



Influencia del aprendizaje cooperativo en el Desarrollo Socio-Emocional del Alumnado con TDAH

Castell Cerezo, Cristina

*Trabajo Fin de Máster en Atención a Necesidades Educativas
Especiales en Educación Infantil y Primaria Curso 2016-2017
Universidad Rey Juan Carlos*

Tutora: María Montaña Jara González. Profa. del Máster

Resumen

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) "Prevé a las administraciones asegurar las medidas necesarias para que los alumnos con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales..."

En este sentido, el Aprendizaje Cooperativo se muestra como una metodología y alternativa docente capaz de crear un contexto comunitario y amplio de aprendizajes significativos, maximizando los resultados a distintos niveles y destacando su importancia en el plano socio-emocional; especialmente en los alumnos y alumnas con TDAH.

En el Capítulo I, "Marco Teórico" se muestra una introducción y revisión bibliográfica sobre aspectos relacionados con el alumnado con Dificultades Específicas del Aprendizaje (ACNEAE) y cómo éstas pueden definir tanto el proceso educativo como aspectos sociales y emocionales en los discentes.

En el Capítulo II, "Marco Empírico" se desarrolla un trabajo de investigación. Seguimiento, trabajo de campo y recogida de información, principalmente a través de formularios dirigidos a los docentes implicados en el proceso, alumnos en general y alumnos con TDAH. Teniendo en cuenta de forma representativa los aspectos afectivos y autorreguladores que se desarrollan a través del Aprendizaje Cooperativo (AC).

En el Capítulo III se interpretan los resultados obtenidos. Se evidencia la correlación entre la metodología cooperativa y el plano socio-emocional en el alumnado con TDAH. Se muestran, además, las nuevas interpretaciones de la neurociencia, entre la relación existente entre las estructuras cognoscitivas y la regulación de las emociones. Se constata igualmente la necesidad de trabajar otros aspectos de carácter afectivo y depresivo que muestra de manera crónica el alumnado con TDAH, como el trastorno distímico.

Palabras clave

Aprendizaje Cooperativo, TDAH, Desarrollo Socioemocional, Atención a la Diversidad.

Title

Influence of Collaborative Learning with ADHD in the Students' Social Development

Abstract

The Organic Law of 8/2013, of December 9, for the improvement of educational quality (LOMCE) "It provides for administrations to ensure the necessary measures so that students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) can reach the maximum possible development of your personal capabilities ... "

In this sense, Cooperative Learning is shown as a teaching methodology and alternative capable of creating a broad community context of meaningful learning, maximizing results at different levels and highlighting their importance at the socio-emotional level; especially in students with ADHD.

In the section I, "Theoretical Framework" shows an introduction and bibliographic review on aspects related to students with Specific Learning Difficulties (ACNEAE) and how these can define both the educational process and social and emotional aspects in the students.

In Chapter II, "Empirical Framework" a research work is developed. Follow-up, field work and information collection, mainly through forms addressed to the teachers involved in the process, students in general and students with ADHD. Taking into account, in a representative way the affective, and self-regulation aspects that are developed through Cooperative Learning (CA).

In Chapter III, the results obtained are interpreted. The correlation between the cooperative methodology and the socio-emotional level in students with ADHD is evident. It also shows the new interpretations of neuroscience, between the existing relationship between cognitive structures and the regulation of emotions. Noting also the need to work on other aspects of affective and depressive character that chronically suffer ADHD students, such as dysthymic disorder.

Keywords

Cooperative Learning, ADHD, Socio-emotional Development, Attention to Diversity.

Justificación

El desarrollo socio-emocional de los alumnos, conforma una serie de actitudes y competencias que definen el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se identifican cuatro aspectos definitorios del mismo, según Ladd, B. y Busth (1999): interacciones positivas con el entorno, representaciones positivas o autoestima, habilidad emocional y autorregulación emocional. Por tanto, debería implementarse una dinámica escolar capaz de aproximar al alumno a todas las experiencias preparatorias para conseguirlo con éxito.

Se pretende establecer en las aulas una dinámica en la que concurren relaciones emotivas y cognitivas, además de cubrir las exigencias y concreciones del currículo. Se pretende ofrecer al alumno unas habilidades sociales y emocionales que contribuyan al desarrollo integral de su persona; especialmente para alumnos y alumnas con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE).

Los alumnos diagnosticados con trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) se constituyen como un grupo de alumnado de gran importancia, ya que se muestra en la actualidad como el trastorno psiquiátrico más común en la infancia, elevándose la cifra hasta un 5% de la población general (Soutullo, 2007).

Se pretende analizar y reflexionar una estructura educativa en particular. El aprendizaje cooperativo, comprobando su eficacia en relación al desarrollo socioemocional del alumnado diagnosticado de TDAH. Con ello se intenta dar respuesta a si esta metodología ayuda a cubrir todos los aspectos formativos y pedagógicos de estos alumnos a la par que contribuye a formar individuos competentes y autónomos para que puedan así, participar de una manera efectiva y afectiva en y para la sociedad.

Se atiende así, a una reconocida necesidad; la equidad de la educación que, como ya reconoce la Ley Orgánica (LOE) de 2/2006, de 3 de mayo y ahora se especifica en

la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) en su artículo 71.2. se constituye como la igualdad de oportunidades y de derecho.

1. Marco Teórico

1.1. Introducción

En este primer capítulo se sintetiza y expone una breve revisión bibliográfica relacionada con la investigación. Se argumentan los aspectos más destacados para la elección de este determinado método de trabajo para Educación Primaria. Trabajo que se enmarca en tres procesos lineales e interrelacionados como son el proceso de autorregulación del aprendizaje, la estructuración de una tarea compartida y la personalización de la enseñanza (Muñoz Egea, 2014). Estrategia cooperativa, para trabajar aspectos cognitivos, psicológicos, sociales y afectivo-emocionales en los discentes en general y específicamente en alumnos con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH).

Se subraya la importancia que aporta dicha tramitación en el plano social, adquiriendo los recursos necesarios, especialmente a través de habilidades sociales (Monjas Casares, M.I., 2000). Destrezas que se trabajan en las distintas etapas del desarrollo y que ayudan a la formación de un patrón conductual relacionado con la percepción de la pertenencia a un grupo estructurado, la asimilación de la cultura a ese grupo y a su conjunto de normas, valores, actitudes, identidad grupal y control emocional entre otras (García Castillo, 2015). Adquisiciones relacionadas con la metodología utilizada, así como de la influencia de su estructura en el autocontrol y comunicación del alumno. Modelo cooperativo también en la resolución de conflictos (Aguilar Cárceles, 2014) para comprobar su adecuación en alumnos y alumnas con TDAH.

Se habla pues de diversidad, inclusión y trabajo cooperativo como esperanza de calidad educativa y promoción en desarrollo de la persona. Educación justa e igualitaria. Educación inclusiva como

horizonte de oportunidades, basada especialmente en subsanar y fomentar el déficit de atención que muestran estos niños y niñas, con trastorno por déficit de atención e hiperactividad, actuando paralelamente en las áreas cognitivas, sociales y emocionales.

Metodología cooperativa, dentro de un entorno educativo que puede mejorar significativamente el desarrollo general de todos los discentes. “El objetivo del desarrollo de un niño con discapacidad, debe ser el mismo que un niño sin discapacidad”. (Escoriza Nieto, 2002, p.89). Se destaca además, la importancia de la forma de conseguirlo; la necesidad de adecuación de los métodos y los procesos para su desarrollo.

Se quiere una educación de calidad y pluralidad de identidades, capacidades y necesidades “La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos, a través de una mayor participación en el aprendizaje”(UNESCO, 2005).

1.2. Trastornos por Déficit de Atención con Hiperactividad

Tal y como refleja el manual diagnóstico y estadístico DSM-V puede existir una presentación del trastorno de forma: combinada, una presentación predominante con falta de atención, y una presentación predominante hiperactiva/impulsiva.

1.2.1. Antecedentes

El TDAH es un trastorno psiquiátrico, de carácter crónico y origen neurobiológico, causado por una disfunción entre dos neurotransmisores cerebrales, llamados dopamina y noradrenalina.

Los alumnos y/o alumnas con TDAH presentan un déficit en las funciones ejecutivas y, por lo tanto, grandes dificultades en las interacciones sociales y disminución del rendimiento académico esperado.

El primer paso en la actuación con un niño/a con posible TDAH es su evaluación diagnóstica para la que es necesario su diagnóstico clínico (anamnesis, clasificación, antecedentes personales, familiares y exploración física), además de una valoración psicológica y etiológica; haciéndose evidente en la intervención la diferencia entre la frecuencia e intensidad en la que aparecen los síntomas (Montero Centro, D. y Fernández de Larrinoa, P., 2012).

Existe actualmente un tratamiento multimodal o de triple vía: farmacológica, psicológica y pedagógica. La primera vía consiste en la ingesta y medicación de psicofármacos estimulantes, psicoestimulantes y/o antidepresivos; tratamientos neurofarmacológicos basados principalmente en dos tipos de principios: el metilfenidato (MTF) Retalin y la atomoxetina (ATX).

Investigaciones con más de 6.000 tratamientos acreditan la eficiencia de dichos psicofármacos (Wilens et al, 2003), ya que entre sus efectos en los niños/as con hiperactividad favorece la mejora en atención sostenida y la efectividad memorística. Se citan también sus efectos secundarios, ya que provocan frecuentemente trastornos como insomnio, pérdida de apetito y episodios de aumento de la tensión (ansiedad) en los niños y niñas medicados.

La intervención psicológica se realiza mediante terapia profesional, donde se trabajan estrategias cognitivo-conductuales, psico-educacionales, modificación de conductas, entrenamiento de habilidades sociales y técnicas de relajación y control de estímulos.

La intervención pedagógica se sitúa en el plano de educación integral de la persona. Según Echevarría Samames (2008), en las medidas generales de intervención educativa, se distinguen cuatro tipos de niveles:

1. Intervención directa: como garantía de gestión y desarrollo de las adaptaciones necesarias para el alumno y/o alumna.

Con frecuencia las habilidades cognitivas improductivas se deben a una mala organización (Soutullo E., 2007).

2. Intervención con el grupo-clase: se señala la significativa labor del docente, en el fomento de conductas prosociales, especialmente entre el grupo de pares. Inculcando respeto en cuanto a la pluralidad de identidades, capacidades y necesidades de cada alumno en particular.

3. Pluri-intervención: o intervención del conjunto de profesionales que trabajan de forma coordinada. Trabajo conjunto en una misma propensión, donde se logre reforzar y maximizar los recursos personales que se encuentran implicados en el proceso.

4. Intervención con las familias: y forma en la que se interactúa. Pautas concretas de actuación que ayudan al correcto desarrollo de los discentes. Diada de gran relevancia para los alumnos con NEAE, que se desarrolla en constantes acciones y actuaciones conjuntas.

1.2.2. Etiología y Clasificación

El TDAH se muestra como un "trastorno multifactorial de base neurobiológica y predisposición genética que interactúa con factores ambientales" (Fundación CADAC). En la mayoría de los casos la causa del TDAH es de origen desconocido (TDAH idiopático).

Otros casos presentan una patología concreta y pasan a clasificarse como pacientes con TDAH de base orgánica. Se distingue su etiológica, relacionada directamente con la eficacia del tratamiento que se emplea y el pronóstico comportamental, atencional y motivacional.

En la actualidad existen dos sistemas en la clasificación de enfermedades mentales.

La Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-10) y el sistema de clasificación Norteamericano Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-V).

Según la clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-10) el TDAH se considera como un trastorno del comportamiento.

Su diagnóstico es difícil antes de la veta cronológica que va desde los siete años de edad hasta los 12 según la American Psychiatric Association (APA). El DSM-V lo define como trastorno del neurodesarrollo.

