicado en el punto 2.2.7.2 Consecuencias familiares, es fácil que en el ámbito familiar, se den situaciones de tensión. Estas situaciones pueden llegar a ocasionar diferentes formas de respuestas de los padres a los hijos/as, que conlleven respuestas explosivas, incluyendo gritos o falta de escucha. De esta manera, se pueden generar modelos educativos inadecuados para el aprendizaje de la autorregulación

emocional, así como dificultades para hacer frente a conflictos y sus soluciones (Gallego Matellán, 2015)

Por ello, si existe déficits en algunos de estos entornos, va a ser muy relevante, el hecho de poder ofrecer otras situaciones que funcionen como un apoyo o refuerzo al aprendizaje de conductas y comportamientos sociales, que supongan el aprendizaje de estrategias que puedan aplicar en el resto de contextos.

Una vez que hemos descrito las habilidades sociales, tomo como referencia a Peña (2008, p. 30) para explicar las dificultades que el colectivo de TDAH presenta:

La mayor dificultad de estos estudiantes no radica tanto en la dificultad por sí misma, si no en el impacto que tienen las consecuencias de la dificultad en la vida personal del estudiante y su entorno. La desmotivación, la baja autoestima, la desconfianza en sí mismos, la apatía, la frustración, la inseguridad, el sentimiento de fracaso, la relación con el educador y los padres, el miedo y la resistencia a enfrentar los retos, son el mayor problema.

Por ello, cuando nos planteamos realizar una intervención con este tipo de alumnado, en un contexto como en el que he estado en mis prácticas, es totalmente trascendental, para saber orientarla, y conocer sobre qué aspectos es conveniente hacer un mayor hincapié. Es frecuente encontrarse en estos niños/as, la inseguridad, frustración, desconfianza en sí mismos, y sobre todo, miedo y resistencia a enfrentarse a los retos. Por ello, es muy importante, trabajar en transformar la visión del error, en una experiencia positiva de aprendizaje, en la que no ocurre nada si se comenten fallos. Igualmente, en la misma línea, es importante el entrenamiento en el desarrollo de actitudes positivas, hacia estas situaciones, que vayan eliminando los sentimientos de inseguridad y desconfianza en ellos mismos.

2.6. Cuestionario Big Five para niños y adolescentes

Para mi investigación, he diseñado un cuestionario propio, que está basado en el cuestionario “*Big Five*” de personalidad para niños y adolescentes, en el apartado “Instrumento de recogida de datos” detallo más en profundidad esta cuestión.

A continuación, en este punto muestro la información que considero más relevante para entender el instrumento de recogida de datos sobre el que está basado el cuestionario que he elaborado.

2.6.1. Contenido, Presentación Y Descripción Del BFQ-NA.

El cuestionario “*Big Five*” que tomo como referencia para la elaboración de mi cuestionario, es un instrumento que está diseñado para evaluar la personalidad infantil y adolescente. En su origen, cuenta con un total de 65 ítems, que se valoran mediante una escala de cinco alternativas: 1) casi siempre; 2) muchas veces; 3) algunas veces; 4) pocas veces; 5) casi nunca.

El conjunto de estos elementos se agrupa en las cinco dimensiones de personalidad descritas por el modelo de los Cinco Grandes (Barbaranelli et al., 2003 citado en Del Barrio, Carrasco, & Holgado, 2006, p. 14).

Así, detallo las dimensiones que evalúa, destacando las tres categorías de mi estudio:

- 1) *Conciencia*: teniendo en cuenta aspectos relacionados con autonomía, orden, precisión, perseverancia y el cumplimiento de normas y compromisos.
- 2) *Apertura*: contiene elementos relacionados con aspectos intelectuales, su creatividad e intereses culturales.
- 3) *Extraversión*: analiza ciertos aspectos interpersonales como la sociabilidad, el entusiasmo, la asertividad o la autoconfianza.
- 4) *Amabilidad*: mide su tendencia al apoyo y a conductas prosociales, cooperativas y sensibles hacia sus iguales.
- 5) *Inestabilidad emocional*: evalúa la tendencia al malestar y al neuroticismo, manifestado por cambios de humor, tendencia a la ansiedad, depresión, descontento e irritabilidad.

Tomé esta decisión debido a que, como alumno del máster en Psicopedagogía, no estoy autorizado para pasar la prueba BFQ-NA propiamente dicha, sino que sólo utilizo un cuestionario adaptado, tomando algunos de sus ítems; por un lado por la utilidad que me ofrece, y por otro lado porque da respuesta a las necesidades que se me presentan con el contexto en el que me desenvuelvo.

Así mismo, he usado como base este instrumento, debido a que es una prueba estandarizada, con unos ítems cuya fiabilidad ya ha sido evaluada. Además, el instrumento ha sido diseñado para que sea cumplimentado por el propio niño/a o adolescente con formato autoinformado.

El cuestionario que se ha elaborado, se puede consultar en el anexo 1.

2.7. Role-playing

El role-playing es una técnica que consiste en que una o varias personas escenifican una situación dada, a través de un personaje, con unas pautas claras, pero sin un guion específico. No se mezcla con el teatro, que tiene un guion marcado; pero sí existen unos límites dentro del rol que se va a escenificar.

Por ejemplo: eres un policía muy mal educado que pone multas de manera sistemática e injustificada. Bajo estas características, dos personas podrían escenificar este rol, y escenificar diálogos muy diferentes.

Por tanto, siempre existirá un moderador que guíe y oriente cada una de las escenas, algo apoyado por (Martín, 1992, p. 63).

Este autor, sostiene que el role-playing facilita a los niños/as el aprendizaje a través de la exploración de los sentimientos, actitudes, valores y percepciones que influyen en su conducta. Ello hace que estos niños/as mejoren su capacidad para resolver conflictos, y la asunción de las consecuencias que suceden derivados de la toma de sus propias decisiones (Martín, 1992, p. 63).

Personalmente, considero que el role-playing es una técnica que no sólo resulta motivante para los niños/as porque la consideran lúdica; sino que además, a través de ella, se consiguen resultados en áreas sobre las que pretendo intervenir con mi muestra, por ejemplo, en la resolución de conflictos.

De esta manera, esta técnica, da posibilidades de ensayar una situación controlada, segura y supervisada por el psicopedagogo/a, o profesor/a. (Monjas, 2012, p. 92)

La autora Monjas (2012, p. 92) ofrece una aportación que para mí es elemental en mi decisión de emplear esta técnica en mi intervención psicopedagógica:

Los niños/as que tienen déficit en la ejecución de situaciones y presentan problemas de ansiedad o inhibición, tienen la oportunidad de poner en práctica, de forma segura, las habilidades que poseen pero que no exhiben (...) de manera guiada y minimizando los riesgos de fracaso.

Esta afirmación, se encuadra con total precisión en las necesidades de este tipo de niños/as, que necesitan exhibir o aprender nuevas conductas, sin riesgo de fracaso, sin miedo a que les juzguen, y en un ambiente lúdico.

Una posible temporalización en la realización de una actividad bajo esta técnica, es la que ofrece (Martín, 1992, p. 65):

1. *Motivación*: es la etapa en la que se crea un clima de confianza, y se despierta el deseo de participar en el problema que se les plantea.

En esta fase, es esencial crear ese clima, ya que las situaciones de risa, o de vergüenza, pueden perjudicar la dinámica de la técnica, y que no se obtengan buenos resultados ante los objetivos propuestos.

2. *Preparación de la dramatización*: el moderador ofrece los datos necesarios sobre la escena que deben dramatizar, aportando datos de los personajes, contexto, o cualquier información relevante para la escena. La escena, será escenificada por unos niños/as, mientras que los demás serán observadores de la situación.
3. *Dramatización*: es la fase en que los actores escenifican su rol guardando la mayor cercanía a las condiciones dadas. El diálogo que se da entre los diferentes actores, es improvisado. Es necesario que los observadores, guarden una buena posición para no perder ningún detalle.
4. *Debate*: es la fase en la que se analizan y valoran diferentes elementos de la situación: 1) cuál era el problema, 2) sentimientos que han aparecido, 3) actitudes que han observado; 4) soluciones que se han propuesto; 5) valoración de esas soluciones, etc.

El papel del maestro/a, en mi caso psicopedagogo, es definitivo para una buena calidad en el debate; al igual que la búsqueda de nuevas soluciones al conflicto y la transferencia a situaciones reales y cercanas a los alumnos/as.

3. Metodología

3.1. Metodología Cuantitativa

En este epígrafe procedo a explicar el tipo de investigación que realizo, como paso previo para el desarrollo de mi propuesta de intervención psicopedagógica.

Esta investigación, tiene un *enfoque cuantitativo*. Este enfoque, se caracteriza, entre otras cosas, porque utiliza métodos y técnicas cuantitativas, de tal manera que se recogen datos, para su posterior análisis, que permitan responder las cuestiones planteadas al inicio de la investigación, y probar la hipótesis de la que se parte. Este enfoque de investigación, además confía en la medición de variables e instrumentos de investigación, con el uso de la estadística descriptiva e inferencial, el tratamiento estadístico, el muestreo, etc. (Ñaupas, Mejía, Novoa, & Villagómez, 2014, p. 97)

Atendiendo a la naturalidad de la realidad en la que me encuentro, mi investigación se sitúa en *una dimensión interpretativa (naturalista, cualitativa)*; ya que se trata de ante una realidad encontrada que es dinámica, múltiple, construida, divergente y está contextualizada.

La *finalidad* de la metodología cuantitativa, es tratar de comprender, explicar e interpretar la realidad, los significados de las personas, las percepciones, intenciones y/o acciones.

En el caso de mi investigación, pretendo conocer e interpretar la realidad que existe en relación a tres categorías de estudio, que posteriormente se explicarán, en un conjunto de sujetos que acuden a una entidad privada. Por tanto, su realidad, está contextualizada, al entorno familiar y escolar en el que se desenvuelven, pero también, en el contexto del centro de prácticas; siendo su realidad muy dinámica, ya que cada día pueden sentirse y actuar de maneras muy diferentes.

Así, aquellas categorías sobre las que se va a investigar, se traducen en variables, que se estudian individual y conjuntamente, observando las relaciones que se establecen entre estas. De esta manera, nacen investigaciones de tipo descriptivo, explicativo o predictivo.

En el caso de la investigación que realizo, cuento con un total de 3 categorías, que toman diferentes datos, a través de un total de 29 variables, que me sirven para evaluar e interpretar datos sobre esas 3 categorías.

Según (Ñaupas, Mejía, Novoa, & Villagómez, 2014, p. 13) lo hace a través de diferentes técnicas entre las cuáles están:

1. *La medición*: consiste en la asignación de valores numéricos a determinadas variables empíricas, cualitativas o cuantitativas, que son fundamentales tanto en la investigación cuantitativa como cualitativa. (Velásquez-Rey, 1999:144 citado en Ñaupas Paitán et al., 2014, p. 244).
2. *El muestreo*: es una técnica que facilita el trabajo de investigación, ya que permite el ahorro de trabajo/esfuerzo y tiempo. El objetivo de la técnica del muestro es ganar información acerca de la población. (Gay, L. R., 1996, citado en Ñaupas Paitán, et al., 2014, p. 246). En el caso de mi investigación realizo un muestreo aleatorio simple, ya que es el más sencillo para obtener una muestra al azar.
3. *El tratamiento estadístico*.
 - a. *Estadística descriptiva*: tiene como objetivo fundamental, procesar, resumir y analizar un conjunto de datos obtenidos de las variables estudiadas. Estudia un conjunto de medidas mediante los cuales es posible comprender la magnitud de las variables estudiadas, como las medidas de tendencia central y las medidas de dispersión. (Ñaupas Paitán et al., 2014, p. 255)
 - b. *Estadística inferencial*: o inferencia estadística es aquella que ayuda al investigador a encontrar significatividad a sus resultados. Pretende establecer diferencias reales o debidas al azar, entre dos grupos estadísticos. (Ñaupas Paitán et al., 2014, p. 255)
4. *El análisis de datos a través de software específico: SPSS*

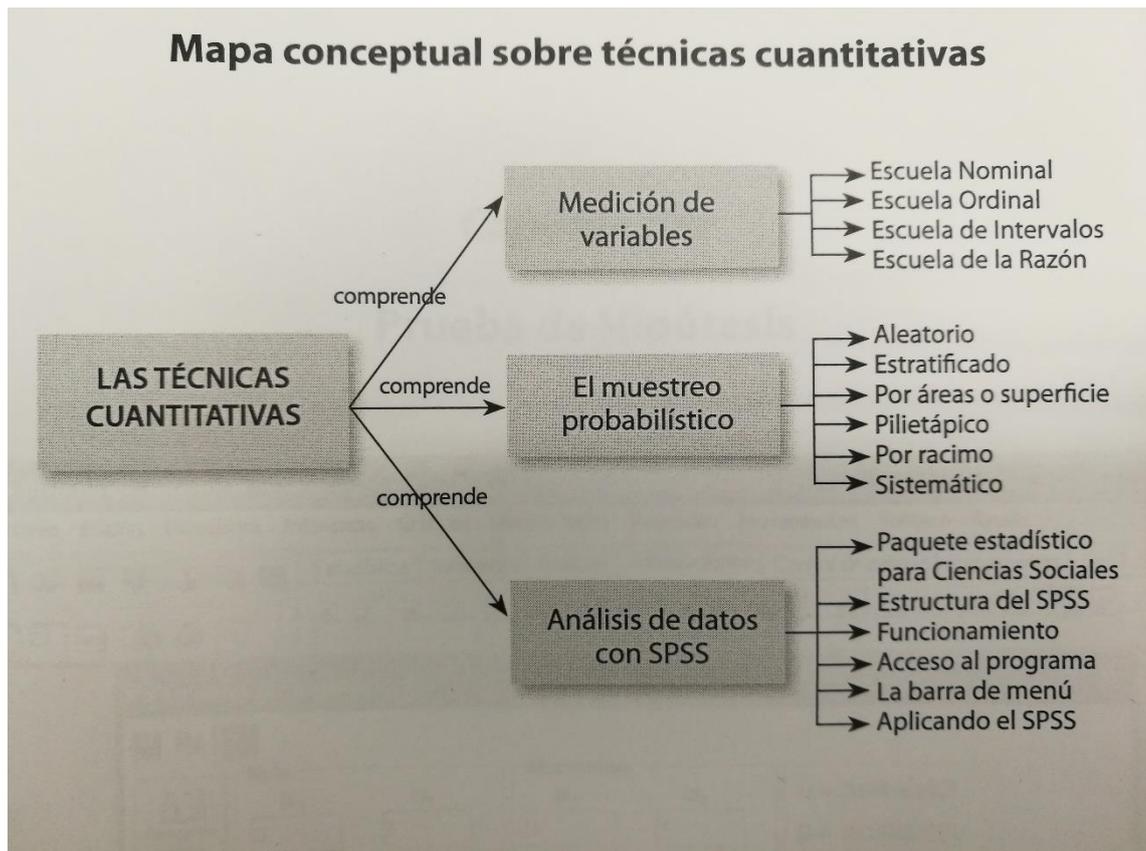


Figura 1. Mapa conceptual sobre técnicas cuantitativas. (Ñaupás Paitán et al., 2014, p. 281)

En el caso de mi investigación, se han utilizado algunas de estas técnicas, que posteriormente aparecerán. Es destacable, el tratamiento estadístico de los datos, ya que en mi investigación, se han realizado diferentes inferencias a partir de los datos recogidos de la muestra analizada, que posteriormente se detalla en el análisis de los datos, y en las conclusiones de la investigación.