La última versión del DSM-V para el diagnóstico y los síntomas del TDAH, matiza que los niños y niñas con TDAH presentan una serie de conductas típicas, caracterizadas por la coexistencia de tres síntomas inequívocos (Aguilar Cárceles, 2014), denominados "síntomas nucleares":

1. Dificultad para mantener la atención. Con una conducta predominante inatenta. Déficit de atención o intención (F90.0 de la CIE-10).

Se señala en ellos su continua evasión y desorganización en espacios y tiempos, así como la incapacidad en la selección de la información. Se distinguen tres tipos de atención dentro del proceso conductual y cognitivo del alumno: alerta atencional (focalización); atención anterior (atención sostenida), siendo esta la capacidad disfuncional en los niños con TDAH; y atención posterior o de revisión.

2. Hiperactividad o actividad motora excesiva: la cual se refleja en la exorbitante actividad motora que muestra el niño y/o niña. También se destaca una extrema curiosidad.

3. Impulsividad o falta de inhibición. El alumno y/ alumna muestra conductas desafiantes, agitación, competitividad e intereses persistentes.

Caracterizado por un deficiente de dominio inhibitorio ante los estímulos, generalmente de tipo inmediato, sin estimar las consecuencias. Conducta usual ante la incapacidad de inhibir la conducta entrante, lo que provoca en el niño una falta en su autocontrol.

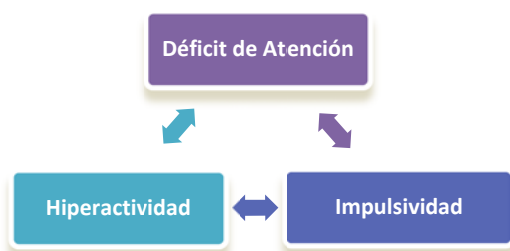


Figura 1. Principales Síntomas (Aguilar Cárceles, 2014)./ Reelaboración propia.

En el DSM-V se especifica, además, la severidad o gravedad del TDAH, estableciéndose tres categorías (Gallicia Castillo, 2015): suave, con escasos y/o mínimos síntomas y escasas limitaciones a nivel social-ocupacional; moderada, con deterioros funcionales; y severa, con exceso de síntomas del diagnóstico y marcadas dificultades funcionales a nivel social-ocupacional.

1.2.3. Repercusiones

En muchos de los diagnósticos, los síntomas se muestran ocultos tras otros problemas comórbidos, como trastornos de la conducta y/o problemas relacionales. Se muestra una falta de localización primaria a las necesidades educativas que necesitan en realidad, aunque en ocasiones cursan asociadas al mismo. Como pauta de actuación se debe siempre establecer una diagnosis diferencial.

En una gran mayoría de casos, los niños con TDAH presentan problemas coligados, mucho más complejos en sus tratamientos (Alsina Masmitjá, 2014), como comportamientos agresivos (trastorno negativista desafiante), trastornos de ansiedad, trastornos en el estado de ánimo y dificultades en el aprendizaje.

Según destaca Aguilar Cárceles (2014), la sintomatología temprana es también un indicador y aspecto transcendente en la evolución posterior, lo que determina la severidad del trastorno. En un 50% de los casos, los alumnos mantienen su diagnóstico y síntomas del TDAH hasta la etapa de la adolescencia, porcentaje que se reduce posteriormente en un 30% en la edad adulta (Aguilar Cárceles, 2014).

Los alumnos con TDAH pueden mostrar dificultades en la lectura (dislexia), escritura (disgrafía), habla (disartria), aprendizaje en destrezas lógico-matemáticas (discalculia), y problemas perceptivo-motrices.

Para su seguimiento, se emplea un patrón y orden específico (Aguilar Cárceles, 2014):

- Escaso juego social con su grupo de pares.
- Excesiva preferencias por juegos motores.
- Retraso en psicomotricidad fina.
- Retraso en el lenguaje.
- Inmadurez emocional.
- Eneuresis y/o encopresis.
- Tendencia al fracaso y autoestima baja.
- Conductas inadecuadas (rabiets, accidentes, etc.) y persistente inquietud.

La incomprensión del resto de compañeros ante las descritas manifestaciones, provocan en determinados colectivos una intolerancia y rechazo de tipo emocional ante alumnos con TDAH. "Los niños con TDAH tienden a tener pocos amigos, poco duraderos y las relaciones son menos estrechas" (Soutullo Esperón, 2008, p. 5)

Gallardo García (2012) expone que otro trastorno asociado a los alumnos con TDAH es la conducta o trastorno disocial (TD); siendo este el trastorno con peor pronóstico coligado (Biederman, 2001), el cual afecta a la cuarta parte de los pacientes diagnosticados con TDAH.

Se señalan auto-conductas graves (Cutting) y/o conductas graves, como aquellas que atentan a los derechos básicos de la personas o a normas sociales importantes, según datos recientes de la Asociación Europea para la psiquiatría forense del niño y del adolescente EFCAP, en el último Congreso Mundial sobre Psiquiatría infanto- Juvenil (Berlín, 2004).

1.3. Área Socio-emocional y alumnos con trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad

Los centros educativos se convierten en contexto de interacción social y emocional de toda la comunidad educativa. Se subraya la importancia de las emociones en alumnos con TDAH (Hernández Cascón, 2015). Prácticas que llevan implícitas consecuencias, repercusiones y controles actitudinales. Conductas muchas de ellas que se potencian o se reducen por la interrelación de los actores implicados en el proceso. Contextos de condicionamiento emocional e ingeniería de emociones según el autor (Aldous Huxley, 2007) en "Un mundo feliz".

Tras diversos estudios, se muestran diferentes actuaciones complementarias para su aplicación en las aulas; como las conocidas escalas emocionales "Trait Meta-Mood scale" (TMMS) para alumnos con TDAH. Propiedad manifiesta (Vera García, 2011) ya que los alumnos TDAH tienen menores habilidades en el manejo de sus estados emocionales negativos.

"El TDAH es un trastorno que influye en las relaciones sociales" (Zapata Boluda, R.M., 2015, p.209) y el rechazo que experimentan estos alumnos y alumnas incrementan los problemas en su relación. Trastorno de gran complejidad en la modulación emocional como señala Thomas E. Brown (2014). También repercute en sus habilidades comunicativas y sociales. Características todas ellas que actúan negativamente sobre el alumno y/o alumna con TDAH; lo que provoca una progresiva disminución de su autoestima, además de un destacado sentimiento de inferioridad (TroKenber Hechtman, 1999). Trastornos alimentarios y nutricionales (McGough y McCracken, 2000). Inmadurez afectiva por carencias en el dominio social (Peñas Fernández, 2008) entre otras.

Su funcionamiento emocional viene determinado por una pobre auto-imagen, se muestran individuo tristes, inseguros y retraídos. Tienen cambios de humor súbitos. Les cuesta interiorizar y regular sus emociones ya sean estas positivas o

negativas, además de dificultad en el reconocimiento y descodificación de las expresiones emocionales faciales (Alsina Masmitja, et.al., 2014). Los niños y niñas con TDAH "muestran gran dificultad para manejar sus frustraciones y modular sus emociones" (Soutullo, 2017, p. 29). Es llegado este punto cuando muestran una desconexión manifiesta, que les genera una inatención y/o escape, con una actitud desproporcionada.

1.4. Aprendizaje Cooperativo

1.4.1. Historia del Aprendizaje Cooperativo

El proceso educativo y el trabajo cooperativo son representaciones propias de la acción humana. El filósofo Sócrates destaca la importancia que el aprendizaje colaborativo tiene en su "arte del discurso" (Ovejero, 1990), trabajando en pequeños grupos que intervienen y aportan sus experiencias. Diversos autores como el teólogo y pedagogo, J. Amos Comenio (2005) muestra también sus observaciones al respecto, exposición de un trabajo grupal de carácter formativo y extremadamente motivador.

En el siglo XVIII, el pedagogo J. Lancaster y el educador Andrew Bell, aplican novedosas y exitosas experiencias con técnicas de aprendizaje cooperativo, conocidas como "instrucción mutua" entre los participantes. El catedrático, filósofo, y pedagogo John Dewey, también muestra predisposición a dicha metodología. Se convierte así en uno de los mayores promotores de dicho modelo de enseñanza.

En 1840, el psicólogo Morton Deutsch, pone en práctica la teoría de las situaciones cooperativas y competitivas "Cooperation and Competition", donde se subraya la importancia de la misma, para las continuas y posteriores investigaciones que se realizan en torno a ellas.

En 1949, Deutsch declara la importancia y logros que los alumnos consiguen mediante dicho proceder. El cual se fundamenta en una nueva perspectiva

ante “la resolución de conflictos” que se experimenta con su práctica. Warwick expone sus aportaciones al trabajo cooperativo como metodología instruccional “Team teaching”, método que se efectúa en los años 50 y que es tenido en cuenta, a partir del informe Warnock (1974), como respuesta al alumnado con NEE. Con centenares de ensayos analíticos, estudios experimentales y estudios correlacionales, se consolida en la actualidad dicha estrategia metodológica (Johnson y Johnson). Impulso significativo de la misma a día de hoy con Pallares, (1990), Úriz (1999) y Cassany (2004), entre otros.

Otras perspectivas al trabajo cooperativo son aportadas por la Universidad de Minnesota (Johnson et al, 1983) donde se especifica el carácter “integrador” del Aprendizaje Cooperativo (AC) especialmente en alumnos con discapacidad física e intelectual. Aprendizaje como experiencias previas a la vida, denominado por G. Palmade como “Método optimista”. Escuela inclusiva, donde los alumnos no solo están presentes, sino que participan y progresan juntos (Echeita y Ainscow, 2011). Aspectos también que se destacan, son las aportaciones de Sharan, S. (1980) en las que se amplía la actuación a la investigación del AC, con los comportamientos del alumno. Todo ello con conductas y orientaciones sociales y emocionales que son manejadas en el aula. “Se ha demostrado que las estrategias de aprendizaje cooperativo son eficaces para promover la competencia social y los valores prosociales, y al mismo tiempo reducen problemas de conducta antisocial en los niños en edad escolar” (Jonathan Cohen, 2003, p. 64).

1.4.2. Características principales del trabajo Cooperativo

El aprendizaje Cooperativo (AC) se conoce como uno de los numerosos programas de aprendizaje emocional y social (AES), de base curricular, de la actual oferta educativa. Los alumnos con TDHA, no requieren de forma habitual adaptaciones

significativas, aunque si presentan la necesidad de flexibilizar su ritmo en el aprendizaje, entre otros ajustes. Se destaca que en un 60% de los casos existe un déficit significativo de bajo rendimiento académico (Green, M. 1999). En este sentido el aprendizaje cooperativo se anuncia como una metodología idónea para trabajar con este alumnado. Arthur W. Chickering y Zelda F. Gramson, se basan en más de 50 años de investigación para instituir los “siete principios” (1987) que se dan en el trabajo cooperativo:

1. Promoción del contacto/interacción entre docente y discentes, como acompañantes el proceso educativo.
2. Desarrollo de la reciprocidad, reflexión y tratado de calidad.
3. Estructuración del aprendizaje activo (autoinstrucciones) que ayudan al alumno a regular e inhibir su conducta y control.
4. Altas expectativas. Se fomentan conductas orientadas al éxito y se eliminan comentarios y conductas estereotipadas. Modelos de indefensión por parte de los agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, grupo de iguales y familia.
5. Prontitud de retroalimentación: conveniente para el alumnado TDAH, ya que presentan un rendimiento inconsciente (olvidan con facilidad aprendizajes realizados con anterioridad).
6. Organización temporal de la tarea (estructuración y secuencia). Los alumnos con TDAH muestran dificultades para realizar instrucciones consecutivas. También presentan déficit de previsión.
7. Estimulación: para contrarrestar el débil interés que muestran por actividades que requieren esfuerzo durante un tiempo prolongado.

Así, la relación que debe establecerse en toda educación, y especialmente con esta metodología cooperativa, como respuesta a los fines y principios de la Ley Orgánica

de Mejora de la Calidad Educativa 8/2013, de 9 de diciembre (LOMCE); ya que se sustentan en concepciones como la individualización, socialización, personalización, participación, optimización, inclusión y pluralidad.

Formación de grupos dispuestos de forma heterogénea, basados en test y datos sociométricos; con un proyecto común, una tarea clara y objetivos comunes; con organización y funciones definidas, unicidad y totalidad (sinergia grupal), compromiso personal, límites y disciplina, vínculo afectivo, convergencia de esfuerzos, y conciencia de situación interna.

Según señala el profesor Ángel Terrón (1996) especialista en el trabajo con alumnos con TDAH, es de enorme importancia la utilización de ejemplos prácticos con secuencias de información y medios dinámicos y la "tutorización" dentro del aula por parte de algún otro compañero, donde se destaca explícitamente la efectividad del trabajo cooperativo en alumnos con TDAH.

El director pedagógico del CADE (Centro de Atención a la Diversidad Educativa), José Ramón Gago, apunta como medida imprescindible y complementaria a toda acción educativa, la fragmentación de la información en frases sencillas y con mensajes cortos, ya que mejora la recepción del mensaje que se quiere hacer llegar como información principal.

1.5. Marco Legislativo

La Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo de 2006, organiza la Atención a la Diversidad, modificando el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE) en su apartado III. Del mismo modo considera la concepción de las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), en un término que engloba a la anterior.

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de Mejora de la Calidad Educativa, modifica la Ley anterior, y en su artículo 1 establece como principio de educación "la equidad que garantice la igualdad de

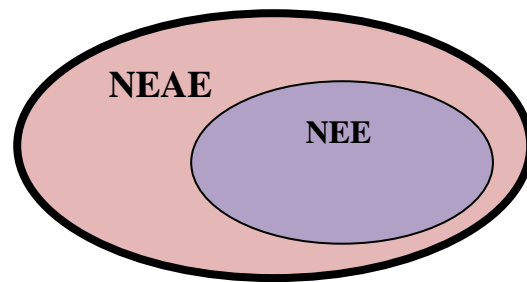


Figura 2. Marco Referencias LOE- LOMCE./
Elaboración propia.

oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación".

Ley que por primera vez hace una mención específica sobre el TDAH en el Artículo 71 del texto consolidado LOE-LOMCE: "Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado".

Algunas Comunidades Autónomas están incluyendo medidas en la evaluación de este alumnado, como es el caso de Madrid con la Instrucción recogida en el artículo 71.2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en su nueva redacción dada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). "Que prevé a las Administraciones asegurar las medidas necesarias para que los alumnos con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado".

2. Marco Empírico

2.1. Método

2.1.1. Recogida de datos

La recopilación de datos se realiza en el tercer trimestre del presente curso académico 2016/ 2017. Se procede a través de encuestas, que sirven como punto de partida y de evaluación inicial de este proyecto de investigación con alumnos con TDAH.

El estudio se basa en fuentes primarias (tanto cualitativas como cuantitativas) con una finalidad específica para la investigación del alumnado con TDAH y otra recogida secundaria, obtenidas mediante diversos procedimientos relacionados con el proyecto y seguimiento en el aula a través de un anecdotario y un diario de campo para la observación continua y su posterior análisis.

Se realizan varias encuestas para la investigación: encuestas dirigidas a docentes, alumnos en general y otro sondeo específico para los alumnos con TDAH. Este último cuestionario se realiza sobre la autoestima y es llevado a cabo en dos momentos del proceso de investigación; una al comienzo del proyecto y final del mismo, para comprobar la efectividad socio-emocional del trabajo cooperativo. Para la encuesta docente se realizan varios estudios pilotos; con una recogida de datos previa y analítica, para examinar la asociación del proceso educativo y sus adquisiciones a través del mismo. Se formaliza con una población diana de 4 docentes, en la que se determinan los cálculos financieros para la posterior recogida de información, items, la adecuación de las preguntas de investigación, etc., como análisis preliminar al proyecto de investigación. Posteriormente la muestra se efectúa en 20 docentes. La metodología en ambos registros se realiza con muestreo no probabilístico/ Consecutivo. Siendo los criterios de selección:

- Docentes con más de 4 años de experiencia, en educación Infantil y Primaria.

- Docentes que conocen y desarrollan en sus aulas una metodología cooperativa.

Se emplea como medida de fiabilidad de consistencia interna, Alfa de Cronbach (correlación ínter elementos promedio).

Se recopilan datos sobre el aprendizaje cooperativo en relación con aspectos socio-emocionales del alumno. Alineación al respecto, características, agrupaciones, datos, etc. Todos estos parámetros se reflejan en una encuesta en papel, de 14 items, una escala Liker o método de evaluaciones sumatorias, todas ellas con cinco categorías: (1) nada/irrelevante/no, (2) poco/escaso/poco, (3) bastante/necesario/relativamente, (4) Mucho/Muy necesario/, y/o totalmente/Excesivamente necesario/fundamental (5).

Método elegido por su escasa variación en las respuestas, siendo todas ellas muy concretas. Tendencia central o de punto medio, que muestra en las contestaciones de los encuestados una precisión óptima para el estudio, siempre que no se muestre de forma mayoritaria la neutralidad de las mismas. Escala de validez y calidad estadística para ser implementada en niños, ya que solo tienen que ajustarse al nivel de las preguntas mostradas (rango de valores) para su formalización.

Clasificándose en torno a cuatro dimensiones:

1. Consideración del aprendizaje cooperativo como promotor de las relaciones sociales.
2. Eficacia grupal para adquisiciones sociales, cognitivas y emocionales.
3. Importancia del ámbito socio-emocional para los alumnos TDAH. Especialmente en la autorregulación y autoestima.
4. Relación entre el plano emocional y el desarrollo integral del alumno con TDAH.

Para la encuesta del alumnado en general se elaboran unos cuestionarios con el mismo número de items (14 en total);

unas preguntas de tipo afectivo (sociales), especialmente de calidad emocional y otras de tipo efectivo (productivas) relacionadas con la efectividad de un trabajo de interacción social (AC).

De forma paralela, se realiza una encuesta pretest y postest específica para el alumnado con TDAH (3 alumnos) con 20 preguntas. El cuestionario se basa en la escala Bell, de habilidades emocionales. Se estudian situaciones y experiencias de los propios alumnos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje; con una asignación de valores de 1 a 3, y una tabla estipulada para el cálculo y registro de las respuestas.

2.1.2. Participantes, población diana y tamaño muestral

Para la recogida de información de docentes se selecciona a 20 profesores; 16 maestras y 4 maestros (3 de Educación Infantil y 17 de Educación Primaria), de dos centros concretos de la zona norte de Toledo; un centro de titularidad pública y otro de entidad privada. En la encuesta docente, los criterios de selección e idoneidad de la población de estudio o población diana se realiza por medio de un cálculo del tamaño muestral, siendo este fijo.

En el segundo estudio se recogen los datos de los alumnos. Se seleccionan a todos los alumnos y alumnas de las tres clases donde se encuentran los alumnos con TDAH; incluidos los mismos. La clase del alumno con TDAH, (A1) cuenta con 10 alumnos y 8 alumnas. En el aula de la alumna con TDAH (A2) se encuentran 19 discentes en total (11 alumnas incluida la alumna con TDAH y 8 alumnos). En el aula de la alumna con TDAH (A3), hay 21 discentes en total (12 alumnas incluida la alumna con TDAH y 9 alumnos). De los cursos de 3º, 4º y 5º de Educación Primaria respectivamente. Se muestra de forma diferenciada cada intervención y los datos que emiten. Se recoge de igual manera, todos los datos notables de cada caso en particular, especialmente en el plano social y emocional del alumno/a y otros datos de interés (se adjunta anamnesis del

alumnado con NEAE).

Complementaria a esta encuesta se efectúa otro cuestionario específico para los tres alumnos con TDAH, para recoger datos sobre su nivel socio-emocional.

2.2. Procedimiento

Todas las encuestas se elaboran sostenidas en unas condiciones éticas que son consideradas en el diseño y desarrollo de la misma. Con el consentimiento de las familias, docentes y del centro para todas ellas. Siendo los cuestionarios pasados en formato papel. Se establece un periodo de siete días para su entrega. Se especifica la recogida de los datos aportados, los cuestionarios utilizados y la validez de los mismos, así como la garantía y confidencialidad de las respuestas, para no vulnerar la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de protección de datos de carácter personal (BOE núm. 298, de 14 de diciembre de 1999).

Se considera igualmente un plan de ejecución adecuado, que garantice el estudio y evite sesgos en la investigación. Recursos materiales necesarios: material impreso (cuestionarios). Recursos humanos: investigadores de apoyo en la investigación y proceso tutorial. Recursos económicos: previo estudio y presupuesto de los costes de la investigación (papel, impresión, etc.).

2.3. Resultados

Se analizan los procedimientos estadísticos utilizados. Se establece su adecuación en la medición y se obtienen unas variables acordes con el objetivo del estudio. Así como los porcentajes obtenidos, se describe de igual modo la adecuación y validación de la investigación. Se muestra la confiabilidad de consistencia interna en la encuesta que se realiza a los docentes y al alumnado, lo que ayuda a establecer el grado de homogeneidad de las respuestas y posibles reajustes, ya que una de las ventajas del análisis de fiabilidad Alfa de Cronbach, es evaluar cuánto mejora (o empeora) la fiabilidad de la investigación si se omite un determinado ítem.

No se ha modificado ningún dato, y estos se recogen y se muestran en la investigación de forma clara y concisa a través de diagramas de sectores. Se presenta así en cada porción la frecuencia relativa de los datos del grupo de control. Su totalidad corresponde a la frecuencia absoluta mostrada en porcentajes. Todo ello en una representación para cada ítem. Diferenciándose para cada encuesta en particular un color específico: docente (verde), alumnos en general (azul) y alumnado con TDAH (naranja).

Encuesta a los Docentes

Se adjunta acompañando a los gráficos de valores, dos tablas con valores de media, para establecer un resultado promedio en cada una de las catorce respuestas, de los veinte docentes encuestados. Indicando

además el valor máximo y mínimo de todas y cada una de las mismas. Escalas utilizadas para completar la investigación.

Pregunta	Valores Cuenta de Valor	Promedio de Valor	Máx de Valor	Mín de Valor	Var de Valor2
It01	20	3,30	4	2	0,54
It02	20	3,95	5	3	0,26
It03	20	3,50	5	2	0,58
It04	20	3,55	5	2	1,00
It05	20	4,45	5	3	0,47
It06	20	3,70	5	1	0,64
It07	20	2,95	4	1	1,21
It08	20	3,35	4	2	0,66
It09	20	3,80	4	3	0,17
It10	20	4,25	5	3	0,30
It11	20	3,40	4	2	0,57
It12	20	3,90	5	3	0,41
It13	20	4,25	5	3	0,41
It14	20	4,10	5	3	0,41
Total	280	3,75	5	1	0,69

Ilustración 3. Promedio de la encuesta docente.