3.2. Procedimiento

La primera etapa del procedimiento de esta investigación ha sido delimitar la temática. Tenía claro el tema a desarrollar, pero hasta que no me facilitaron el centro de prácticas, no tuve definida la muestra y las condiciones de la investigación.

La segunda etapa, fueron los permisos. Una vez iniciado el Practicum, solicité la autorización a la dirección de la entidad, y a las familias, explicando las razones, y el objetivo de realizar dicha investigación, recibiendo respuesta afirmativa.

La tercera etapa, consistió en seleccionar un instrumento que me sirviera de referencia, fiable y preciso. Tomé como base algunos de los ítems del cuestionario BFQ-NA para niños/as y adolescentes, creando un cuestionario propio. Posteriormente, se procedió a la validación del instrumento de recogida de datos, explicado en el punto 3.3.1.

La cuarta etapa, consistió en informar al conjunto de psicopedagogos que trabaja en la fundación, de las actuaciones a realizar, así como los datos que contenía el cuestionario, y cómo debían de pasarlo a los sujetos.

Posteriormente, se comenzó con la realización de los cuestionarios por parte de los sujetos. Los cuestionarios han sido cumplimentados, por aquellos sujetos que se encontraba en el rango de edad de 8 a 15 años.

Una vez que se había respondido a todos los ítems del cuestionario, el cuestionario era guardado junto con el resto, mientras, se iniciaba la intervención pertinente del psicopedagogo con ese sujeto.

Tras haber recopilado todos los cuestionarios, comencé a evaluar los resultados obtenidos para desarrollar la intervención bajo la supervisión de la dirección del centro, en cuanto a la temática, y desarrollo de las sesiones de mi intervención psicopedagógica. En este sentido, se ha tratado de seguir una continuidad a las sesiones anteriores que ya llevaban realizando en la Fundación.

Durante el desarrollo de las sesiones, se ha usado un registro anecdótico de cada una de las sesiones, dejando anotado aquellos detalles más reseñables si existieran, como por ejemplo, el aburrimiento, rechazo, o la existencia de algún conflicto con algún compañero/a en el desarrollo de las sesiones.

3.3. Muestra

La muestra está formada por 19 participantes, de los cuáles 9 son varones (47,4%) y 10 son mujeres (57,9%), que reciben atención psicopedagógica en Fundaicyl.

El rango de edad de la muestra es de 8 a 15 años. A continuación muestro los datos estadísticos que nos permiten conocer entre otros datos, la media edad del total de la muestra.

De la muestra total, existe una *muestra específica* con quienes he desarrollado la propuesta que posteriormente presentaré. Esto es debido a cuestiones de organización de Fundaicyl, y de las familias, ya que esta muestra está formada por sujetos que mantienen una asistencia regular y continua a los talleres de habilidades sociales que la entidad ofrece.

Los *criterios de selección* de la muestra específica han sido dos.

- 1) Tener entre 8 y 15 años
- 2) Acudir de forma continua a los talleres de habilidades sociales de la Fundación.

Por tanto, la muestra específica está compuesta por 7 individuos con un rango de edad desde los 8 años hasta los 12, siendo 4 varones (57,1%) y 3 mujeres (42,9%). En el siguiente gráfico de barras podemos apreciar cómo está distribuida la muestra según su edad.

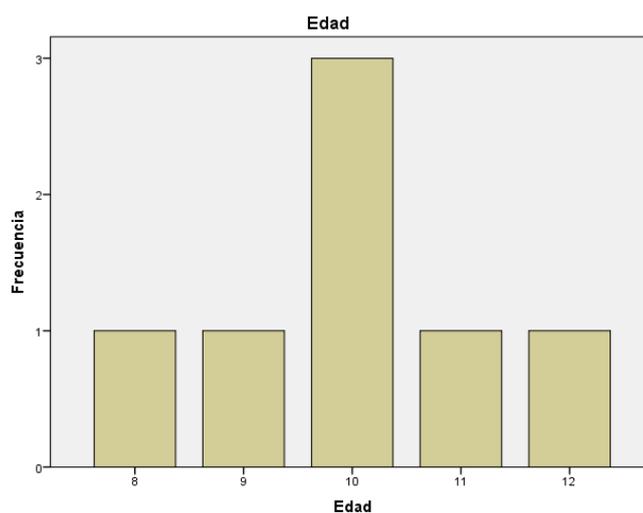


Figura 2. Distribución de la muestra específica por edad. Elaboración propia.

Como se ve en la anterior gráfica, el valor con mayor frecuencia es a la edad de 10 años, habiendo un total de 3 individuos (42,9%).

3.4. Instrumento de recogida de datos

El instrumento de recogida de datos ha sido un cuestionario de elaboración propia basado en el cuestionario “*Big Five*” de personalidad para niños y adolescentes (BFQ-NA). Ver anexo 1.

Los ítems o descriptores que he tomado como referencia para la intervención se corresponden con ítems que evalúan las categorías: 1) inestabilidad emocional, 2) extraversión y 3) amabilidad; debido a que cumple como los requisitos que me planteo, teniendo en cuenta la tipología de la muestra, y el contexto en el que me encuentro. De esta manera, el cuestionario me permite evaluar una serie de necesidades sobre las que puedo intervenir gracias a los talleres de habilidades sociales que se realizan en la Fundación para todos estos niños/as que allí acuden.

En total, he seleccionado un total de 29 descriptores o ítems, de los cuales, 9 descriptores se corresponden con la categoría *extraversión*; 9 descriptores se corresponden la categoría *amabilidad*; y por último 11 descriptores se corresponden con la categoría *inestabilidad emocional*.

3.4.1. Validación del instrumento de recogida de datos.

Una vez que se obtuvieron todos los permisos para llevar a cabo la investigación, organicé las actuaciones, y seleccioné el instrumento que quería tener de referencia. Se han utilizado dos técnicas para la validación del instrumento de recogida de datos utilizado.

Por un lado, el cuestionario diseñado por mí, fue evaluado y revisado por tres investigadores obteniendo una calificación apta para la realización de esta investigación. La evaluación por parte de los investigadores fue proporcionada por la tutora académica de este Trabajo Fin de Máster.

Por otro lado, a través de la técnica del *muestreo*, pasé de forma aleatoria el cuestionario a un total de 5 sujetos, que se corresponden con el 26,31% de la muestra, con el objetivo de conocer las posibles necesidades de modificación del cuestionario.

Debido a que no existieron dificultades significativas ni en la comprensión, ni en el desarrollo y realización del cuestionario, se continuó ofreciendo el cuestionario al resto de la muestra.

3.5. Instrumento de análisis de datos

El instrumento utilizado para el análisis de datos de mi investigación ha sido el programa *IBM SPSS Statistics* Versión 23.0.0.0, Edición de 64 bits.

A través del análisis y tratamiento de la información que me ofrece esta aplicación puedo conocer, entre otros datos, las estadísticas de fiabilidad de mi cuestionario.

La fiabilidad del cuestionario ha sido medida con el coeficiente *alfa de Cronbach*, obteniendo en mi muestra específica un coeficiente de 0,808. Este dato supone un nivel de fiabilidad aceptable.

3.6. Análisis e interpretación de los datos

En este punto abarco el análisis de los datos recogidos a través de mi cuestionario utilizando el programa previamente mencionado. He considerado oportuno subdividir este punto analizando los descriptores en función de las tres categorías que he elegido previamente, 1) extraversión, 2) amabilidad e 3) inestabilidad emocional.

La muestra específica, se distribuye por la categoría género de la siguiente manera: un total de 4 varones (57,1%) y 3 mujeres (42,9%).

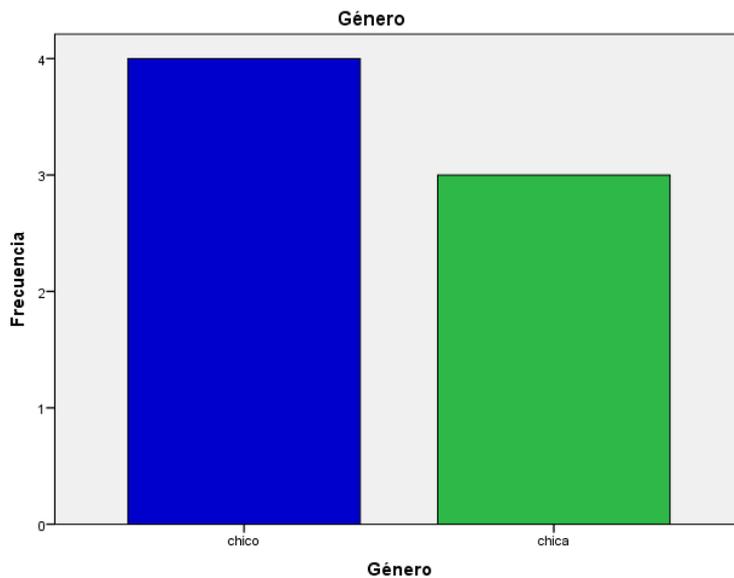


Figura 3. Distribución de la muestra específica por género. Elaboración propia.

En relación a la tipología, pública o concertada de la muestra, cabe destacar que un total de 4 sujetos (57,9%) acuden a centros concertados y 3 sujetos (42,1%) a centros educativos públicos.

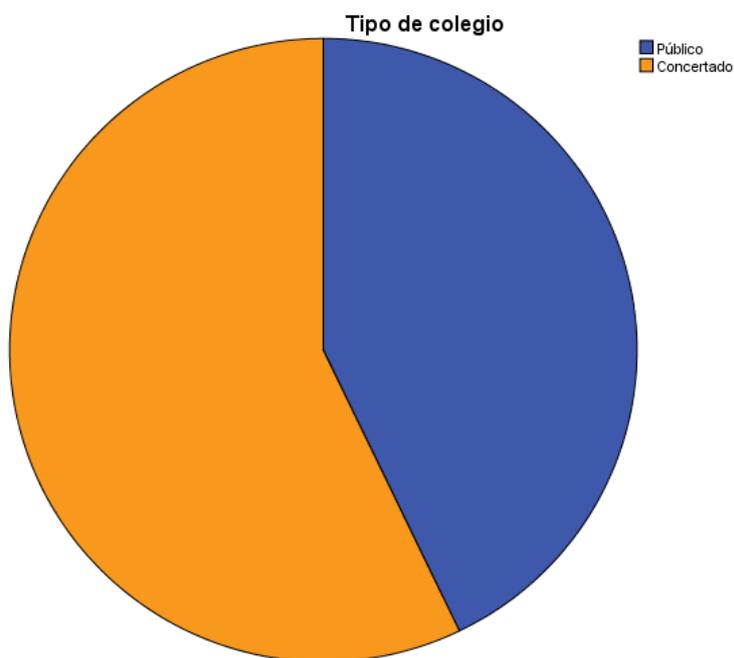


Figura 4. Distribución de la muestra específica por tipo de colegio. Elaboración propia.

3.6.1. Extraversión.

En primer lugar, analizo todos los descriptores que se corresponden con la categoría de extraversión.

En este caso, resultan reseñables algunos aspectos, relacionados con algunos de los ítems, especialmente con: “Si alguien me hace una faena le perdono” pues existe un 28,6% (2 sujetos) de la muestra que casi nunca perdona al resto; y otro 28,6% (2 sujetos) que declara que tan sólo lo hace algunas veces.

Es también relevante el ítem “Me resulta fácil decir a los demás lo que pienso”, donde un 42,9% (3 sujetos) de la muestra indica que casi nunca le resulta fácil decir lo que piensa. Este último ítem, va relacionado con el siguiente “Digo lo que pienso”, donde en este caso un 57,1% de la muestra (4 sujetos) indica que casi nunca lo dice.