Valores	Pregunta	Literal Pregunta	Valor					Total general
			1	2	3	4	5	
Cuenta de D	It01	¿Considera efectivo el aprendizaje cooperativo (AC) para alumnos/as con TDAH?		3	8	9		20
		¿Considera efectivo el A.C. como promotor en las relaciones sociales y emocionales del alumnado?			3	15	2	20
	It03	¿Es adecuado su nivel de experiencia con esta metodología?		2	7	10	1	20
		¿Cree que el A.C. puede ayudar a fomentar la adherencia emocional de sus integrantes?		4	4	9	3	20
	It05	¿Cree que es necesario un equilibrio emocional para el correcto desarrollo del alumnado TDAH?			2	7	11	20
	It06	¿Cree que en el proceso de enseñanza-aprendizaje es importante el componente afectivo?	1		4	14	1	20
	It07	¿Cree que el A.C. potencia la concentración y atención de los alumnos/as con TDAH?	1	9		10		20
	It08	¿Cree que es una metodología facilitadora en la resolución de problemas?		4	5	11		20
	It09	¿Cree que el A.C. responde a los principios de calidad y equidad educativa?			4	16		20
		¿Cree que es una metodología adecuada para gestionar la autorregulación de los participantes?			1	13	6	20
	It11	¿Considera que el A.C. aplica estrategias grupales que fortalecen académicamente a TODOS los alumnos.		3	6	11		20
	It12	¿Cree que las experiencias cooperativas intervienen en la adaptación social del alumnado con TDAH?			5	12	3	20
	It13	¿Cree que se necesitan intervenciones específicas para el proceso de enseñanza- aprendizaje con alumnos TDAH?			2	11	7	20
	It14	¿Es necesario un enfoque multidisciplinar, para conseguir mayores resultados? (Familia, Especialista y Centro)			3	12	5	20
Cuenta de D	It01	¿Considera efectivo el aprendizaje cooperativo (AC) para alumnos/as con TDAH?	0,0%	15,0%	40,0%	45,0%	0,0%	100,0%
		¿Considera efectivo el A.C. como promotor en las relaciones sociales y emocionales del alumnado?	0,0%	0,0%	15,0%	75,0%	10,0%	100,0%
	It03	¿Es adecuado su nivel de experiencia con esta metodología?	0,0%	10,0%	35,0%	50,0%	5,0%	100,0%
		¿Cree que el A.C. puede ayudar a fomentar la adherencia emocional de sus integrantes?	0,0%	20,0%	20,0%	45,0%	15,0%	100,0%
	It05	¿Cree que es necesario un equilibrio emocional para el correcto desarrollo del alumnado TDAH?	0,0%	0,0%	10,0%	35,0%	55,0%	100,0%
	It06	¿Cree que en el proceso de enseñanza-aprendizaje es importante el componente afectivo?	5,0%	0,0%	20,0%	70,0%	5,0%	100,0%
	It07	¿Cree que el A.C. potencia la concentración y atención de los alumnos/as con TDAH?	5,0%	45,0%	0,0%	50,0%	0,0%	100,0%
	It08	¿Cree que es una metodología facilitadora en la resolución de problemas?	0,0%	20,0%	25,0%	55,0%	0,0%	100,0%
	It09	¿Cree que el A.C. responde a los principios de calidad y equidad educativa?	0,0%	0,0%	20,0%	80,0%	0,0%	100,0%
		¿Cree que es una metodología adecuada para gestionar la autorregulación de los participantes?	0,0%	0,0%	5,0%	65,0%	30,0%	100,0%
	It11	¿Considera que el A.C. aplica estrategias grupales que fortalecen académicamente a TODOS los alumnos.	0,0%	15,0%	30,0%	55,0%	0,0%	100,0%
	It12	¿Cree que las experiencias cooperativas intervienen en la adaptación social del alumnado con TDAH?	0,0%	0,0%	25,0%	60,0%	15,0%	100,0%
	It13	¿Cree que se necesitan intervenciones específicas para el proceso de enseñanza- aprendizaje con alumnos TDAH?	0,0%	0,0%	10,0%	55,0%	35,0%	100,0%
	It14	¿Es necesario un enfoque multidisciplinar, para conseguir mayores resultados? (Familia, Especialista y Centro)	0,0%	0,0%	15,0%	60,0%	25,0%	100,0%
Total Cuenta de Docente			2	25	54	160	39	280
Total Cuenta de Docente2			0,7%	8,9%	19,3%	57,1%	13,9%	100,0%

Ilustración 3. Promedio de la encuesta docente.

En cuanto la efectividad del aprendizaje cooperativo para alumnos con TDAH; como estructura autorreguladora del proceso educativo, se evidencia en los datos obtenidos por los docentes con experiencia en esta aplicación, asegurando una efectividad acorde con las expectativas que genera. Tres docentes de los encuestados (15%) cree que es escaso. Ocho, un 40% expone sus notables beneficios. Nueve docentes, un 45% manifiesta como muy necesario el aprendizaje cooperativo.

El logro que la retroalimentación positiva mantiene entre el alumnado es otro de los datos que se subrayan (pregunta 2). Datos que reflejan que un 15% (3 docentes) lo cree necesario, un 75% (15 docentes) muy necesario, y un 10% (2 docentes) extremadamente necesario (ilustración 5).

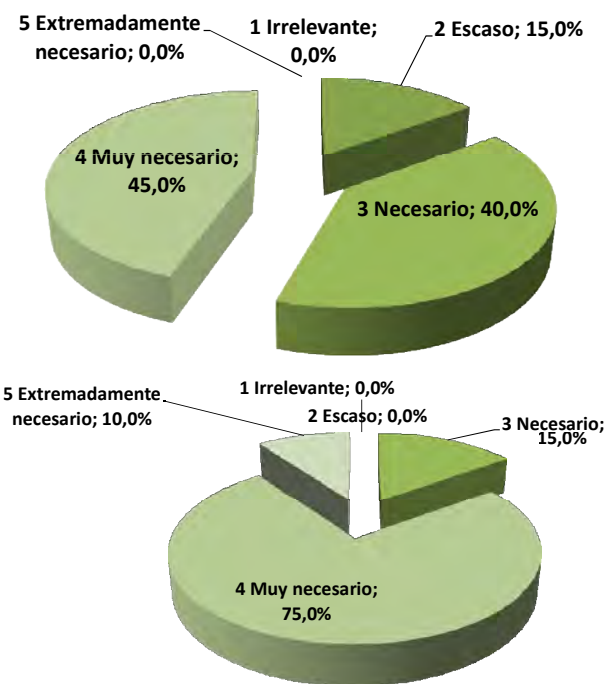


Ilustración 5. Gráficos correspondientes a las preguntas 1 y 2.

La educación se establece mediante un código deontológico y proceder formal. En el nivel de formación y/o adecuación de los profesionales. Ningún encuestado ve este aspecto como irrelevante para la práctica docente. Solo un 10% lo muestra escaso, un 35% necesario, un 50% muy necesario y finalmente el 5%, lo expresa

como aspecto de gran necesidad para complementarlo al método. Se evidencia que el factor de éxito en el AC, es la figura y proceder del maestro (Ilustración 6/1).

La permanencia al grupo y el grado de integración dentro del mismo, es decir, la cohesión grupal condiciona el proceso. Compromiso social con relaciones recíprocas. Un 20% expresan la adherencia en el plano emocional como irrelevante, un 20% su necesidad, un 45% lo declaran como muy necesario. Es visto por tres maestros, es decir, por un 15% como extremadamente necesario para el manejo de emociones de forma constructiva.



Ilustración 5. Gráfico resultados de porcentajes, preguntas 3 y 4.

El equilibrio emocional de los alumnos y alumnas con TDAH, es otro de los factores destacables de la investigación. Un alto porcentaje, el 55,0% (11 docentes) coincide en afirmar la extrema importancia que tiene la metodología en el área socio-emocional del alumnado con TDAH. Un 35% (7 docentes) la establecen como muy necesaria y un 10% como necesaria. Se evidencia con un 0% como escasa e irrelevante.

Se sigue en el área emocional en la pregunta 6 del cuestionario. Los datos

muestran su necesidad en un 20%. Siendo un dato de gran importancia para la mayoría de los profesionales, donde un 70% (14 docentes) así lo muestra. Alcanzando un rango sobresaliente en un 5% por su extrema importancia. Las respuestas en negativo, corresponden a un 0% que lo ven escaso y un 5% (1 docente) que entiende que las actitudes afectivas son cuestión independiente al proceso educativo (Ilustración 7).



Ilustración 7. Gráficos de los resultados de las preguntas 5 y 6.

En cuanto al nivel atencional se destaca que solo un 5% ve tales competencias como irrelevantes. Un 45% como de escasa consideración. Frente a un 50% que muestra la necesidad de un trabajo cooperativo para potenciar la atención y concentración del alumnado con TDAH (figura 8/1). La octava pregunta se formula como premisa fundamental en las relaciones interpersonales. Los datos apuntan que un 20% no considera al AC como metodología facilitadora de conflictos. Un 25% sin embargo, lo destacan como necesario. Y un 55% de los docentes lo muestran como muy necesario en la consecución de consenso y solución en dificultades. Necesaria para mantener

un intercambio de confianza y conciencia grupal, como estructura sólida y asertiva.



Ilustración 8. Gráfico de resultados de la pregunta 8. Encuesta docente.

La efectividad y atención individualizada, es un rasgo de la praxis. El 20% define al aprendizaje cooperativo como gestión idónea como derecho, hacia la atención a la diversidad y plena inclusión en el contexto pedagógico. Apoyada en un 80% (16 docentes) que lo muestran como didáctica muy adecuada. No reflejándose ninguna puntuación que evidencie la negatividad del proceso en las aulas (figura 9/1). En autocontrol y retroacción, el sistema se alcanza un amplio y autorizado resultado. Un 60% (13 docentes) lo muestra como muy adecuado y un 30% como altamente adecuado como modulador y gestor en la autorregulación del alumnado en general.



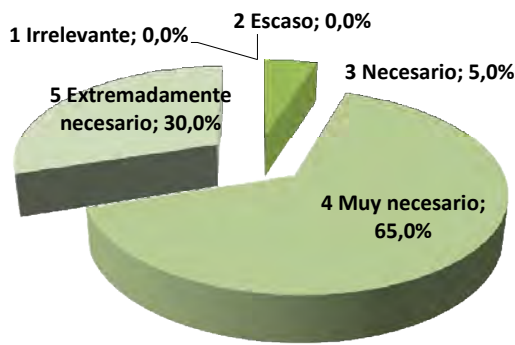


Ilustración 9: Gráficos de resultados de las preguntas 9 y 10.

Dentro de la participación y reparto de roles grupales, las respuestas muestran que un 55% (11 encuestados) ve efectivo el aprendizaje cooperativo en general. Un 30% (6 profesores) como necesario y, ligeramente, un 15% (únicamente 3 docentes) lo señala como poco significativo para el alumnado en general.

También se confirma el alto grado de adecuación relacional que se obtiene. Alcanzado en la repercusión que el AC tiene en la adaptación social (habilidades sociales). Un 15% lo subraya como extremadamente significativo. Un 60% lo destaca como muy necesario. Y el 25% como necesario (Ilustración 10/2).

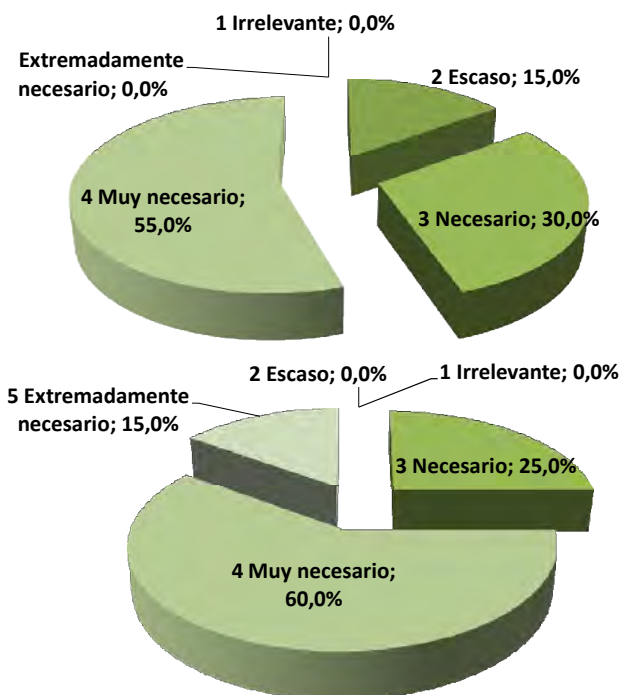


Ilustración 10: Gráficos de resultados de las preguntas 11 y 12.

En cuanto a las intervenciones específicas para el alumnado con TDAH, se matiza el alto porcentaje necesario y muy necesario con un 55% y un 35% respectivamente. Y una respuesta intermedia del 10% de los encuestados (2 docentes). No superando ningún valor negativo esta pregunta. Se representan los datos obtenidos en la pregunta 14. Clasificándose como optimización media, alta y extrema la colaboración entre los manifiestos agentes educativos que siguen el proceso del alumno con TDAH; siendo estos valores de mayor a menor, con una relación del 60% (extremo), un 25% muy necesario y un 15% necesario, en la triada básica de agentes y contextos a los que el alumnado está expuesto.

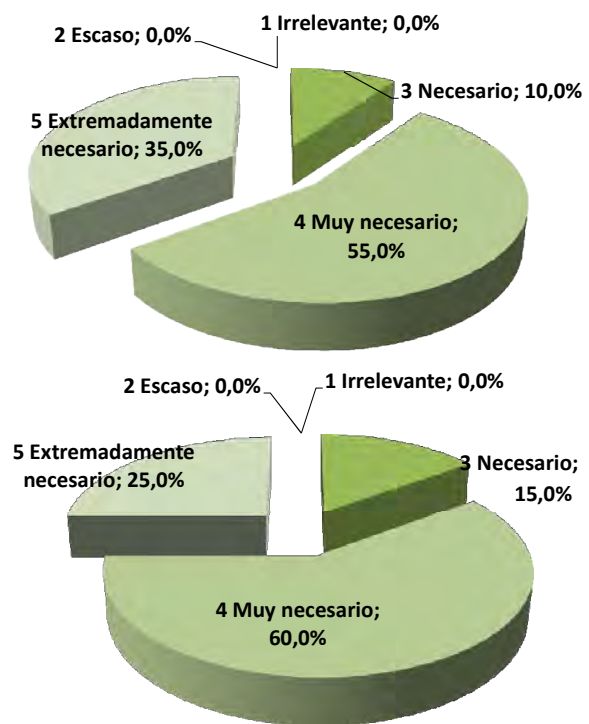


Ilustración 11. Gráficos de las respuestas a las preguntas 13 y 14 del cuestionario.

Encuesta a los Alumnos

Para el análisis de los resultados se matiza que de los 58 alumnos encuestados (3 aulas), el número que corresponde a los alumnos con TDAH para su análisis y comprobación se corresponden con el alumno A- TDAH/1 con el número 06, el A-TDAH/2 con el número 32 y el alumno A-TDAH/3 con el número 44 de la lista de encuestados.

Por su relevancia en este estudio se extrae a continuación las respuestas de los tres alumnos con TDAH, en sus catorce preguntas formuladas y su valor de respuesta a cada una de ellas:

A06	3	It01	¿Te encuentras bien en la clase con tus compañeros?
A06	3	It02	¿Te gusta trabajar las actividades de forma individual?
A06	3	It03	¿Crees que es mejor trabajar las actividades de forma grupal, con la ayuda del resto de compañeros/as?
A06	3	It04	¿Tienes muchos amigos/as?
A06	3	It05	¿Te sientes orgulloso/a de tu trabajo en el colegio?
A06	2	It06	¿Te gustaría cambiar muchas cosas de las que haces?
A06	4	It07	¿Entiendes mejor las actividades, cuando las realizas colaborando con tus compañeros?
A06	3	It08	¿Te ayudan los demás compañeros y compañeras cuando lo necesitas?
A06	5	It09	¿Crees que tus padres están orgullosos de ti?
A06	2	It10	¿Crees que los compañeros te elegirían para realizar una actividad grupal, y que estuvieras en su grupo?
A06	3	It11	¿Sabes que tienes muchas cualidades?
A06	3	It12	¿Crees que sigues las clases con regularidad y sigues las instrucciones correctamente?
A06	3	It13	¿Sueles iniciar alguna conversación?
A06	4	It14	¿Sueles olvidarte de cosas con regularidad?

Ilustración 12: Datos y valores del alumno con TDAH (A1; 8 años de edad).

A32	4	It01	¿Te encuentras bien en la clase con tus compañeros?
A32	2	It02	¿Te gusta trabajar las actividades de forma individual?
A32	3	It03	¿Crees que es mejor trabajar las actividades de forma grupal, con la ayuda del resto de compañeros/as?
A32	3	It04	¿Tienes muchos amigos/as?
A32	2	It05	¿Te sientes orgulloso/a de tu trabajo en el colegio?
A32	4	It06	¿Te gustaría cambiar muchas cosas de las que haces?
A32	3	It07	¿Entiendes mejor las actividades, cuando las realizas colaborando con tus compañeros?
A32	3	It08	¿Te ayudan los demás compañeros y compañeras cuando lo necesitas?
A32	5	It09	¿Crees que tus padres están orgullosos de ti?
A32	2	It10	¿Crees que los compañeros te elegirían para realizar una actividad grupal, y que estuvieras en su grupo?
A32	3	It11	¿Sabes que tienes muchas cualidades?
A32	4	It12	¿Crees que sigues las clases con regularidad y sigues las instrucciones correctamente?
A32	4	It13	¿Sueles iniciar alguna conversación?
A32	2	It14	¿Sueles olvidarte de cosas con regularidad?

Ilustración 13: Datos y valores de la alumna con TDAH (A2; 9 años de edad).

A44	4	It01	¿Te encuentras bien en la clase con tus compañeros?
A44	3	It02	¿Te gusta trabajar las actividades de forma individual?
A44	3	It03	¿Crees que es mejor trabajar las actividades de forma grupal, con la ayuda del resto de compañeros/as?
A44	4	It04	¿Tienes muchos amigos/as?
A44	2	It05	¿Te sientes orgulloso/a de tu trabajo en el colegio?
A44	3	It06	¿Te gustaría cambiar muchas cosas de las que haces?
A44	4	It07	¿Entiendes mejor las actividades, cuando las realizas colaborando con tus compañeros?
A44	3	It08	¿Te ayudan los demás compañeros y compañeras cuando lo necesitas?
A44	5	It09	¿Crees que tus padres están orgullosos de ti?
A44	2	It10	¿Crees que los compañeros te elegirían para realizar una actividad grupal, y que estuvieras en su grupo?
A44	3	It11	¿Sabes que tienes muchas cualidades?
A44	3	It12	¿Crees que sigues las clases con regularidad y sigues las instrucciones correctamente?
A44	3	It13	¿Sueles iniciar alguna conversación?
A44	3	It14	¿Sueles olvidarte de cosas con regularidad?

Ilustración 14. Datos y valores de la alumna con TDAH (A3; 10 años de edad).

Se presenta, al igual que en la encuesta para docentes, las frecuencias absolutas de las catorce respuestas y las frecuencias

relativas en porcentajes y frecuencia acumulada relativa de los 58 alumnos del estudio.

Valores	Pregunta	Literal Pregunta	Valor					Total general
			1	2	3	4	5	
Cuenta de Valor	It01	¿Te encuentras bien en la clase con tus compañeros?			2	37	19	58
	It02	¿Te gusta trabajar las actividades de forma individual?	30	20	8			58
	It03	¿Crees que es mejor trabajar las actividades de forma grupal, con la ayuda del resto de compañeros/as?			5	37	16	58
	It04	¿Tienes muchos amigos/as?			3	21	34	58
	It05	¿Te sientes orgulloso/a de tu trabajo en el colegio?		2	10	26	20	58
	It06	¿Te gustaría cambiar muchas cosas de las que haces?		30	27	1		58
	It07	¿Entiendes mejor las actividades, cuando las realizas colaborando con tus compañeros?			8	24	26	58
	It08	¿Te ayudan los demás compañeros y compañeras cuando lo necesitas?			10	40	8	58
	It09	¿Crees que tus padres están orgullosos de ti?			2	21	35	58
	It10	¿Crees que los compañeros te elegirían para realizar una actividad grupal, y que estuvieras en su grupo?		3	4	33	18	58
	It11	¿Sabes que tienes muchas cualidades?			14	37	7	58
	It12	¿Crees que sigues las clases con regularidad y sigues las instrucciones correctamente?			9	39	10	58
	It13	¿Sueles iniciar alguna conversación?			9	41	8	58
	It14	¿Sueles olvidarte de cosas con regularidad?	20	30	7	1		58
Cuenta de Encuestado	It01	¿Te encuentras bien en la clase con tus compañeros?	0,00%	0,00%	3,45%	63,79%	32,76%	100,00%

It02	¿Te gusta trabajar las actividades de forma individual?	51,72%	34,48%	13,79%	0,00%	0,00%	100,00%
It03	¿Crees que es mejor trabajar las actividades de forma grupal, con la ayuda del resto de compañeros/as?	0,00%	0,00%	8,62%	63,79%	27,59%	100,00%
It04	¿Tienes muchos amigos/as?	0,00%	0,00%	5,17%	36,21%	58,62%	100,00%
It05	¿Te sientes orgulloso/a de tu trabajo en el colegio?	0,00%	3,45%	17,24%	44,83%	34,48%	100,00%
It06	¿Te gustaría cambiar muchas cosas de las que haces?	0,00%	51,72%	46,55%	1,72%	0,00%	100,00%
It07	¿Entiendes mejor las actividades, cuando las realizas colaborando con tus compañeros?	0,00%	0,00%	13,79%	41,38%	44,83%	100,00%
It08	¿Te ayudan los demás compañeros y compañeras cuando lo necesitas?	0,00%	0,00%	17,24%	68,97%	13,79%	100,00%
It09	¿Crees que tus padres están orgullosos de ti?	0,00%	0,00%	3,45%	36,21%	60,34%	100,00%
It10	¿Crees que los compañeros te elegirían para realizar una actividad grupal, y que estuvieras en su grupo?	0,00%	5,17%	6,90%	56,90%	31,03%	100,00%
It11	¿Sabes que tienes muchas cualidades?	0,00%	0,00%	24,14%	63,79%	12,07%	100,00%
It12	¿Crees que sigues las clases con regularidad y sigues las instrucciones correctamente?	0,00%	0,00%	15,52%	67,24%	17,24%	100,00%
It13	¿Sueles iniciar alguna conversación?	0,00%	0,00%	15,52%	70,69%	13,79%	100,00%
It14	¿Sueles olvidarte de cosas con regularidad?	34,48%	51,72%	12,07%	1,72%	0,00%	100,00%
Total Cuenta de Valor		50	85	118	358	201	812
Total Cuenta de Encuestado		6,16%	10,47%	14,53%	44,09%	24,75%	100,00%

Ilustración 15. Tabla de frecuencias absolutas y relativas en porcentajes.

Pregunta	Valores		Mín de Valor	Desvest de Valor2
	Cuenta de Valor	Promedio de Valor		
It01	58	4,29	5	0,53
It02	58	1,62	3	0,72
It03	58	4,19	5	0,58
It04	58	4,53	5	0,60
It05	58	4,10	5	0,81
It06	58	2,50	4	0,54
It07	58	4,31	5	0,71
It08	58	3,97	5	0,56
It09	58	4,57	5	0,57
It10	58	4,14	5	0,76
It11	58	3,88	5	0,59
It12	58	4,02	5	0,58
It13	58	3,98	5	0,55
It14	58	1,81	4	0,71
Total general	812	3,71	5	1,13

Ilustración 16. Tabla promedio de la encuesta discente.