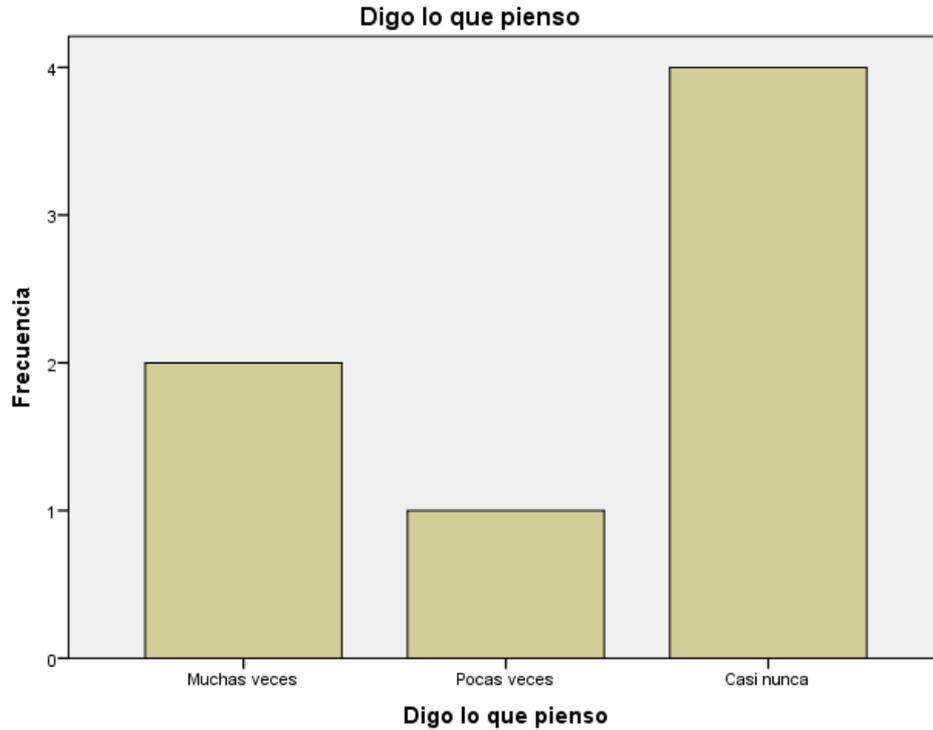


Figura 5. Resultados ítem 13. Elaboración propia.

Teniendo en cuenta estos resultados, observo, por un lado, que una parte significativa de la muestra, tiene dificultades a la hora de expresar sus opiniones al resto, de darles valor frente a las posibles opiniones y pensamientos de los demás. Por otro lado, de manera algo menos significativa, ante situaciones de conflicto; se puede apreciar que de manera leve, existe una gran parte de la muestra que presenta reticencias a perdonar a alguien ante un conflicto, esto es, a buscar soluciones y llegar a un punto en acuerdo con otra persona con la que se ha tenido un conflicto.

Analizando los datos de forma cruzada, por un lado los últimos tres descriptores elegidos, y el género, no se observan grandes diferencias debido al tamaño de la muestra. Tan sólo cabe mencionar que en el descriptor “Me resulta fácil decir lo que pienso” un total de 2 varones frente a 1 mujer, explican que casi nunca les resulta fácil decir a los demás lo que piensan.

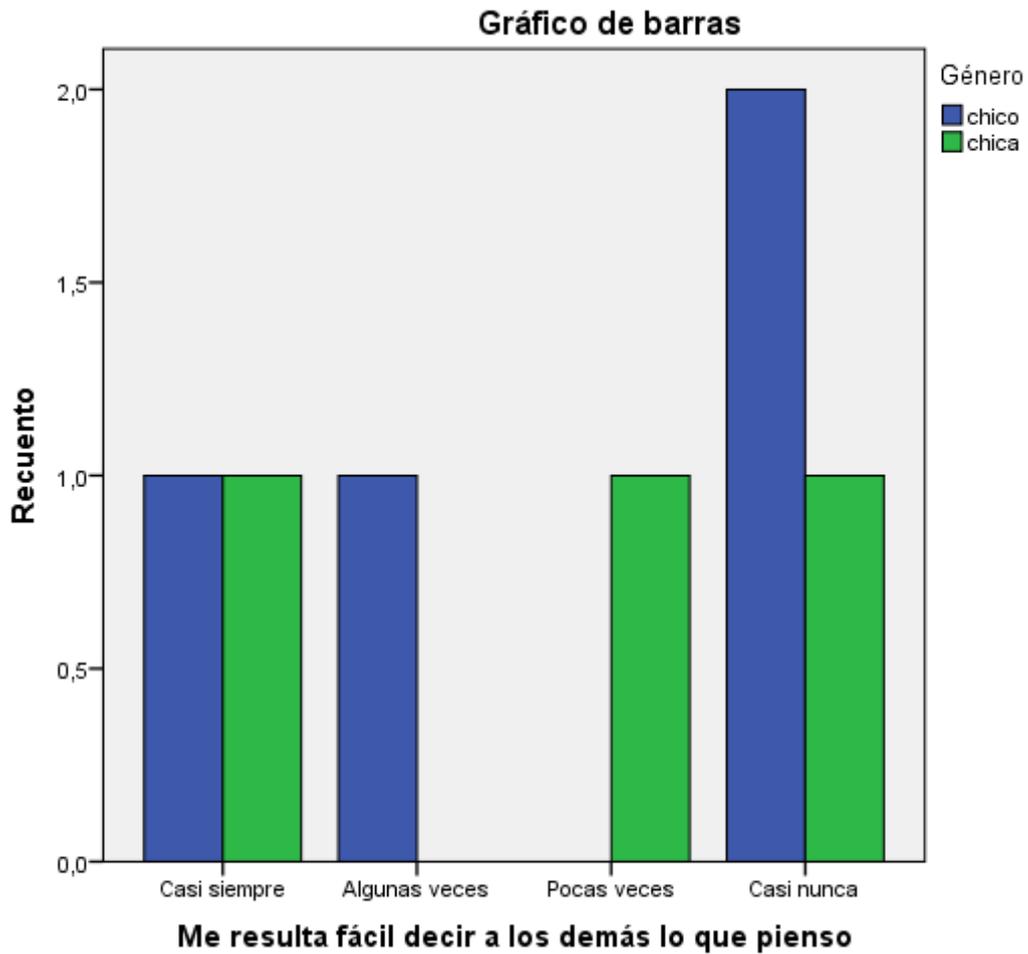


Figura 6. Resultados cruzados ítem 12-género. Elaboración propia.

En el mismo descriptor, analizado de forma cruzada por edad, en “Casi nunca” los valores con mayor frecuencia se hallan en 10 años, también con dos sujetos.

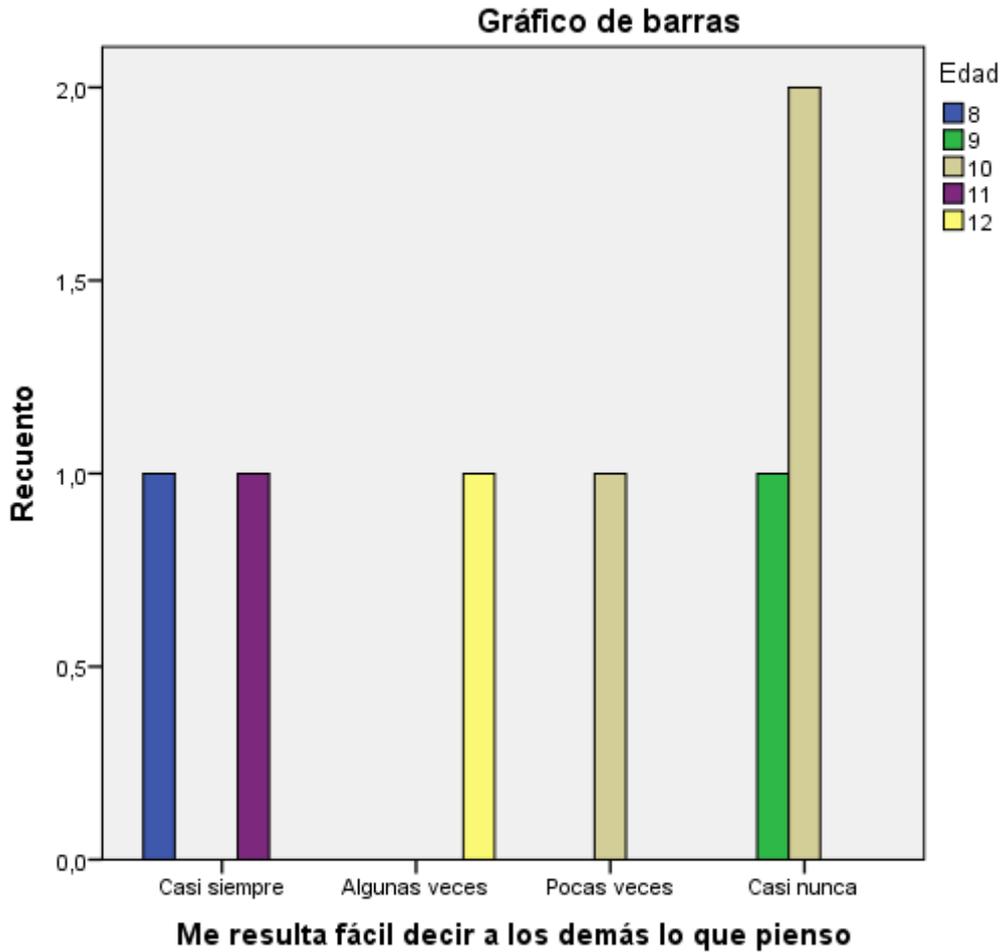


Figura 7. Resultados cruzados ítem 12-edad. Elaboración propia.

Para el descriptor “Digo lo que pienso” 2 varones responden “Casi nunca” pero en este caso, dos mujeres también responden lo mismo.

De nuevo, los valores con mayor frecuencia vuelven a ser 3 sujetos de 10 años, que responden que casi nunca dicen lo que piensan. El 4º sujeto, es de la edad de 9 años, que igualmente es una edad próxima a 10 años. Esto indica, que para esta edad, les resulta complicado comunicar sus pensamientos y hacer valer sus opiniones frente a los demás.

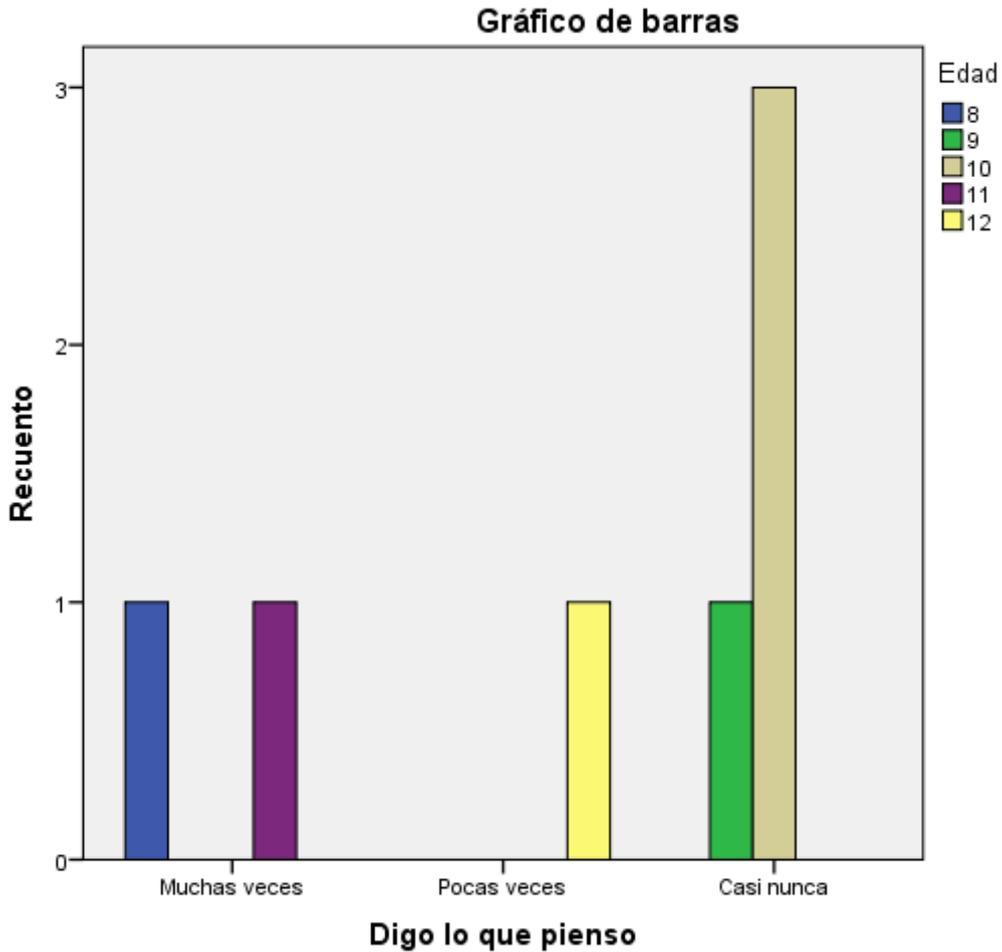


Figura 8. Resultados cruzados ítem 13-edad. Elaboración propia.

3.6.2. Amabilidad.

Con respecto a la categoría amabilidad, destacan los descriptores “Convenzo a los demás de lo que pienso” con un 42,9% de sujetos (3) que señalan que “Casi nunca” lo hacen.

Es relevante mencionar, que en el descriptor “Trato bien incluso a las personas que me son antipáticas” un 57,1% (4 sujetos) dice “Algunas veces” y un 14,3% (1 sujeto) “Casi nunca”. Además, un detalle interesante, es que estos resultados se dan en las edades 10, 11 y 12 años. De estos datos, se puede pensar, que en esas edades existen mayores problemas con aquellas personas con las que se ha tenido un conflicto previo; o que sin necesidad de la existencia de un conflicto, hay dificultades para mostrar conductas amables.



Figura 9. Resultados cruzados ítem 24-edad. Elaboración propia.

En cuanto al descriptor “Me gusta hacer bromas” de nuevo, vuelve a haber un 57,1% de la muestra (4 sujetos) que indican que casi nunca les gusta hacer bromas.

De manera menos significativa, en cuanto al descriptor “Respondo a otras personas con educación” hay un 28,6% (2 sujetos) que indican que “Algunas veces”. No llega a existir ningún sujeto que diga que “Casi nunca” pero es necesario considerar el descriptor de cara a la intervención, para mejorar este aspecto.

Por tanto, puedo concluir en esta categoría, que existe una parte relativamente significativa de la muestra con algunos déficits en algunas de las conductas sociales relacionadas con la amabilidad. Por ejemplo, a la hora de tratar con amabilidad a todas las personas, incluso aquellas que no son del agrado, o a la hora de realizar bromas hacia otras personas.

Estos reflejan cierto grado de introversión, y algunas dificultades en relaciones interpersonales con iguales exitosas, que favorezcan el disfrute de la comunicación e interacción con los demás.