En relación al clima del aula, se evidencia el grado de congregación del grupo-clase; factor que influye y condiciona el proceso educativo. Aproximación y acercamiento al marco social dentro de los endogrupos de trabajo. Un 3,45% (2 alumnos), se encuentra bien con el grupo de pares en ocasiones; el 63,79% (37 alumnos) mucho; un 32,76% (19 alumnos) bastante. Siendo las variantes de "no" y "poco", ambas de valor 0. En la cuestión siguiente se refleja el agrado e inclinación por el trabajo

colaborativo: al 51,72% (30 discentes) no les gusta trabajar de forma individual; un 34,48% (20 alumnos) poco y un 13,79% (8 alumnos) les suele gustar a menudo trabajar de forma propia y/o personal. Se destaca la respuesta de los alumnos TDAH, entre los valores negativos; encontrándose más cómodos en las actividades individuales, ya que muestran impedimentos en la comprensión y en los indicadores que regulan las interacciones.

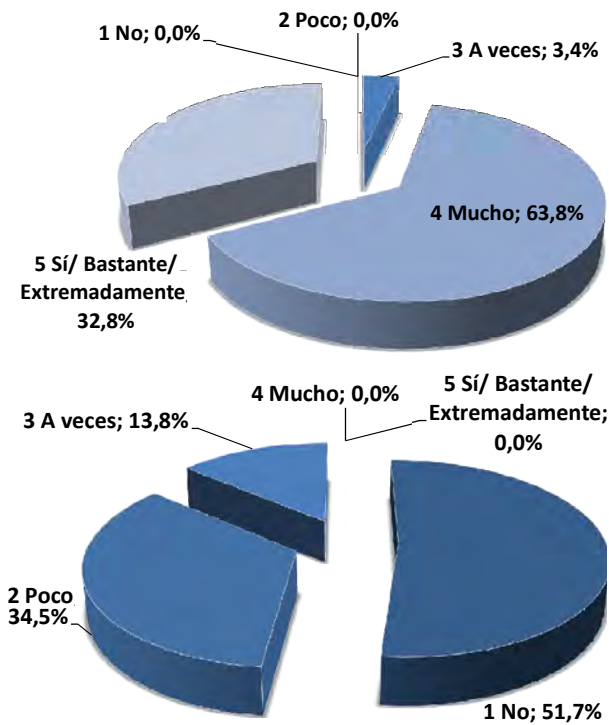


Ilustración 17. Gráfico de los resultados. Items 1 y 2.

En el plano social, la aceptación se muestra como identificador social; un 5,17 (3 alumnos) expresan su escasez de amigos y/o amigas; el 36,21% (21) que dice poseer amigos; y la mayoría, un 58,62% (34 alumnos) tienen una amplio repertorio social y se muestran como aceptados. En conexión a la consideración y liderazgo grupal, los tres alumnos con TDAH (5,17%) expresan sentirse indiferentes; un 6,90% (4 alumnos) regular/ a veces; y una mayoría importante, el 56,90% (33 alumnos) creen que les elegirían de forma significativa; el 31,03% (18 alumnos) muestra su seguridad en cuanto a su popularidad.

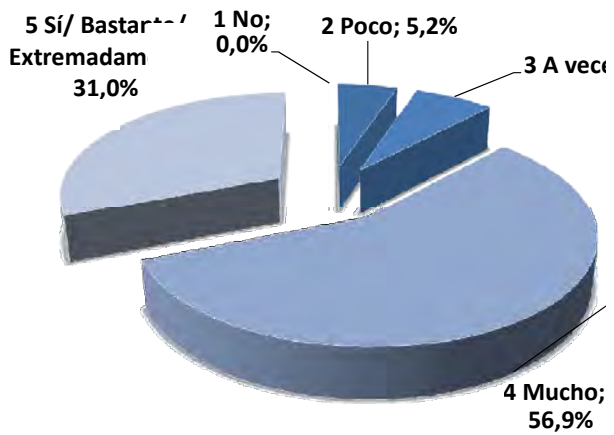
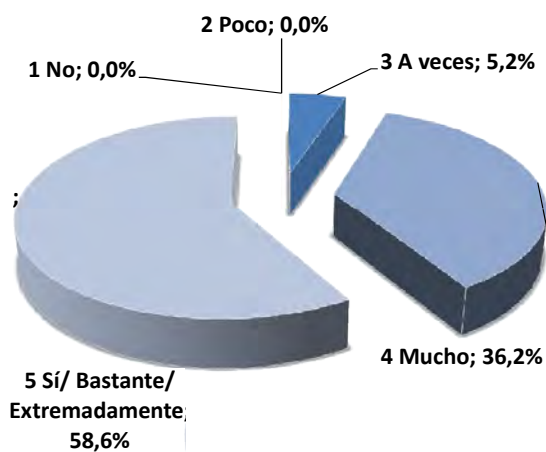
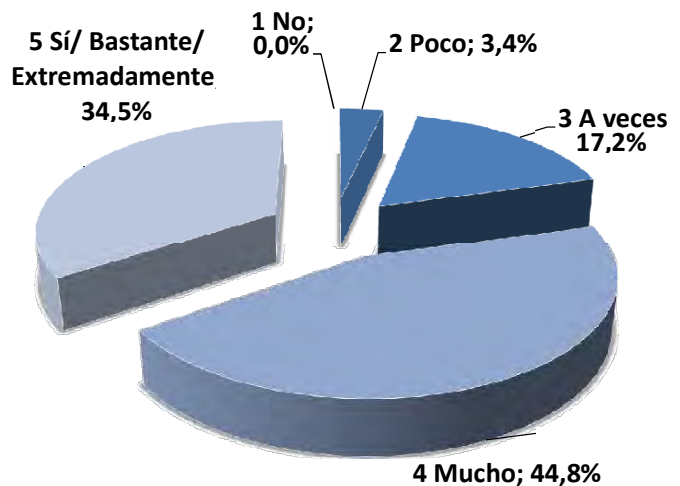


Ilustración 18. Gráficos de las respuestas del alumnado a las preguntas 4 y 10.

El autoconcepto que el alumno tiene repercute en su desarrollo; imagen relacionada directamente sobre la auto-eficacia.

Se subraya que un escaso 3,45% (2 alumnos) ven discreto su rendimiento; un 17,24% (10 alumnos) expresan que solo en ocasiones; un 44,83% (26 alumnos) se sienten orgullos en muchas ocasiones; y el resto, un 34,48% (20 alumnos) sostienen estar muy satisfechos con su productividad en las aulas (figura 17/5).

En cuanto a la auto-percepción se muestra que un 51,72% (30 discentes) no quieren cambiar su comportamiento, sintiéndose satisfechos con las cosas que realizan; un 46,55% (27 alumnos) alguna vez; frente a un 1,72% (un único alumno) que cambiaría en la mayoría de sus proceder.



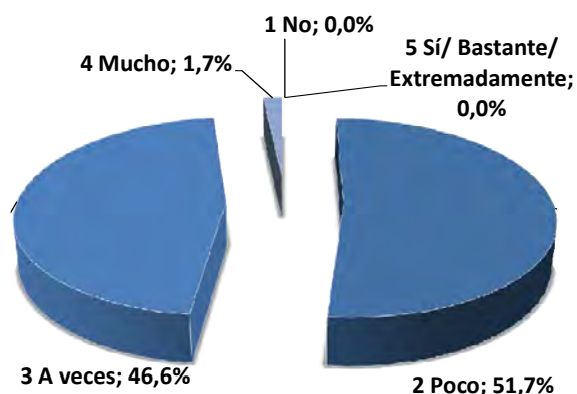


Ilustración 19. Gráficos de las respuestas de los ítems 5 y 6.

En la práctica se evidencia la sinergia grupal que se establece; un 8,62% (5 alumnos) expresan que les gusta esta metodología solo a veces. Destacando en este ítem que, de los 5 alumnos del valor, 3 son los alumnos con TDAH; un 63,79% (37 alumnos) les gusta mucho trabajar de forma grupal; un 27,59% (16 alumnos) destacan que les gustaría trabajar así siempre (figura 18/1). En su auto-relación, un cuantioso número de alumnado prefiere el AC, un 44,83% (26 alumnos) extremadamente y un 41,38% (24) bastante. Correspondiéndole al 3, como depende/ a veces un 13,79% de los casos (8 alumnos), que se sienten excluidos.

En la mediación y asistencia al resto de compañeros, se destaca que un 17,24% (10 alumnos) expresan solo ser ayudados por sus iguales en ocasiones; un 68,97% (40 discentes) de forma continua y de forma relevante por un 13,79% (8 alumnos). Encontrándose la respuesta de los tres alumnos con TDAH, como valor medio (a veces) de ser ayudados por sus coadjutores (Ilustración 20/2).

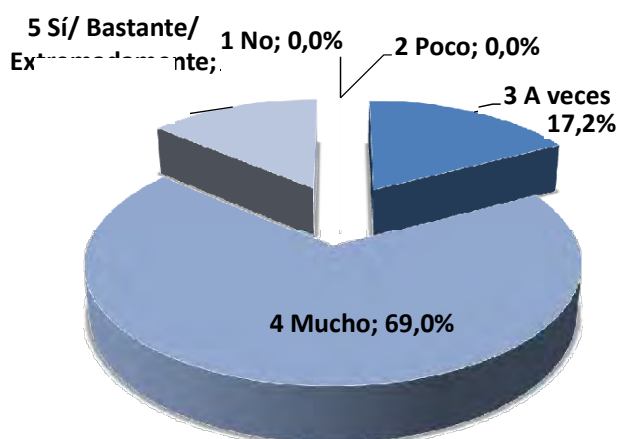
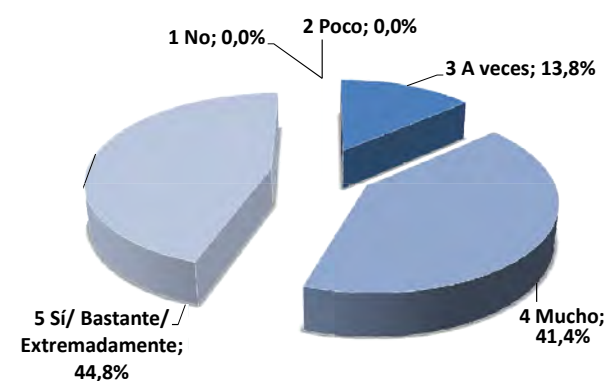
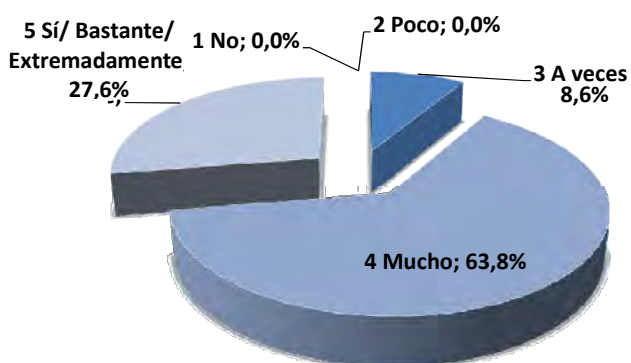


Ilustración 20. Gráficos de las respuesta a las preguntas 3, 7 y 8.

En la afectividad y cariño, se muestra la auto-percepción que creen tener de sus familias, sobre ellos mismos. Un 60,34% (35 alumnos) cree que son aceptados extremadamente; un 36,21% (21 alumnos) bastante y un 3,45% (2 alumnos) poco entendidos. Se contempla además que la respuesta de los 3 alumnos con TDAH es unánime; se registran en esta pregunta los valores máximos en todos ellos (5-extremadamente orgullosos) es decir, creen que sus familias tienen un alto grado de satisfacción en relación a ellos.

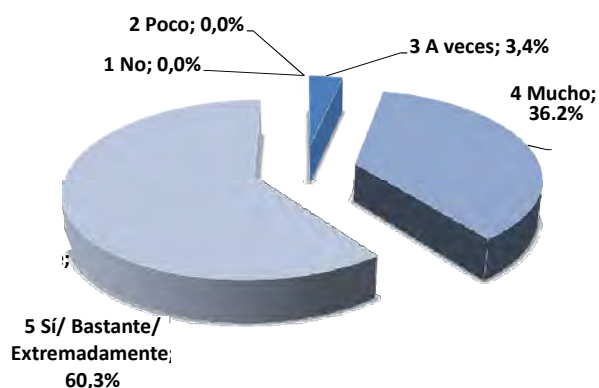


Ilustración 21: Gráfico de la respuesta a la pregunta 9.

El grado de autoestima refleja que un 24,14% (14 alumnos) están en formación; un 63,79% (37 alumnos) perciben sus grandes destrezas; y un 12,07% (7 alumnos) opinan como extremadamente amplios sus niveles competenciales. Se verifica que los tres alumnos con TDAH tienen el mismo valor. Siendo este el valor tomado de referencia como neutro (figura 22/1).

El nivel de atención se evidencia que un 15,52% (9 alumnos) hacen un seguimiento insuficiente en el aula; el 67,24% (39 alumnos) ven su rendimiento académico óptimo; y finalmente un 17,24% (10 alumnos) ven su rendimiento pródigo.

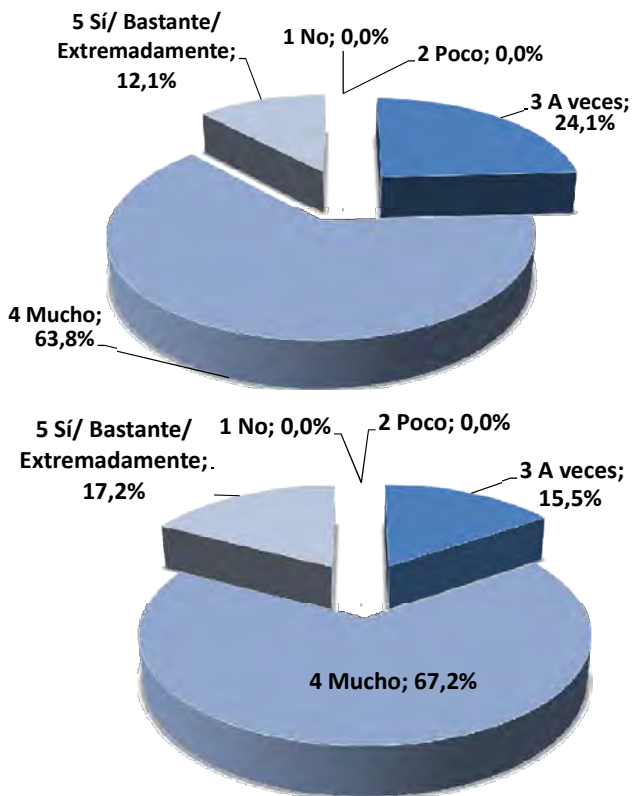


Ilustración 22: Gráficos sobre las respuestas a las preguntas 11 y 12.

En la comunicación un 15,52% (9 alumnos) destaca su escasa iniciativa a la hora de establecer comunicación con los demás.

Un alto porcentaje, el 70,69% (41 alumnos) afirman tener mucha iniciativa en sus interacciones; finalmente un 13,79% (8 alumnos) declaran ser ellos los que toman siempre la iniciativa. No

encontrándose ningún alumno con TDAH, en este último valor (figura 23/1).

El objetivo de esta pregunta es averiguar la capacidad mental y nivel atencional del alumno. Un 34,48% (20 alumnos) muestran extraordinarias facultades; un 51,72% (30 alumnos) expresan que altas cualidades y el restante 12,07% (7 alumnos) escasas disposiciones.

Un único alumno expresa olvidar las cosas con facilidad (A-2 TDAH).

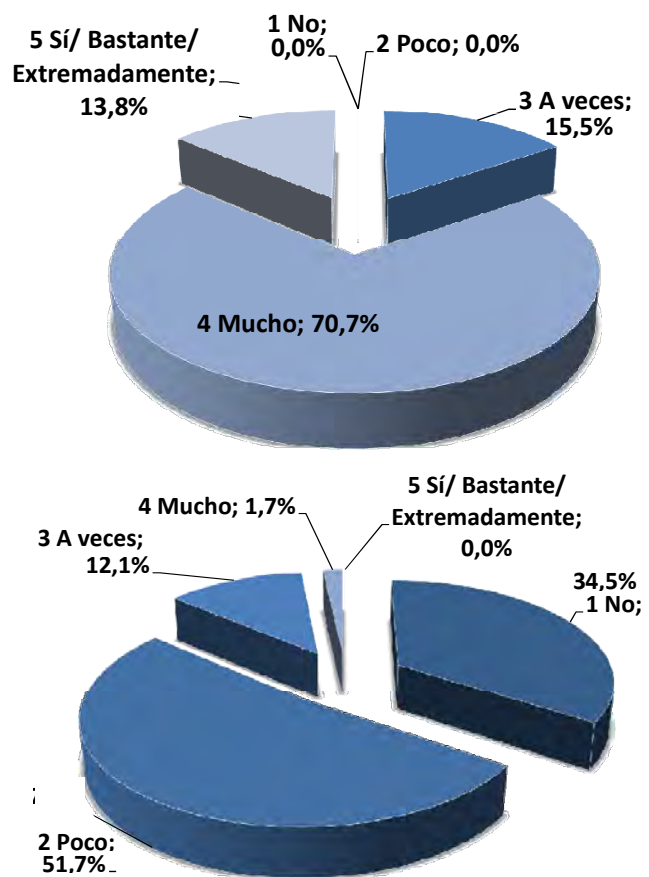


Ilustración 23: Gráficos de las respuestas a las cuestiones 13 y 14.

Encuesta alumnado con TDAH

Esta encuesta se realiza solo a los tres alumnos con TDAH, en dos momentos. Uno al comienzo de la investigación (Pretest) y trabajo cooperativo y otra al término del mismo (Postest).

La diferencia entre ambos momentos es de dos meses.

Valores	Pregunta	Literal Pregunta	Valor			Total general
			1	2	3	
Cuenta de Valor						
	It01	Soy un niño/a con muchas cualidades	3			3
	It02	Cuando tengo que decir algo, lo digo.	1		2	3
	It03	Con frecuencia me avergüenzo de mi mismo/a		3		3
	It04	Tengo claro lo que pienso y como actúo.	2	1		3
	It05	Me gusta mucho como soy.	1	2		3
	It06	Me siento culpable por cómo actúo.	1	2		3
	It07	Creo que la gente tiene buen concepto de m	1	2		3
	It08	Soy muy feliz.		1	2	3
	It09	Me siento orgulloso/a con las cosas que hago.		3		3
	It10	Muchas personas me hacen caso.	3			3
	It11	Hay bastantes cosas que me gustaría cambiar de mí.		2	1	3
	It12	Me cuesta mucho hablar delante de los demás.		2	1	3
	It13	Rara vez estoy triste.		3		3
	It14	Es muy difícil ser uno/a mismo.		3		3
	It15	Suelo caer bien a los demás	3			3
	It16	Si pudiera, me gustaría cambiar cosas de mí.		3		3
	It17	Mis amigos me hacen caso a lo que digo.	2	1		3
	It18	Siempre me dicen lo que tengo que hacer.	1		2	3
	It19	Me gustaría ser otra persona	1	1	1	3
	It20	Me siento seguro/a de mí mismo/a.	2	1		3
Cuenta de Encuestado						
	It01	Soy un niño/a con muchas cualidades	100,00%	0,00%	0,00%	100,00%
	It02	Cuando tengo que decir algo, lo digo.	33,33%	0,00%	66,67%	100,00%
	It03	Con frecuencia me avergüenzo de mi mismo/a	0,00%	100,00%	0,00%	100,00%
	It04	Tengo claro lo que pienso y como actúo.	66,67%	33,33%	0,00%	100,00%
	It05	Me gusta mucho como soy.	33,33%	66,67%	0,00%	100,00%
	It06	Me siento culpable por cómo actúo.	33,33%	66,67%	0,00%	100,00%
	It07	Creo que la gente tiene buen concepto de mí.	33,33%	66,67%	0,00%	100,00%
	It08	Soy muy feliz.	0,00%	33,33%	66,67%	100,00%
	It09	Me siento orgulloso/a con las cosas que hago.	0,00%	100,00%	0,00%	100,00%
	It10	Muchas personas me hacen caso.	100,00%	0,00%	0,00%	100,00%
	It11	Hay bastantes cosas que me gustaría cambiar de mí.	0,00%	66,67%	33,33%	100,00%
	It12	Me cuesta mucho hablar delante de los demás.	0,00%	66,67%	33,33%	100,00%
	It13	Rara vez estoy triste.	0,00%	100,00%	0,00%	100,00%
	It14	Es muy difícil ser uno/a mismo.	0,00%	100,00%	0,00%	100,00%
	It15	Suelo caer bien a los demás	100,00%	0,00%	0,00%	100,00%
	It16	Si pudiera, me gustaría cambiar cosas de mí.	0,00%	100,00%	0,00%	100,00%
	It17	Mis amigos me hacen caso a lo que digo.	66,67%	33,33%	0,00%	100,00%
	It18	Siempre me dicen lo que tengo que hacer.	33,33%	0,00%	66,67%	100,00%
	It19	Me gustaría ser otra persona	33,33%	33,33%	33,33%	100,00%
	It20	Me siento seguro/a de mí mismo/a.	66,67%	33,33%	0,00%	100,00%
Total Cuenta de Valor			21	30	9	60
Total Cuenta de Encuestado			35,00%	50,00%	15,00%	100,00%

Ilustración 24. Tabla pretest sobre la autoestima para el alumnado con TDAH.

Pregunta	Valores				
	Cuenta de Valor	Promedio de Valor	Máx de Valor	Mín de Valor	Desvest de Valor2
It01	3	1,00	1	1	0,00
It02	3	2,33	3	1	1,15
It03	3	2,00	2	2	0,00
It04	3	1,33	2	1	0,58
It05	3	1,67	2	1	0,58
It06	3	1,67	2	1	0,58
It07	3	1,67	2	1	0,58
It08	3	2,67	3	2	0,58
It09	3	2,00	2	2	0,00
It10	3	1,00	1	1	0,00
It12	3	2,33	3	2	0,58
It13	3	2,00	2	2	0,00
It14	3	2,00	2	2	0,00
It11	3	2,33	3	2	0,58
It15	3	1,00	1	1	0,00
It16	3	2,00	2	2	0,00
It17	3	1,33	2	1	0,58
It18	3	2,33	3	1	1,15
It19	3	2,00	3	1	1,00
It20	3	1,33	2	1	0,58
Total general	60	1,80	3	1	0,68

Ilustración 25_1. Valores iniciales del proyecto.