Si analizo el descriptor “Convenzo a los demás de lo que pienso” de forma cruzada con la variable de género y edad, lo más significativo que observo es que, en la edad de 10 años, hay de nuevo 3 sujetos (42,9%), 2 varones y 1 mujer, que “Casi nunca” convencen a los demás de lo que piensan, y por tanto no tienen herramientas sobre cómo hacer valer sus pensamientos, sus opiniones o sus derechos.

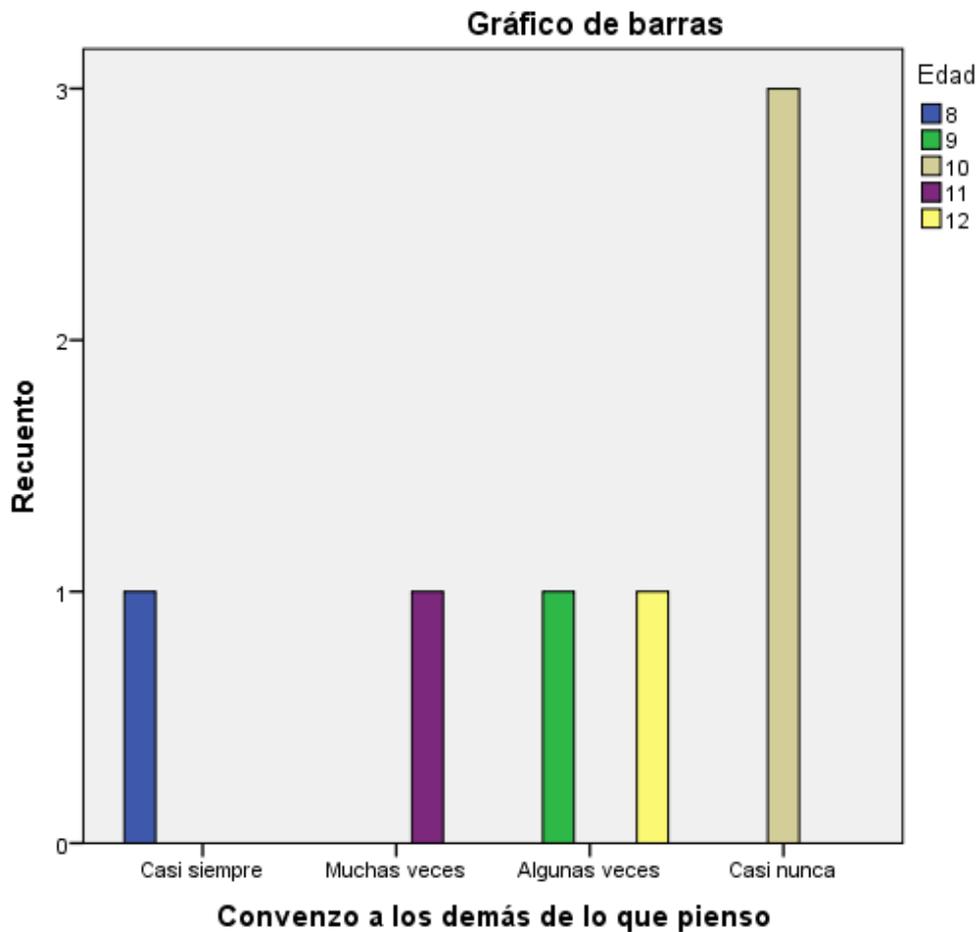


Figura 10. Resultados cruzados ítem 21-edad. Elaboración propia.

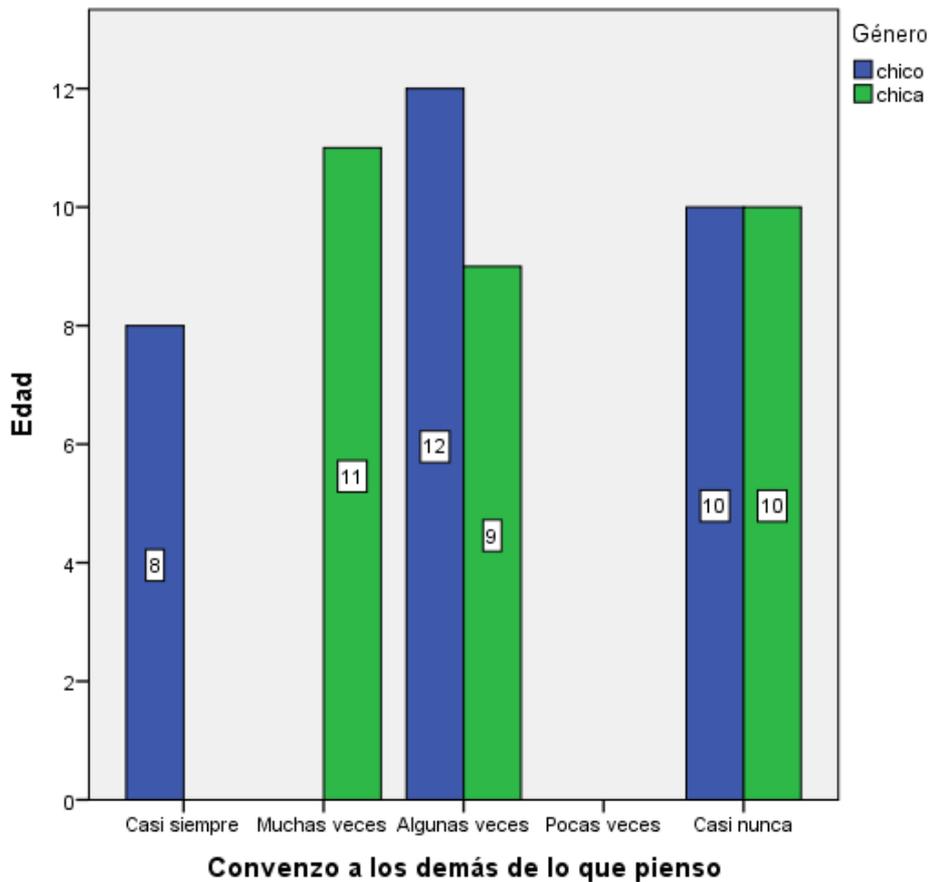


Figura 11. Resultados cruzados ítem 21-edad-género. Elaboración propia.

Sin embargo, si analizo las correlaciones entre el descriptor “Convenzo a los demás de lo que pienso” y la edad, existe una leve correlación positiva, obteniendo un coeficiente de correlación R de Pearson de 0,239. Esto indica que sí es verdad que guardan cierta relación entre la edad, y las habilidades para convencer a los demás, pero no es algo totalmente determinante.

Un dato a mencionar, es con respecto al descriptor “Me gusta hacer regalos”, donde existe una correlación negativa con respecto al género, ya que obtenemos un coeficiente de correlación R de Pearson de -0,510; lo cual, puedo interpretarlo como el hecho de ser varón o mujer, no tiene correlación con la conducta de hacer regalos.

3.6.3. Inestabilidad emocional.

En relación a esta variable, en primer lugar, cabe destacar un dato muy importante que se corresponde con los descriptores “Estoy triste”; “Lloro” y “Soy muy alegre y

activo”. De estos tres descriptores, se obtienen datos como que el 71,4% de la muestra (5 sujetos) se considera alegre y activo, y también que ”Casi nunca” está triste. Así mismo, un 42,9% de la muestra (3 sujetos) indica que casi nunca llora.

Del resto de descriptores, lo más reseñable es que un 42,9% (3 sujetos) considera que algunas veces sí se pone nervioso por tonterías y un 14,3% (1 sujeto) casi siempre.

Analizando los datos de forma cruzada, es interesante comentar que en cuanto al género, un 28,6 % de varones pierde la calma con mucha facilidad frente a un 0% de mujeres.

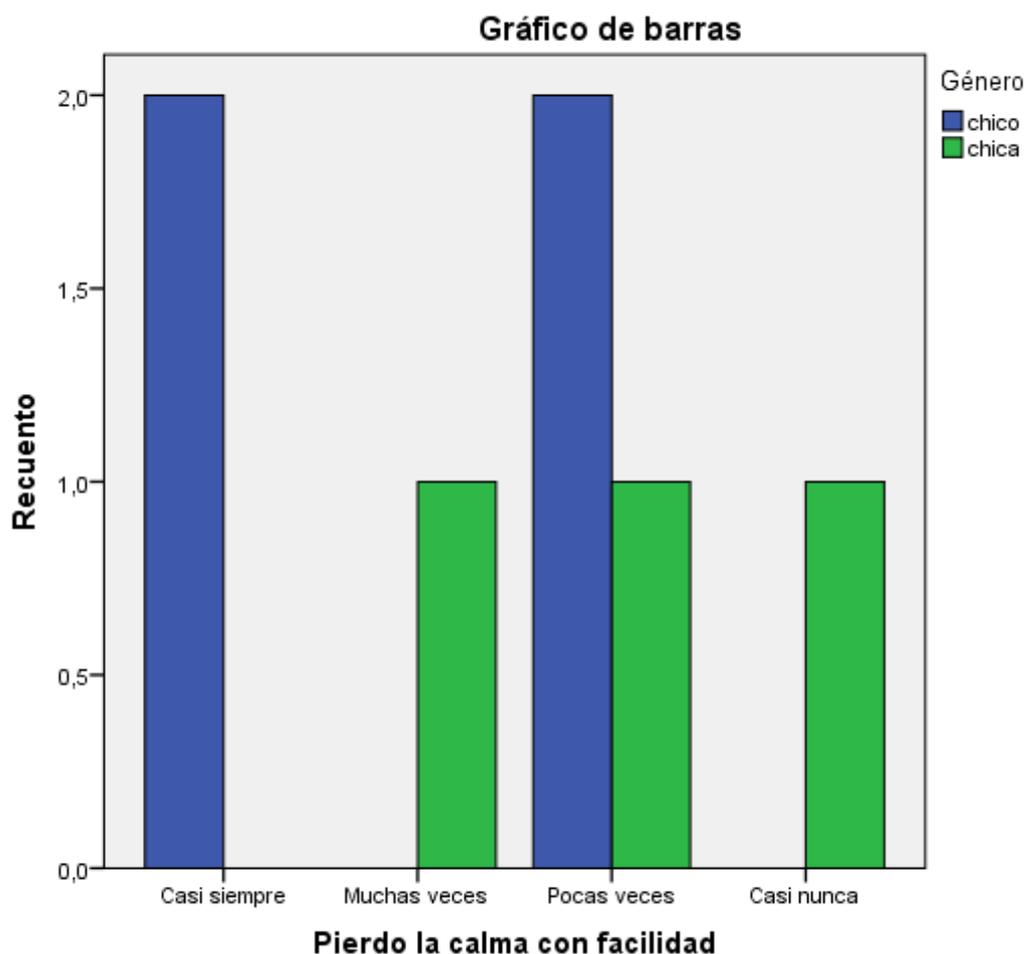


Figura 12. Resultados cruzados ítem 23-género. Elaboración propia.

Igualmente, algo reseñable es que existe una correlación positiva entre el descriptor “Discuto acaloradamente con los demás” y la edad. En concreto, arroja un coeficiente R de Pearson de 0,576. Con estos dos datos, sí puedo pensar que existe una correlación entre las situaciones de discusión con los demás, y la edad.

Esta correlación, también coincide con la relación entre el descriptor “Me enfado con facilidad” y la edad. En este caso, la correlación es más acusada, mostrando un coeficiente R de Pearson de 0,826.

Tabla 3
Resultados coeficiente R de Pearson-ítem 7. Elaboración propia.

		Valor
Intervalo por intervalo	R de Pearson	,826
N de casos válidos		7

También, es conveniente señalar, que al descriptor “Soy muy alegre y activo” son los varones quienes se consideran casi siempre alegres y activos, 57,1% (4 sujetos), frente a las mujeres, que sólo el 14,3% (1 sujeto) se considera casi siempre activa.

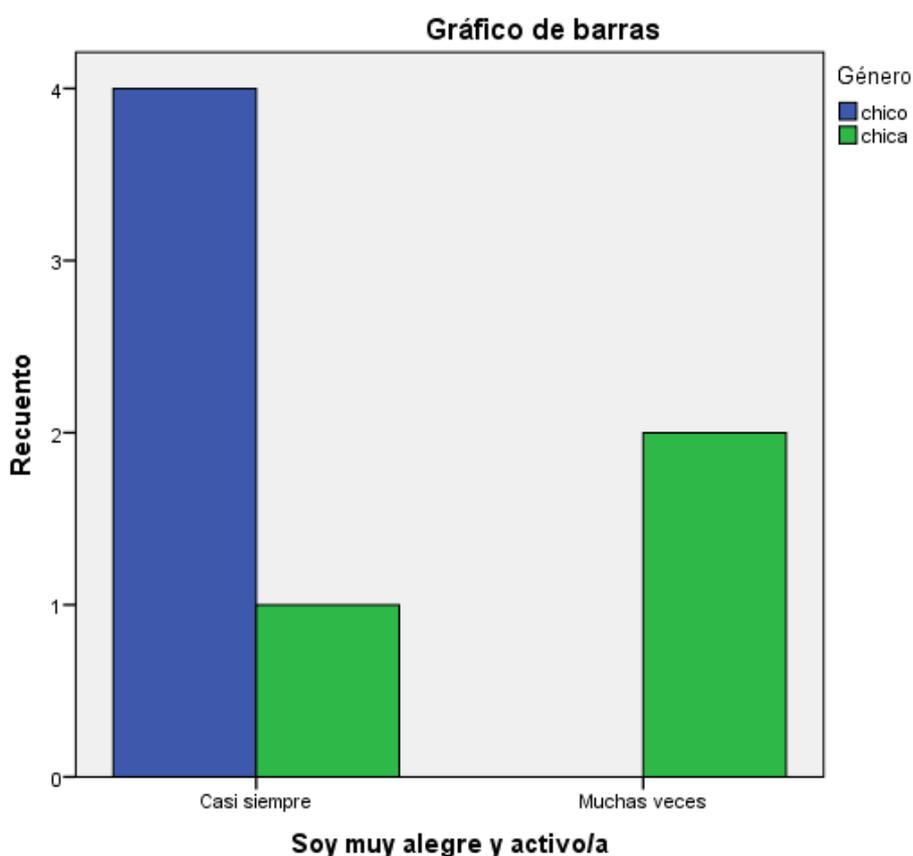


Figura 13. Resultados cruzados ítem 29-género. Elaboración propia.

En este sentido, existe una correlación positiva entre este ítem y el género, obteniendo un coeficiente de correlación R de Pearson de 0,730.

4. Propuesta De Acción

4.1.Contexto

Una vez explicada y definida la metodología de mi investigación, en este punto detallo el contexto en el que se encuadra, explicando la trayectoria y principales funciones que tiene la entidad donde se ha desarrollado tanto la investigación como la propuesta de intervención.

La propuesta, ha sido desarrollada en la entidad *Fundación de ayuda a la infancia de Castilla y León* (Fundacyl), localizada en el barrio de Covaresa, en C/ Campo de Gomara, 1, CP 47008, Valladolid. El contacto con el centro se puede realizar a través del teléfono o correo electrónico.

Creada desinteresadamente, en 2005, por un grupo de familias afectadas con hijos/as con TDAH con el fin de ayudar al mayor número de familias que se encontraban, y se encuentran en su misma situación.

Su trabajo se enfoca siempre en programas de intervención cognitivo-conductuales, con carácter preventivo y/o terapéutico, a través de una intervención multidisciplinar y adaptada a las características y circunstancias de cada niño y cada familia.

4.2. Propuesta

En este apartado presento mi propuesta de intervención psicopedagógica que se diferencia porque se desarrolla utilizando el role-playing como eje transversal.

La propuesta se divide en cuatro sesiones, en las que se desarrollan cuatro núcleos temáticos que dan respuesta a las necesidades resultantes de mi estudio y la observación directa de la muestra; considerando también las líneas de acción de Fundacyl.

Para el desarrollo de mi intervención he contado con la colaboración del resto de los psicopedagogos de Fundacyl facilitándome su ayuda y apoyo permitiéndome conseguir los objetivos de cada sesión, y de este Trabajo Fin de Máster.

La temporalización de esta intervención se ha visto afectada directamente por la organización temporal del Practicum, periodo en el que se ha desarrollado como ya comenté. Es por ello que, aunque hay más temas a trabajar con este tipo de niños/as, en esta intervención se han desarrollado sólo 4 núcleos temáticos.

4.2.1. Objetivos.

Tabla 4

Objetivos sesión 1. Elaboración propia.

SESIÓN 1: EMOCIONES Y ASERTIVIDAD	
OBJETIVOS:	<ol style="list-style-type: none">1. Aprender a interpretar las emociones en los demás2. Saber comunicar las propias emociones a los iguales3. Conocer estrategias de comunicación asertivas para evitar y/o solucionar conflictos.

Tabla 5

Objetivos sesión 2. Elaboración propia

SESIÓN 2: DERECHOS Y OPINIONES	
OBJETIVOS:	<ol style="list-style-type: none">1. Aprender estrategias comunicativas para defender los derechos propios.2. Incorporar estrategias comunicativas adecuadas para expresar las opiniones y pensamientos

Tabla 6

Objetivos sesión 3. Elaboración propia.

SESIÓN 3: FAVORES, CORTESÍA Y AMABILIDAD	
OBJETIVOS:	<ol style="list-style-type: none">1. Comprender qué es pedir y hacer favores a los demás.2. Aplicar estrategias comunicativas sobre cómo pedir y recibir favores.3. Interiorizar el concepto de cortesía aplicándolo a diferentes situaciones.

Tabla 7
Objetivos sesión 4. Elaboración propia.

SESIÓN 4: REFORZAR A LOS DEMÁS, COOPERAR Y COMPARTIR	
OBJETIVOS:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Poner en práctica formas comunicativas para reforzar positivamente a los demás. 2. Conocer los conceptos de cooperar y compartir con los demás. 3. Aprender estrategias comunicativas para cooperar y compartir con los demás.

4.2.2. Contenidos.

Tabla 8
Contenidos sesión 1. Elaboración propia.

SESIÓN 1: EMOCIONES Y ASERTIVIDAD	
CONTENIDOS:	<p><i>Expresar emociones:</i> implica el conjunto de mensajes en el que expresamos a los demás la forma en que nos sentimos, qué emociones experimentamos, y cómo es nuestro estado de ánimo para que el resto reaccione adecuadamente. También, implica comunicar a otra persona los sentimientos que ella nos provoca (Monjas, 2012, p. 259). A los niños/as se lo explicamos de manera adaptada, explicándoles también algunos pasos que son necesarios para dar, por ejemplo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar la emoción. ¿Qué me pasa? ¿Qué siento? 2. Descubrir las razones, causas y antecedentes de la emoción. ¿Qué ha ocurrido antes? ¿Qué hice/dije? 3. Expresar una emoción de forma correcta: <ol style="list-style-type: none"> a. Momento y lugar adecuado b. Comunicarse de forma clara y breve c. Explicar las razones y causas

	<p>d. Dar las gracias</p> <p>4. Buscar alternativas para mantener esa emoción si es positiva o de eliminación/reducción en caso de ser negativa (autocontrol, pedir ayuda, relajación).</p>
	<p><i>Recibir emociones:</i> significa saber responder de forma adecuada ante las emociones y los sentimientos que expresan los demás. Así mismo, implica responder a los sentimientos que uno mismo provoca en los demás. (Monjas, 2012, p. 267)</p>

Tabla 9
 Contenidos sesión 2. Elaboración propia.

SESIÓN 2: DERECHOS Y OPINIONES	
CONTENIDOS:	<p><i>Defensa de los derechos:</i> consiste en comunicar a otras personas el sentimiento de que no se están respetando nuestros derechos, que están haciendo algo que nos molesta o que nos están tratando de forma injusta. Lo que en ocasiones, es complicado debido a que la otra persona puede enfadarse o burlarse. Esto conlleva una serie de habilidades: 1) saber dar una negativa de forma respetuosa; 2) realizar una queja o reclamación; 3) hacer peticiones o ruegos y contar los propios deseos; y 4) pedir cambios de conducta. (Monjas, 2012, p. 273)</p> <p><i>Defensa de las opiniones:</i> hace referencia a la manifestación hacia otras personas de los diferentes puntos de vista, ideas, pensamientos y opiniones sobre determinados temas o situaciones en un contexto. Es necesario hacerlo de manera cordial, sin imponer nuestra opinión por encima de las demás, y siempre respetando las opiniones de los otros. (Monjas, 2012, p. 81)</p>

Tabla 10
 Contenidos sesión 3. Elaboración propia.

SESIÓN 3: FAVORES, CORTESÍA Y AMABILIDAD	
CONTENIDOS:	<p><i>Favores:</i> pedir favores implica pedir a una persona que haga algo por ti o para ti. En contraposición también puede significar hacer algo que otra persona nos ha pedido con anterioridad. (Monjas, 2012, p.171).</p> <p>Algunos pasos necesarios <i>para pedir un favor</i>, son 1) determinar que se necesita pedir un favor y haber decidido a quién necesitamos para que lo realice; 2) comunicar nuestro favor de manera correcta, respetuosa, y clara; 3) agradecer cordialmente el favor que nos han hecho, resaltando algo positivo. Otros pasos necesarios <i>para realizar un favor a alguien</i>, son: 1) escuchar atentamente la petición de la persona; 2) hacer el favor de la mejor manera posible y 3) negarnos de manera adecuada cuando la petición no es razonable o acorde a nosotros. (Monjas, 2012, p.173)</p> <p><i>Cortesía y amabilidad:</i> las habilidades de cortesía son un conjunto de conductas muy diversas que las personas utilizamos, o debemos utilizar, cuando nos relacionamos con otras personas con el fin de que nuestra relación sea cordial, agradable y amable. (Monjas, 2012, p.177)</p>

Tabla 11
 Contenidos sesión 4. Elaboración propia.

SESIÓN 4: REFORZAR A LOS DEMÁS, COOPERAR Y COMPARTIR	
CONTENIDOS:	<p><i>Reforzar a los otros:</i> implica comunicar o hacer algo agradable hacia alguien. Supone decirle que te gusta algo que esa persona ha hecho o un objeto o cualidad que posee, por ejemplo con elogios, afirmaciones positivas, felicitaciones...Para ello, es necesario siempre ser concisos y especificar qué es lo que se está alabando,</p>

y también, mirar a la otra persona directamente. (Monjas, 2012, p. 185-186)

Cooperar y compartir: cooperar supone que dos o más niños/as forman parte de una actividad o tarea que implica reciprocidad de conductas tanto motoras como verbales. Es decir hay un intercambio en el control de la relación y facilitación de la tarea o actividad. Además, implica la colaboración de y con otras personas para conseguir el objetivo de esa tarea o actividad. (Monjas, 2012, p. 211)

4.2.3. Temporalización.

La temporalización, ha guardado la misma estructura que desarrollaba la Fundación, siendo de 1 sesión de 1h cada 2 semanas, comenzando el 24 de marzo, y finalizando el pasado 19 de Mayo de 2017.

Sin embargo, hay una pequeña modificación debido a las vacaciones escolares del periodo de Semana Santa, donde no fue posible el desarrollo de ninguna sesión por razones de organización de la Fundación.

Tabla 12
Cronograma de la propuesta de intervención psicopedagógica. Elaboración propia.

FECHA	24/03/2017	21/04/2017	05/05/2017	19/05/2017
SESIONES				
SESIÓN 1				
SESIÓN 2				
SESIÓN 3				
SESIÓN 4				

La estructura de las sesiones ha sido siempre la misma.

Para el inicio de las sesiones, se comenzaba a trabajar en pequeño grupo una lluvia de ideas sobre el concepto del que se iba a trabajar. Posteriormente, y en función de los resultados que salían, se les explicaba en qué consistía verdaderamente el contenido sobre el que se iba a trabajar durante esa sesión.

Este contenido, siempre ha ido acompañado por documentos audiovisuales, ya que es más fácil llamar su atención, y este tipo de recursos, resulta motivador para todos los niños/as.

Posteriormente, se les repartía una tarjeta en la que existe una situación, que ellos tienen que escenificar a los demás. Para las escenificaciones, siempre se contaba con la ayuda de los psicopedagogos de la fundación, y orientarles para que no se salieran del rol que debían presentar.

Después de trabajar en pequeño grupo, escenificaban aquella situación que les había tocado, a sus compañeros/as, teniendo que prestar atención a qué conductas observaban, qué les llamaba la atención, etc.

Una vez que todos los grupos pequeños terminaban, se hacía en gran grupo una evaluación de la sesión, comentando aquellos aspectos que habían aprendido, detalles que les habían llamado la atención, dudas que pudieran surgir, etc.

4.2.4. Metodología.

Para el diseño de esta propuesta psicopedagógica he tenido en cuenta las características individuales de cada uno de los niños/as, así como los resultados de la investigación, con el objetivo de que la metodología empleada, se adapte de la mejor manera posible a sus características por presentar TDAH, por ejemplo, usando mucha información visual, y permitiendo actividades que implican constantemente movimiento.

También, ha sido necesario presentar todas las sesiones de manera muy segmentada, y anticipando cuál iba a ser la siguiente actividad antes de comenzarla.

A su vez, la metodología llevada a cabo ha sido la técnica del role-playing ya que es una estrategia que ayuda a mantener la atención durante más tiempo, ya que están directamente involucrados en la actividad. También, se ha hecho de esta manera, para que

se facilitara la comprensión de los contenidos, y de los objetivos que se planteaban con cada una de las actividades sin que estas resultaran arduas para ellos.

Un factor clave que se ha tenido en cuenta en el desarrollo de la metodología, es que los talleres se realizaban a última hora de la tarde, en los viernes, cuando los niños/as venían cansados de toda la semana en el colegio; y ya estaban cansados de haber trabajado por la mañana en el colegio.

4.2.5. Actividades.

En este punto presento las diferentes actividades que se han ido realizando en las 4 sesiones de mi propuesta de intervención psicopedagógica.

Para las explicaciones de los contenidos, y las realizaciones de los role-playing, he tomado como referencia los contenidos, temáticas y role-playing que presenta Monjas (2012) en su Programa PEHIS (Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social).

Tabla 13
Actividades sesión 1. Elaboración propia.

SESIÓN 1: EMOCIONES Y ASERTIVIDAD (Ver anexo 2)	
ACTIVIDADES:	1. Lluvia de ideas sobre la empatía y asertividad. Con la diapositiva 1 del PowerPoint, se les pide a los sujetos/as qué entienden por empatía, y qué entienden por asertividad. Todas las ideas se van apuntando en una pizarra blanca con diferentes colores en función de si son de empatía o de asertividad
	2. Video-fórum: visionado del vídeo <i>"Bonita historia de una niña ciega"</i> . Es un vídeo en el que una niña ciega que camina con su perro, de forma tranquila, feliz, van apareciendo diferentes emociones que se van viendo, y se aprecia cómo ella interpreta los sonidos del mundo que le rodean. De forma imprevista, a la niña le roban el bolso, con las emociones que

eso conlleva, hasta que finalmente, el bolso es recuperado por el perro.

Tras el visionado del vídeo, en grupos les pediremos que realicen y expresen a través de un portavoz todas las emociones que han visto, detallen todo lo que ha ocurrido, en forma de lluvia de ideas de nuevo.

[Enlace web.](#) (Ramirez, 2011)

3. Role playing. Elaboramos diferentes grupos de trabajo de 2-3 personas, en función de sus edades y de las características individuales de cada uno de los niños/as. Les repartimos tarjetas con cada una de las situaciones y posteriormente escenifican la situación que les ha tocado. (Ver anexo 3) A continuación se exponen algunos de los ejemplos. (

a. Emociones: Tienes un examen muy difícil y te está saliendo muy bien. (Monjas, 2012, p. 264)

b. Emociones: Has perdido tu mochila nueva. (Monjas, 2012, p. 264)

4. Vídeo-fórum: visionado del vídeo “*Asertividad para niños*”. Es un vídeo en el que se encuentran dos animales de gran tamaño (reno y oso) cruzando por un puente estrecho. Ambos quieren pasar, pero no se ponen de acuerdo, lo que consiguen es que se acaban cayendo. Esta situación ocurre, mientras otros dos animales de menor tamaño (conejo y mapache), quieren también pasar. Cuando se encuentran en la misma situación que el oso y el reno, en vez de discutir, y pegarse; buscan una solución que les permita pasar a los dos al mismo tiempo.

Tras el visionado del vídeo, en grupos les pediremos que realicen y expresen a través de un portavoz qué es lo que pasaba, y que comparen cómo han actuado en la primera situación con respecto a la segunda; teniendo en cuenta cómo han buscado

	<p>soluciones, y no han llegado al conflicto en uno de los casos, donde se ve, que en el primer caso, ambos animales pierden.</p> <p>Enlace web. (Souza, 2014)</p>
	<p>5. Role-playing: Tras el visionado de un nuevo vídeo les planteamos nuevas escenas para representar ante los demás.</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Asertividad: En el partido, Óscar te ha puesto la zancadilla y te has lesionado la rodilla. Quieres que no vuelva a ocurrir. (Monjas, 2012, p. 297) b. Asertividad: Ana tiene un juego muy bonito, se lo has pedido y te ha dicho que no. Quieres que te lo deje. (Monjas, 2012, p. 297)
	<p>6. Terminamos la sesión, evaluando las conductas que hemos visto en los demás, y analizando siempre cada una de las escenificaciones.</p>

Tabla 14
 Actividades sesión 2. *Elaboración propia.*

SESIÓN 2: DERECHOS Y OPINIONES (Ver anexo 4)	
ACTIVIDADES:	<p>1. Lluvia de ideas sobre la defensa de los derechos y opiniones. Con la diapositiva 1 del PowerPoint, se les pide a los sujetos/as qué entienden por derechos, y qué entienden por opiniones. Todas las ideas se van apuntando en una pizarra blanca con diferentes colores en función de si son de defensa de derechos o de defensa de opiniones.</p> <p>2. Video-fórum: visionado del vídeo "<i>¿Eres asertivo?</i>". Es un vídeo en el que se van presentando diferentes situaciones parecidas a las que les presentamos a los niños/as en las tarjetas para el role-playing. Por ejemplo, en el vídeo aparece la situación de que un niño se cuela en la final. Con este ejemplo, se explican los tres tipos de roles comunicativos que puede haber</p>

(agresivo-pasivo-assertivo). Con este vídeo es necesario ir parando el vídeo para ir dando una breve explicación de lo que va ocurriendo.

[Enlace web.](#) (Business Coaching School, 2014)

3. Role playing. Tras el visionado del vídeo, se les explica los contenidos sobre la defensa de los derechos. Posteriormente, les elaboramos diferentes grupos de trabajo de 2-3 personas, en función de sus edades y de las características individuales de cada uno de los niños/as. Les repartimos tarjetas con cada una de las situaciones y posteriormente escenifican la situación que les ha tocado. A continuación se exponen algunos de los ejemplos.

- a. Lucía te pide que la prestes tu balón de baloncesto. Tú quieres jugar con él. (Monjas, 2012, p. 278)
- b. Tus amigos te piden que gastes una broma pesada al profesor. (Monjas, 2012, p. 278)

4. Role-playing: Tras explicar lo que es la defensa de las opiniones, presentamos nuevas situaciones mediante tarjetas para escenificarlas.

- a. Unos compañeros están charlando sobre el partido del domingo. Una compañera te pregunta qué te pareció a ti. Quieres dar tu opinión y manifestar lo que opinas al respecto. (Monjas, 2012, p. 283)
- b. Estáis preparando actividades a realizar en la clase. Tú no estás de acuerdo con lo que María dice. Quieres que se tenga en cuenta tu opinión.

5. Terminamos la sesión, evaluando las conductas que hemos visto en los demás, y analizando siempre cada una de las escenificaciones para tratar de sacar unas conclusiones sobre todos los contenidos.

Tabla 15
Actividades sesión 3. Elaboración propia.

SESIÓN 3: FAVORES, CORTESÍA Y AMABILIDAD (Ver anexo 5)	
ACTIVIDADES:	<p>1. Lluvia de ideas sobre lo que es pedir favores, recibir favores, situaciones en las que se piden, qué es cortesía y amabilidad. Con la diapositiva 1 del PowerPoint, se les pide a los sujetos/as qué entienden por estos conceptos. Todas las ideas se van apuntando en una pizarra blanca con diferentes colores en función de si son de defensa de derechos o de defensa de opiniones.</p> <p>2. Video-fórum: vemos un vídeo titulado “Cadena de favores”. Es un vídeo que muestra un pescador, que carga enormes cestas de pescado a los lomos de un burro. El pescador y el burro deben vender el pescado. El pescador quiere ir a un pueblo en lo alto de una montaña para lo que es necesario hacer un largo camino con una fuerte pendiente. El burro en un momento dado, se detiene indicando otro pueblo para el que no hay pendiente. Ante la negativa del burro, el pescador le golpea. El burro sigue sin moverse, y se sienta a descansar. Están teniendo un conflicto y no se ponen de acuerdo. Para buscar un acuerdo, en el que la subida no sea tan dura, al pescador se le ocurre hacer más ameno el camino, y que ambos vayan bailando, y así se olvidan de que el camino es largo y duro. El burro sin darse cuenta, acaba subiendo hasta lo alto del pueblo. Cuando llegan, se dan cuenta de que han ido perdiendo todos los pescados por la carretera. El pescador se pone bastante triste, y aparece una escena, del burro queriendo dar una radio al pescador, para animarle.</p> <p>Con el visionado, trabajamos cómo se podría haber pedido el favor de subir, dando una recompensa, sin haber llegado al conflicto. También valoramos cómo el burro después trata de animar al pescador...Igualmente, tenemos en cuenta, las conductas del pescador hacia el burro ya que al principio no</p>

había sido amable, no había explicado a dónde iban, se había enfadado...

[Enlace web.](#) (Ayudate ayudando, 2013)

3. Role-playing: Tras explicar lo que es la pedir favores y recibir favores, así como diferentes estrategias para hacerlo; les presentamos diferentes situaciones para escenificar. A continuación se presentan algunas situaciones de role-playing:

- a. Henar te pide prestado el diccionario de inglés porque ella se ha olvidado de traerlo.
- b. Pides a la profesora que te preste un libro para leer este fin de semana. (Monjas, 2012, p. 174)

4. Vídeo-fórum: vemos el cuento infantil contado por Beatriz Moreno. El título del vídeo es “*Cuando soy amable – Cuentos infantiles – Autoestima – Educación en valores*”. Es un cuento que trata sobre Zopo, un personaje que realiza diferentes acciones por los demás, y que le ocurren diferentes situaciones, como que pegue, sin querer una patada, a un amigo mientras juegan a fútbol. Habla, de qué hace Zopo cuando es amable, como por ejemplo ayudar a su madre, escuchar a sus amigos, abrazar a aquellos que están tristes. También es amable consigo mismo, cuando se siente orgulloso de las cosas buenas que hace, cuando hace deporte y come sano, cuando hace dibujos para expresarse en vez de enfadarse...

Tras ver el vídeo, les preguntamos en qué situaciones han visto que Zopo sea amable, y si alguna vez han estado en una situación parecida. También les preguntamos por si actuaron de una manera diferente y cuál fue.

[Enlace web.](#) (Cuentacuentos Beatriz Moreno, 2014)

5. Role-playing: Tras explicar los contenidos relacionados con la cortesía y la amabilidad, algunas de las situaciones para escenificar que se proponen son:

	<p>a. Estás en el patio y cuando vas jugando, sin querer chocas con otra niña. Quieres pedirle disculpas. (Monjas, 2012, p. 179)</p> <p>b. Laura te ayuda a mover la mesa para ponerla en un sitio más adecuado. Quieres agradecersele. (Monjas, 2012, p. 179)</p>
	<p>6. Terminamos la sesión, evaluando las conductas que hemos visto en los demás, y analizando siempre cada una de las escenificaciones para tratar de sacar unas conclusiones sobre todos los contenidos.</p>

Tabla 16
Actividades sesión 4. Elaboración propia.

SESIÓN 4: REFORZAR A LOS DEMÁS, COOPERAR Y COMPARTIR (Ver anexo 6)	
ACTIVIDADES:	<p>1. Lluvia de ideas sobre lo que es reforzar a los demás, qué cosas se dicen para reforzar a los demás, cuando son reforzados ellos, si alguna vez han reforzado a alguien, por qué lo hicieron, qué dijeron... Todo se va apuntando en la pizarra.</p> <p>2. Role-playing: una vez que hemos visto cómo es reforzar a los demás, y en qué consisten; les presentamos 3 situaciones, esta vez en el Power Point y no por tarjetas, para que las escenifiquen. Como siempre, en grupo pequeño de 2-3.</p> <p style="padding-left: 40px;">a. Guille se ha cortado el pelo y está francamente guapo. Quieres decirle que le queda genial su nuevo corte de pelo. (Monjas, 2012, p. 187)</p> <p style="padding-left: 40px;">b. Una amiga de clase te pregunta cómo estás, después de que has estado enfermo 4 días. Le quieres agradecer su interés dándole algo agradable. (Monjas, 2012, p. 187)</p>

- c. Javier te ha ayudado a terminar el trabajo de clase. Quieres decirle algo positivo y agradable. (Monjas, 2012, p. 187)

4. Dinámica: acompañamos la temática de reforzar a los demás, con una dinámica muy sencilla que consiste en escribir un adjetivo positivo con cada una de las iniciales del nombre de una persona. Los psicopedagogos son quien deciden quién hace el de otra persona para que no existan conflictos entre ellos; de tal manera que todos los asistentes tengan un compañero/ que lo hace.

En la diapositiva 4 aparecen varias listas de palabras con adjetivos positivos para que les sirva de guía.

5. Lluvia de ideas sobre lo que es cooperar y compartir. Con la diapositiva 5 del PowerPoint, se les pide a los sujetos/as qué entienden por estos conceptos. Todas las ideas se van apuntando en una pizarra blanca.

6. Tras haber visto los contenidos sobre colaborar y compartir, les presentamos una dinámica que consiste en poner a los participantes en fila, tratando que estén descolocados por edad o por estatura. Lo ideal, sería tener un banco como tal, y que estuvieran subidos en él en fila. Debido a las limitaciones del espacio y recursos materiales; pegamos dos cintas paralelas en el suelo a una distancia de 20cm una de la otra. Se trata de que los niños/as se suban “al banco” (dentro de las líneas paralelas) y les pedimos que se coloquen en función de su edad (teniendo en cuenta el año de nacimiento, y el mes, ya que el rango de edad no es muy amplio).

Para ordenarse según el criterio establecido, no deben salirse de las dos líneas, porque implicaría que se hubieran caído del banco, y ya no se podrían volver a subir.

Se trata de que cooperen y trabajen de forma coordinada.

Si el tiempo lo permite, se puede hacer un segundo intento, descolocándoles de nuevo, y pidiéndoles que se ordenen en función de su estatura de mayor a menor; o de menor a mayor.

7. Terminamos la sesión, evaluando las conductas que hemos visto en los demás, y analizando siempre cada una de las escenificaciones para tratar de sacar unas conclusiones sobre todos los contenidos.

4.2.6. Evaluación.

En este punto, quiero abarcar la evaluación de la propuesta de intervención psicopedagógica.

En primer lugar, comienzo evaluando los *contenidos* que se han ido trabajando. En ocasiones, fue necesario adaptar la explicación de los conceptos, para que fueran comprensibles por todos y cada uno de los participantes de las sesiones.

Para valorar el grado de aprendizaje de los contenidos, en cada sesión, además de la observación directa y el registro anecdótico, se ha utilizado una escala de evaluación de elaboración propia, para que fuera completada por cada uno de los participantes en cada actividad. (Para ver la escala, consultar anexo 7)

Con respecto al *registro anecdótico*, contaba con una rúbrica de evaluación, que me ayudaba a registrar aspectos relacionados con los comportamientos y con el lenguaje verbal, como por ejemplo: 1) mirar a los ojos; 2) movimientos incontrolados de las manos/pies; 3) si las conductas que mostraban se ajustaban al contexto del contenido que se había trabajado; 4) aparición de conductas disruptivas; 5) uso de los gestos; 6) elementos suprasegmentales del discurso, como el tono, el ritmo y la entonación, en especial, si se mostraban temerosos/as o miedosos/as, etc.

Con respecto a los *participantes*, cabe decir que las dos primeras sesiones, transcurrieron con normalidad. Los contenidos, estructura, y audiovisuales de las sesiones, fueron aceptados con mucho agrado por todos los participantes de la sesión.

Sin embargo, en la sesión 3, empezaron a acusar un poco de cansancio, y en cierto modo, aburrimiento. Esto desencadenó que no les gustara mucho la sesión, y prácticamente sólo 3 de los sujetos seleccionaron la opción de querer aprender más sobre los contenidos de “Favores, cortesía y amabilidad”.

Debido a ello, para la sesión 4, decidí buscar nuevos recursos para acompañar al role-playing, debido a que habían interiorizado la técnica, y trabajaban de manera más rápida que en la sesión 1. Entre estos recursos, seleccioné algunas dinámicas, para acompañar el role-playing, como se puede ver en la tabla 16.

En segundo lugar, con respecto al *tiempo*, las sesiones se debían ajustar a los 60 min que duraba cada sesión, por lo que era necesario, despertar el interés por cada temática de forma tranquila, para posteriormente crear un clima de confianza, tranquilidad, y así conseguir que trabajaran de forma efectiva. En este sentido, sólo mencionar, algunas risas, y sentimientos de vergüenza en los participantes mayores de 10 años; durante la primera sesión. En las sesiones posteriores, no había sentimientos de este tipo, sino que estaban deseando que llegara el momento de hacer “el teatrillo” como ellos lo llamaban. Igualmente, ha resultado muy enriquecedor observar cómo los participantes se ayudaban y trataban de guiar entre ellos mismos, especialmente con los participantes mayores hacia los más pequeños.

También, con respecto al tiempo, cabe destacar, que hubiera sido muy positivo haber tenido mayor tiempo para poder desarrollar una intervención más extensa, así como una evaluación más exhaustiva; por ejemplo realizando de nuevo el cuestionario a la muestra específica, analizando el efecto que ha tenido la intervención sobre los sujetos. Sin embargo, esto no ha sido posible, por dos razones, la primera debido a que el mes de Mayo fue el último mes que acudieron algunos integrantes de la muestra, y la segunda, el Practicum también había finalizado.

En cuarto lugar, haciendo referencia a *los recursos*, y *la entidad*, Fundaicyl, he contado con todo tipo de material fungible escolar, como pinturas, cartulinas, cinta adhesiva, y cualquier otro material necesario; así como otros recursos, como ordenador portátil con conexión a internet, proyector, altavoces... Además, la entidad, siempre ha estado dispuesta a ayudar en la intervención, no sólo con los materiales, sino también, con su apoyo y orientaciones para continuar con la línea de trabajo previa al desarrollo de mi propuesta.

Para finalizar, *en relación mi autoevaluación*, pienso que a la hora de desarrollar esta intervención, he sentido seguridad y confianza en todo momento sobre lo que estaba trabajando, porque podía percibir que los participantes estaban entendiendo lo que se estaba trabajando, y que las sesiones se desarrollaban en un grado óptimo de atención y participación. Además, observaba de forma directa, el grado de consecución del objetivo general y objetivos específicos que me había marcado con este Trabajo Fin de Master, así como los objetivos de cada sesión.

5. Conclusiones

5.1. Limitaciones Y Aportaciones

En relación a las *limitaciones* del trabajo realizado, menciono en primer lugar, las limitaciones que me he encontrado de tipo temporal, con sesiones de tan sólo 1h; y con una propuesta de intervención que solamente consta de 4 sesiones. Considero que una intervención con mayor extensión, favorecería los resultados y ayudaría a un mayor grado de aprendizajes.

En segundo lugar, destaco las limitaciones personales con las que me he encontrado, como consecuencia de trabajar por las mañanas y algunas tardes. Ello ha ocasionado, tener que trabajar con horarios difíciles y contar con mucha flexibilidad para el desarrollo de la investigación y de la propuesta psicopedagógica.

En tercer lugar, cito todas las limitaciones relacionadas a la hora de encontrar un instrumento de recogida de datos fiable, comprobado; ya que desarrollar un cuestionario teniendo que validar los ítems, dada mi situación personal, era demasiado ajustado.

También, otra de las limitaciones, ha sido no poder contar con una muestra específica más amplia, para poder tener una mayor cantidad de información a analizar, que permitiera comprobar más datos sobre las 3 categorías que me había propuesto para investigar.

Con respecto a las *aportaciones*, considero que el role-playing es una estrategia económica en cuanto a tiempo, recursos humanos y recursos materiales, que, bien gestionada, ofrece unos resultados considerablemente positivos. En cuanto al tiempo, es una técnica que bien explicada, las primeras veces que se trabaja con ella puede tomar algo más de tiempo de lo deseable. Sin embargo, una vez que los participantes comprenden la estructura que tiene, y lo que se espera de ellos en cada parte; es una técnica que permite trabajar de forma cómoda, economizando positivamente los tiempos. Por su parte, los recursos humanos que se necesita para desarrollar esta técnica, no son muy grandes, ya que una sola persona sería capaz de llevar a cabo esta técnica. Claro está, que con la ayuda de más profesionales, sería más preferible, especialmente, en la preparación de la escenificación cuando se trabaja con niños/as de entre 8-12 años. Además, el hecho de aprender esta técnica por parte del profesional, es sencillo dado que basta con saber algunos aspectos clave en su desarrollo, para poderla desarrollar con normalidad. La estructura que tiene esta dinámica, resulta motivadora para los

participantes, favorece el grado en que participan y se involucran, y además, permite que los participantes puedan experimentar por ellos mismos, aquellos aspectos, en esta propuesta conductas, sobre las que se están trabajando. En cuanto a los recursos materiales, el hecho de utilizar esta técnica no conlleva el uso de un gran número de materiales, sino que, los posibles materiales necesarios a utilizar, serán los propios de la tarea, y ello es gracias al gran peso que tiene la dramatización, el lenguaje corporal, y la creatividad cuando se escenifican las diferentes situaciones.

Esta técnica es también muy útil para estas edades, ya que se puede extrapolar al contexto más cercano de estos niños/as, como el aula de sus centros educativos.

Además, considero que esta técnica, es muy flexible y se adapta a una gran diversidad de necesidades en niños y niñas. En este caso, en los niños/as con TDAH, esta flexibilidad, permite que se ajuste a las peculiaridades de comportamiento, y que de hecho, les ayude a regular algunas de sus conductas, como por ejemplo, el exceso de actividad motora o verbal. Igualmente, el role playing es bastante flexible en el sentido de que, es sencillo incorporar en su desarrollo, alguna dinámica, que favorezca la adquisición de los diferentes roles. Es decir, tras haber escenificado una situación, y realizar el debate, se pueden realizar dinámicas, que trabajen también esos contenidos. Desde mi punto de vista, son recomendables aquellas que implican movimiento, y trabajo en equipo.

En cuanto a las *aportaciones personales*, la realización de este Trabajo Fin de Máster, me ha permitido conocer en profundidad el contexto actual en el que se desenvuelven los niños/ afectadas con TDAH, y sobre la intervención con este tipo de niños/as. Además, he podido conocer, otras estrategias, que son útiles para trabajar con ellos, como el role-playing. Esto hace, que desde mi postura como maestro de Educación Primaria, pueda extrapolar este tipo de intervención, al aula, aunque lógicamente adaptándome a un registro de educación formal.

Realizar una investigación, ha sido algo que me suponía un gran reto, puesto que nunca había desarrollado ninguna. Gracias a las orientaciones de mi tutora académica, que me ha marcado de forma clara y sencilla los pasos necesarios que había que ir dando, ha despertado en mí un nuevo interés en la investigación en todo lo relacionado con la Educación. Por ello, me planteo incrementar mi formación con otro posgrado, como puede ser el Máster universitario en Investigación aplicada a la Educación.

Y por supuesto, la elaboración de este Trabajo Fin de Máster me ha permitido poner en práctica gran parte de los contenidos que se han ido viendo a lo largo del curso, para ir alcanzando las competencias del título, Máster universitario en Psicopedagogía.

5.2. Conclusiones de la investigación

Antes de comenzar con las conclusiones de la investigación que he realizado, cabe destacar que, los resultados de la misma, tan sólo podrían ser extrapolables en aquellos sujetos que tuvieran las mismas condiciones.

Con respecto a la procedencia de los sujetos en función de si provienen de centros públicos o concertados, no se han observado diferencias significativas, por lo que en este sentido, no se puede establecer ninguna conclusión.

En relación a la categoría extraversión, se observa que existe una parte significativa de la muestra con dificultades para expresar sus pensamientos, emociones, y opiniones, esto es de manera igualitaria en ambos sexos. Esta situación es más acusada a partir de la edad 10 años, que es donde existen más sujetos con dificultades para expresarse y relacionarse.

Es por esto, por lo que considero necesario establecer una intervención en relación a la expresión de emociones, sentimientos, así como la incorporación de estrategias comunicativas asertivas, ya que eso les va a ayudar a comunicarse más y mejor; especialmente a la hora de hacer valer sus opiniones frente a los demás. De igual manera, a la hora de recibir las opiniones del resto.

Con respecto a la categoría amabilidad, lo primero que llama la atención, es que coincidiendo con el rango de edad, de a partir de 12 años, existen dificultades para tratar bien a los demás. De los datos que se recogen en relación a este aspecto, se puede pensar, que en esas edades existen mayores problemas con aquellas personas con las que se ha tenido un conflicto previo; o que sin necesidad de la existencia de un conflicto, hay dificultades para mostrar conductas amables. Igualmente, existen dificultades a la hora de hacer bromas, ya que un 57,1% de la muestra indicaba que casi nunca hacían bromas.

Asimismo, existe una serie de dificultades, relacionadas con las habilidades para ser amables con el resto, en cualquier situación, incluso cuando no se está con las personas que se desea. Esto puede tener múltiples consecuencias, un ejemplo sencillo, será cuando

tengan que hacer trabajos de forma cooperativa en sus colegios; con compañeros/as que no son del todo de su agrado. Así, podrían derivar en conflictos con ellos, o sentir ansiedad por tener que trabajar con estos compañeros/as.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, se desarrollan los contenidos relacionados con la cortesía, amabilidad, y favores, ya que considero necesario reforzar estos aspectos de cara a mejorar estos resultados, especialmente en los relacionados con la cortesía y la amabilidad.

En cuanto a la inestabilidad emocional, se observan unos resultados positivos en el sentido de que un 71,4% de la muestra se considera alegre y activo, y que hay muy pocos momentos en los que se encuentran tristes.

También, se observa, que a medida que van siendo más mayores, tienen mayores discusiones con los demás, existiendo una correlación entre la variable edad y la variable “Discutir de forma acalorada con los demás”. Esta misma relación, se da con la variable de enfadarse con facilidad.

Debido a estos resultados, se decide desarrollar los contenidos relacionados con expresar y recibir emociones, la defensa de las opiniones y los propios derechos. También la parte de contenidos sobre cómo pedir y recibir favores, ya que son situaciones que pueden dar lugar a conflictos entre no querer hacer el favor que les piden. Por todo ello, he considerado que mejorar los aprendizajes de estos contenidos, permitiría a estos niños/as reducir el número de veces que se enfadan, y reducir el número de conflictos con sus iguales, en forma de discusiones.

Ante todos estos resultados obtenidos del análisis de las variables pertenecientes a las tres categorías, considero que aprender a cooperar y compartir; así como reforzar a los demás, implica una serie de puesta en marcha de conductas relacionadas con ser amables, con mensajes claros, breves y positivos. También, a ser extrovertidos, en el sentido de que si observan que alguien está pasando un mal momento o ha ocurrido algo negativo para una persona, estén ahí para reforzar a un compañero/a. Incluso que estén dispuestos a cooperar con él/ella y compartir cuanto sea necesario.

Por ello, decido concluir mi propuesta de intervención psicopedagógica, con una sesión trabajando estos contenidos, para que sepan valorar las fortalezas de los demás; e incidiendo en el trabajo cooperativo. Esto último, no sólo lo refuerzo con un role-playing,

sino que lo apoyo con unas dinámicas para que pongan en marcha las conductas que escenifican.

5.3. Propuestas de mejora

He reflexionado sobre las diferentes formas en que podría mejorar mi propuesta de intervención psicopedagógica, y como he mencionado con anterioridad, considero que añadir una situación normalizada que no implique la asunción de un rol donde puedan emplear las conductas deseables que se trabajan, ya sea a través de dinámicas, juegos cooperativos, u otras formas de trabajo; mejoraría considerablemente el grado de adquisición de los contenidos. Por ello, una mejora, sería combinar los role-playing con un juego después de finalizar el debate, o con una dinámica, relacionada.

Otro punto a mejorar, sería la temporalización y la duración de las sesiones. Sería ideal, que existiera una duración un poco mayor, 90 min, que permitiera un ambiente más distendido, y una frecuencia de las sesiones con menos distancia entre ellas. Como cité anteriormente, hubo una gran distancia entre la primera sesión, y la segunda debido a las vacaciones primaverales de Semana Santa. Igualmente, considero que sería interesante desarrollar las sesiones en un espacio más grande, que permita una mejor distribución de los participantes. Durante el desarrollo de las sesiones, no ha habido problemas de espacios, pero no dejaba de ser una aula para máximo 15 personas. Quizá en un aula con mayor espacio, a la hora de trabajar en pequeño grupo, sería más cómodo para todos/as.

Por último, un punto a mejorar, sería poder haber realizado una re-evaluación de la muestra con el mismo cuestionario, para analizar el impacto de la intervención sobre los resultados. Sin embargo, esto no ha sido posible, por razones de tiempo, organización y asistencia de los participantes.

6. Referencias Bibliográficas

- American Psychiatric Association. (2014). *DSM-5. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana.
- Ayudando, A. (2013). Cadena de favores. En *YouTube*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=wUxz6imv9rg%0A>
- Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI: Revista de La Facultad de Educación*, 10, 61–82.
- Bussiness Coaching School (2014). ¿Eres asertivo? En *YouTube*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=-GYCQVojl5Q&index=2&list=PL8dVbCUD3Wi5OMnm42X7MFLY86z3ryzyi%0A%0A>
- Cabanyes Truffino, J. (2016). Manifestaciones clínicas del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. *Educación Y Futuro*, 34, 17–32.
- Del Barrio, M. V., Carrasco, M. A., & Holgado, P. (2006). *BFQ-NA cuestionario de los Cinco Grandes para niños y adolescentes (adaptación a la población española)*. Madrid: TEA.
- Gallego Matellán, M. (2015). *Educación emocional con y sin TDAH*. Madrid: EOS.
- González Martínez, M. T. (2011). *Psicología clínica de la infancia y de la adolescencia. Aspectos clínicos, evaluación e intervención*. MADRID: PIRÁMIDE.
- Greeley, A. (2014). *Tratamiento natural de la hiperactividad con déficit de atención (TDAH)* (2014th ed.). Madrid: Dilema.
- Maciá Antón, D. (2012). *TDAH en la infancia y la adolescencia. Concepto, evaluación y tratamiento*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Martín, X. (1992). El role-playing, una técnica para facilitar la empatía y la perspectiva social. *Comunicación, Lenguaje Y Educación*, 15, 63–67. <https://doi.org/10.1080/02147033.1992.10821033>
- Monjas Casares, M. I. (2012). Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) (p. 421). Madrid: CEPE.
- Moreno, C. B. (2014). Cuando soy amable - Cuentos infantiles - Autoestima - Educación en valores. En *YouTube*. Recuperado de:

<https://www.youtube.com/watch?v=X5baUKgcNNA>

Moya Albiol, L. (2013). *La empatía. Entenderla para entender a los demás*. Barcelona: Plataforma.

Muñoz García, C., Crespí Rupérez, P., & Angrehs, R. (2011). *Habilidades sociales*. Madrid: Ediciones Paraninfo.

Ñaupas Paitán, H., Mejía Mejía, E., Novoa Ramírez, E., & Villagómez Paucar, A. (2014). *Metodología de la investigación Cuantitativa-Cualitativa y Redacción de la Tesis*. Antequera, Málaga: Ediciones de la U.

Pardos, A., Jaen, A. F., & Martín Fernández-Mayoralas, D. (2009). Habilidades sociales en el trastorno por déficit de atención / hiperactividad. *Revista de Neurología*, 1–5.

Ramirez, C. (2011). Bonita historia de una niña ciega. En *YouTube*. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=Is3Iz9Vj_Tg

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1989). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 185–211.

Souza, C. (2014). Asertividad para niños. En *YouTube*. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=da8Da_oWVRU

Vidal de la Fuente, J., De Matteis, M., & Serrano Drozdowskyj, E. (2016). Tratamiento médico del trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). *Educación Y Futuro*, 34, 33–54.

7. Anexos

ANEXO 1: CUESTIONARIO UTILIZADO

EDAD:

RODEA: SOY CHICO/SOY CHICA:

COLEGIO:

Lee atentamente las siguientes cuestiones, y marca con una X en la opción que más se ajusta contigo mismo/a

	Casi siempre	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	Casi nunca
1. Tengo ganas de ver a otras personas					
2. Comparto mis cosas con los demás					
3. Me pongo nervioso por tonterías					
4. Estoy de mal humor					
5. Discuto acaloradamente con los demás					
6. Soy correcto y honrado con los demás					
7. Me enfado con facilidad					
8. Me gusta hacer regalos					
9. Me peleo con los demás					
10. Me gusta estar en compañía de otros					
11. Si alguien me hace una faena le perdono					
12. Me resulta fácil decir a los demás lo que pienso					
13. Digo lo que pienso					
14. Trato a mis compañeros afectuosamente					
15. Me ofendo fácilmente					
16. Estoy triste					
17. Me comporto con los demás con mucha amabilidad					
18. Respondo a otras personas con educación					
19. Me gusta hablar con los otros					
20. Tengo poca paciencia					
21. Convenzo a los demás de lo que pienso					
22. Confío en los demás					
23. Pierdo la calma con facilidad					
24. Trato bien incluso a las personas que me son antipáticas					
25. Me gusta hacer bromas					
26. Hago nuevos amigos fácilmente					
27. Llora					
28. Pienso que las otras personas son buenas y honradas					
29. Soy muy alegre y activo/a					

ANEXO 2: POWER POINT SESIÓN 1

LAS EMOCIONES Y LA ASERTIVIDAD



¿QUÉ ES LA EMPATÍA?

Es la capacidad de ponerse en el lugar de la otra persona, pensando y comprendiendo sus emociones y sentimientos.



¿Qué vemos en esta imagen?

VIDEO DE LA EMPATÍA



¿Qué nos cuenta la historia?

[HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=IS3IZ9VJ_TG](https://www.youtube.com/watch?v=IS3IZ9VJ_TG)

¿Qué emociones has visto?

¿PREPARADOS?

ROLE PLAYING



¿QUÉ ES LA ASERTIVIDAD?

Es una situación en la que expresamos de una forma adecuada nuestras ideas, opiniones o puntos de vista, y siempre con respeto hacia las otras personas
De esta forma generamos diálogo y amistad



VIDEO DE LA ASERTIVIDAD

- [HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=Da8DA_OWVRU](https://www.youtube.com/watch?v=Da8DA_OWVRU)

¿PREPARADOS?

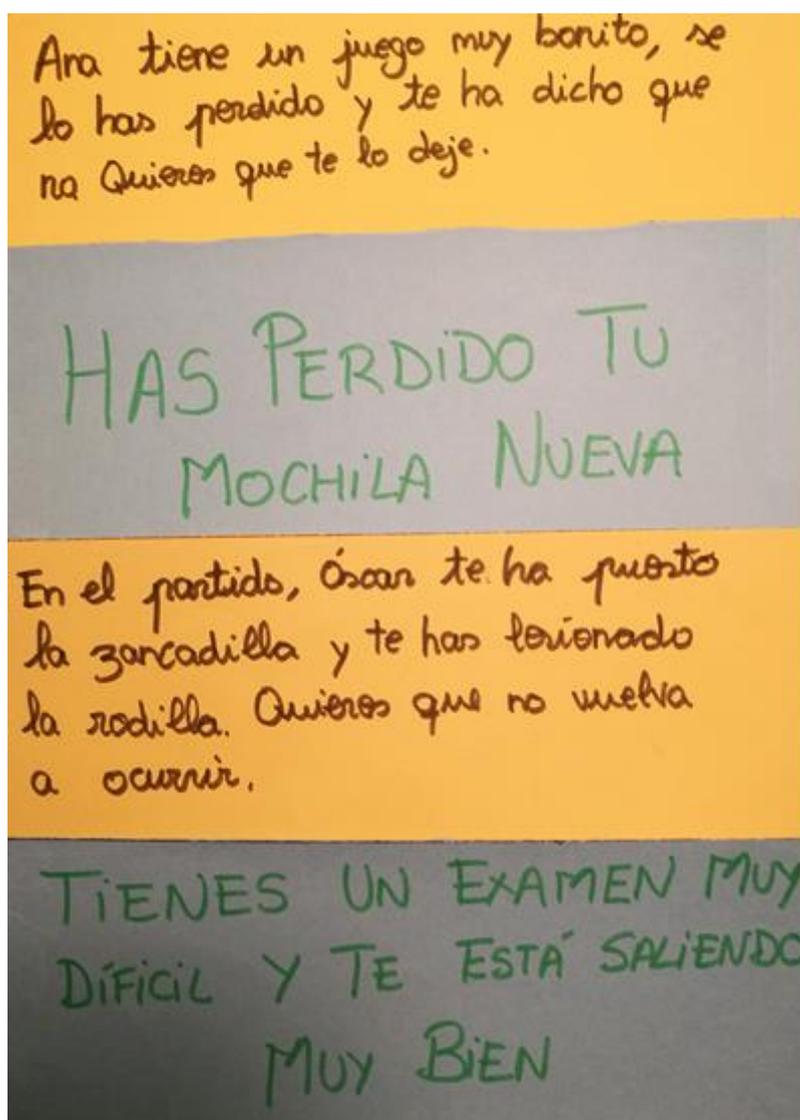
ROLE PLAYING



BUEN FIN DE
SEMANA



ANEXO 3: TARJETAS EJEMPLO DE ROLE-PLAYING



ANEXO 4: POWER POINT SESIÓN 2



¿ERES ASERTIVO?

- VÍDEO:
- <https://www.youtube.com/watch?v=-GYCQVojl5Q&index=2&list=PL8dVbCUD3Wf5OMnm42X7MFLY86z3ryzi>

¿ERES ASERTIVO?

¿Qué es defender mis derechos?

- Defender los propios derechos significa comunicar a otras personas:
 - que no están respetando nuestros derechos
 - que están haciendo algo que nos molesta
 - que nos están tratando de forma injusta.

Esto a veces resulta difícil porque la otra persona se niega a ceder o incluso se burla, o se enfurece.

¿Qué puedes hacer?

Derechos de los niños/as y cualquier otra persona

- Derecho a ser el primero/a si tú quieres
- Derecho a conocerte, a valorarte y a cuidarte
- Derecho a cometer errores (si luego quieres aprender del error, e intentas no volver a hacerlo)
- Derecho a defender tus opiniones y sentimientos
- Derecho a pedir ayuda
- **Derecho a cambiar**
- Derecho a pedir información de algo que no entiendes
- **Derecho a estar a gusto contigo mismo, aunque no tengas un 10**



TRUCOS



- **No gritar a la otra persona**
- Expresarme con amabilidad y respeto
- Expresarme seguro/a de mí mismo
- **“Me gustaría que”**
- **“No me gusta cuando...”**
- **“Por favor”-“Gracias”-“Lo siento porque...”**



ROLE-PLAYING



¿Qué es defender las propias opiniones?

Mis opiniones cuentan

- Defender las propias opiniones significa contar a las otras personas:
 - Tu punto de vista sobre algo
 - Tus ideas
 - Las palabras más adecuadas para un tema o situación
- Defender las propias opiniones a veces no es fácil, porque no todo el mundo tiene que tener la misma opinión sobre algo.

¿Qué crees tú que puedes hacer?



ROLE-PLAYING



Qué tengáis un gran fin de semana



ANEXO 5: POWER POINT SESIÓN 3



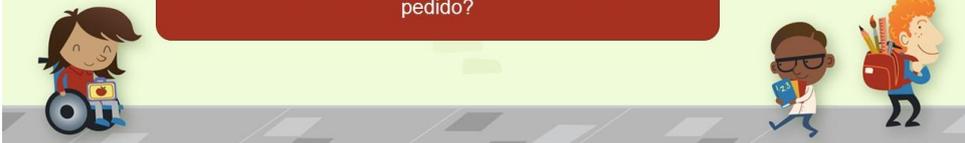
¿Qué es pedir un favor?

- Pedir un favor significa solicitar a otra persona que haga algo por ti.

¿Qué es hacer un favor?

- Hacer un favor significa hacer a otra persona algo que ella nos ha pedido

¿Quién ha pedido un favor hoy? ¿Por qué? ¿Cómo lo has pedido?



FAVORES

- VÍDEO:
- <https://www.youtube.com/watch?v=wUxz6imv9rg>



¿Cómo pedir favores?

- Siendo amables
- Hablando claro
- Explicando razones
- No insistiendo demasiado
- Dando las gracias
- Sin enfadarnos
- Siendo claros y breves
- Sin exigir



TRUCOS PARA PEDIR FAVORES



- No gritar a la otra persona
- Expresarme con amabilidad y respeto
- Expresarme seguro/a de mí mismo
- “Me gustaría que”
- “Por favor”-”Gracias”



TRUCOS PARA HACER FAVORES



- Escuchar a la otra persona con atención y si no entiendo algo le pregunto
- Hacer el favor de la mejor manera posible, con mi mayor esfuerzo.
- Expresarme seguro/a de mí mismo
- Si me piden algo que NO es razonable, saber decir que NO a ese favor.

¿Has tenido que decir que no cuando te han pedido un favor? ¿Qué hiciste? ¿Cómo lo hiciste? ¿Cómo te sentiste?



ROLE-PLAYING



¿Qué es la cortesía?

- Es la forma en que nos comunicamos con los demás, tratando de ser amables, agradables y cordiales con el resto.
- Esto te ayudará:
 - **No gritar a la otra persona**
 - Mirar a los ojos
 - **Expresarme con amabilidad y respeto**
 - **Expresarme seguro/a de mí mismo**
 - **“Me gustaría que”**
 - **“No me gusta cuando...”**
 - **“Por favor”-“Gracias”-“Lo siento porque...”**; “disculpe”



CORTESÍA



- VÍDEO:
- <https://www.youtube.com/watch?v=X5baUKgcNNA>



ROLE-PLAYING



ANEXO 6: POWER POINT SESIÓN 4



¿Qué es reforzar a los otros?

- Reforzar a los otros es cuando dices o haces algo que es agradable para otra persona, por ejemplo cuando le dices a alguien que te gusta algo que hace o que ha dicho.
- Puede ser también cuando le dices a alguien que te gusta algo sobre su aspecto, o su forma de ser.

¿Has reforzado alguna vez a alguien? ¿Qué le dijiste?
¿Te han reforzado a ti alguna vez? ¿Por qué fue?



ROLE-PLAYING

- ¿QUÉ HARÍAS EN ESTAS SITUACIONES?

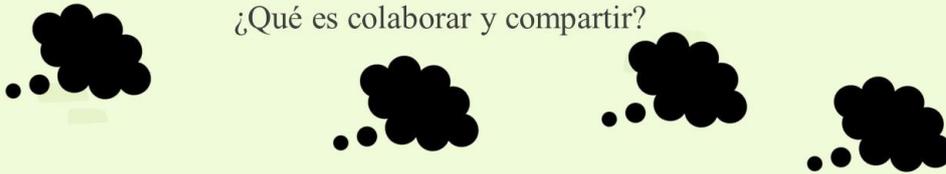
1. Guille se ha cortado el pelo y está francamente guapo. Quieres decirle que le queda genial su nuevo corte de pelo
2. Una amiga de clase te pregunta cómo estás, después de que has estado malo/a 4 días. Le quieres agradecer su interés diciéndole dándole algo agradable.
3. Javier te ha ayudado a terminar el trabajo de clase. Quieres decirle algo positivo y agradable



Dinámica



¿Qué es colaborar y compartir?



• Lluvia de ideas

Cooperar es...

- Cooperar es cuando estás con tus compañeros/as haciendo una actividad, y tenéis que ayudarnos entre nosotros para conseguir hacer bien la actividad



Para ayudar en un grupo puedo hacer lo siguiente:

- Dar ideas
- Respetar los turnos de hablar
- Saber escuchar las ideas de los demás
- Hacer las tareas asignadas
- Ser positivo/a, cordial, amable
- Sin enfadarse
- Ser un buen compañero/a



Compartir es...

- Dar o dejar un objeto a otro compañero/a
- Cuando usas un objeto con un compañero/a al mismo tiempo, de forma ordenada y respetuosa
- Cuando permites que un compañero/a use alguna cosa tuya.
- Cuando tú pides a alguien un objeto que necesitas, y lo usas sin romperlo.



JUEGO



*Qué tengáis un
gran fin de
semana*



ANEXO 7: ESCALA DE EVALUACIÓN DE LAS SESIONES

	Mucho	Bastante	Normal	Poco	Muy poco
He entendido todo lo que hemos visto					
He aprendido sobre lo que hemos trabajado hoy					
Me han gustado las imágenes y vídeos que aparecían en el Power Point					
Los role-playing me han parecido interesantes.					
Me gustaría aprender más sobre lo que hemos visto hoy	Rodea: 				