Pregunta	Valores				
	Cuenta de Valor	Promedio de Valor	Máx de Valor	Mín de Valor	Desvest de Valor2
It01	3	1,00	1	1	0,00
It02	3	2,33	3	1	1,15
It03	3	2,00	2	2	0,00
It04	3	1,33	2	1	0,58
It05	3	1,67	2	1	0,58
It06	3	1,67	2	1	0,58
It07	3	1,67	2	1	0,58
It08	3	2,67	3	2	0,58
It09	3	2,00	2	2	0,00
It10	3	2,00	2	2	0,00
It12	3	2,33	3	2	0,58
It13	3	2,00	2	2	0,00
It14	3	2,00	2	2	0,00
It11	3	2,33	3	2	0,58
It15	3	1,33	2	1	0,58
It16	3	2,00	2	2	0,00
It17	3	2,00	2	2	0,00
It18	3	2,33	3	1	1,15
It19	3	2,00	3	1	1,00
It20	3	1,33	2	1	0,58
Total general	60	1,90	3	1	0,63

Ilustración 25_2. Valores finales del proyecto.

Valores	Pregunta	Literal Pregunta	Valor			Total general
			1	2	3	
Cuenta de Valor	It01	Soy un niño/a con muchas cualidades	3			3
	It02	Cuando tengo que decir algo, lo digo.	1		2	3
	It03	Con frecuencia me avergüenzo de mí mismo/a		3		3
	It04	Tengo claro lo que pienso y como actúo.	2	1		3
	It05	Me gusta mucho como soy.	1	2		3
	It06	Me siento culpable por cómo actúo.	1	2		3
	It07	Creo que la gente tiene buen concepto de mí.	1	2		3
	It08	Soy muy feliz.		1	2	3
	It09	Me siento orgulloso/a con las cosas que hago.		3		3
	It10	Muchas personas me hacen caso.		3		3
	It11	Hay bastantes cosas que me gustaría cambiar de mí.		2	1	3
	It12	Me cuesta mucho hablar delante de los demás.		2	1	3
	It13	Rara vez estoy triste.		3		3
	It14	Es muy difícil ser uno/a mismo.		3		3
	It15	Suelo caer bien a los demás	2	1		3
	It16	Si pudiera, me gustaría cambiar cosas de mí.		3		3
	It17	Mis amigos me hacen caso a lo que digo.		3		3
	It18	Siempre me dicen lo que tengo que hacer.	1		2	3
	It19	Me gustaría ser otra persona	1	1	1	3
	It20	Me siento seguro/a de mí mismo/a.	2	1		3
Cuenta de Encuestado	It01	Soy un niño/a con muchas cualidades	100,00%	0,00%	0,00%	100,00%
	It02	Cuando tengo que decir algo, lo digo.	33,33%	0,00%	66,67%	100,00%
	It03	Con frecuencia me avergüenzo de mí mismo/a	0,00%	100,00%	0,00%	100,00%
	It04	Tengo claro lo que pienso y como actúo.	66,67%	33,33%	0,00%	100,00%
	It05	Me gusta mucho como soy.	33,33%	66,67%	0,00%	100,00%
	It06	Me siento culpable por cómo actúo.	33,33%	66,67%	0,00%	100,00%
	It07	Creo que la gente tiene buen concepto de mí.	33,33%	66,67%	0,00%	100,00%
	It08	Soy muy feliz.	0,00%	33,33%	66,67%	100,00%
	It09	Me siento orgulloso/a con las cosas que hago.	0,00%	100,00%	0,00%	100,00%
	It10	Muchas personas me hacen caso.	0,00%	100,00%	0,00%	100,00%
	It11	Hay bastantes cosas que me gustaría cambiar de mí.	0,00%	66,67%	33,33%	100,00%
	It12	Me cuesta mucho hablar delante de los demás.	0,00%	66,67%	33,33%	100,00%
	It13	Rara vez estoy triste.	0,00%	100,00%	0,00%	100,00%
	It14	Es muy difícil ser uno/a mismo.	0,00%	100,00%	0,00%	100,00%
	It15	Suelo caer bien a los demás	66,67%	33,33%	0,00%	100,00%
	It16	Si pudiera, me gustaría cambiar cosas de mí.	0,00%	100,00%	0,00%	100,00%
	It17	Mis amigos me hacen caso a lo que digo.	0,00%	100,00%	0,00%	100,00%
	It18	Siempre me dicen lo que tengo que hacer.	33,33%	0,00%	66,67%	100,00%
	It19	Me gustaría ser otra persona	33,33%	33,33%	33,33%	100,00%
	It20	Me siento seguro/a de mí mismo/a.	66,67%	33,33%	0,00%	100,00%
Total Cuenta de Valor			15	36	9	60
Total Cuenta de Encuestado			25,00%	60,00%	15,00%	100,00%

Ilustración 26. Tablas postest sobre la autoestima para el alumnado con TDAH.

A continuación se exponen los datos recogidos en la encuesta inicial.

En cuanto a la percepción emocional que los alumnos con TDAH tienen sobre sí mismos, se muestran los bajos índices recabados, el 100% (3 alumnos) expresan no tener muchas habilidades.

En la segunda pregunta, un 66,67% (2 alumnos) expresan su espontaneidad y un 33,33% (1 alumno) un valor bajo.

Además de una baja decisión que, lejos de la espontaneidad que presentan en su comportamiento, dificulta sus interacciones verbales.



Ilustración 27. Gráficos de las preguntas 1 y 2 del alumnado TDAH.

El sistema motivacional y fisiológico, se complementan como significadores de la experiencia. En este punto se destaca que el 100% de las respuestas de los alumnos con TDAH son negativas (Ilustración 28/1).

Representación y respuesta social que se evidencia con un 66,67% (2 alumnos) manifestando su escasa decisión-interacción; un 33,33% (1 alumno) muestra un nivel medio a esta respuesta social.

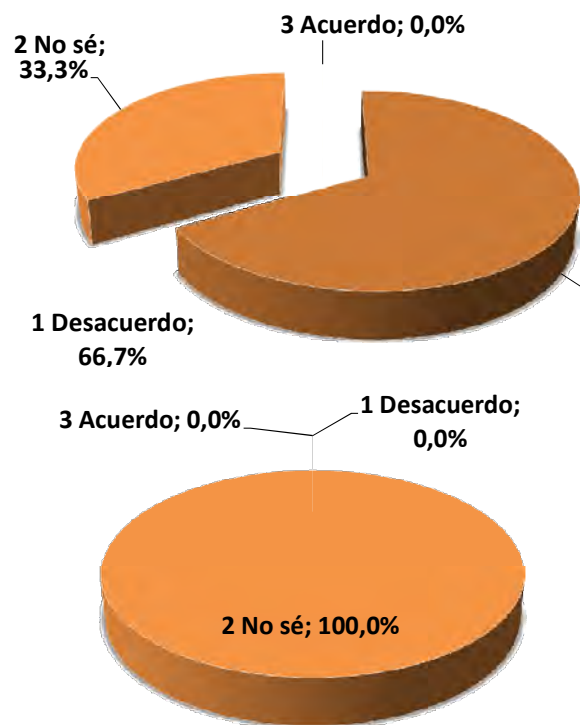


Ilustración 28. Gráficos respuestas 3 y 4.

Consciencia y control de su personalidad, que se evidencia que un 33,33% (1 alumno) obtiene un valor 1, y un 66,67% (2 alumnos) obtienen un valor medio de 2; es decir, inteligencia emocional insatisfactoria que les genera dichas clarividencias (como hipotética capacidad) de respuestas.

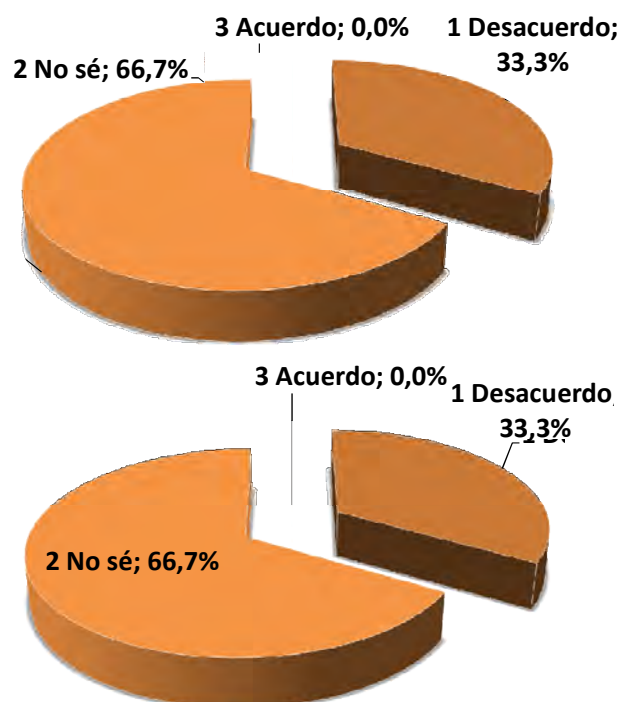


Ilustración 29. Gráfico preguntas 5 y 6. Tabla Bell.

La utilidad emocional, como auto-reguladora del proceso, se muestra necesaria para completar el proceso global del individuo. Acción y dirección expresada en los tres alumnos con TDAH con valor neutro, es decir, un 100% de los encuestados manifiesta una inseguridad entre la confianza –afiliación que experimentan (figura 30/1).

En cuanto a nivel de percepción no verbal en los alumnos, se obtienen los mismos valores que las anteriores preguntas; un 33,33% (1 alumno) cree tener mala aceptación y un 66,67% (2 alumnos) media. En la pregunta 8, un alumno (33,33%) muestra un valor neutro, mientras que el 66,67% (2 alumnos) dicen ser felices.

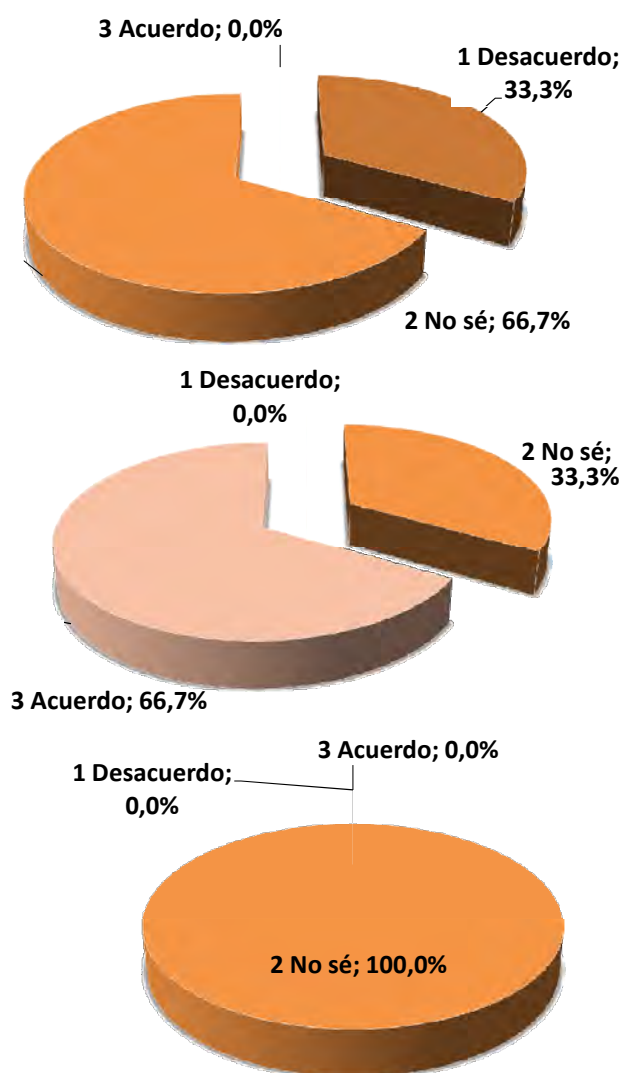


Ilustración 30. Gráficos de los resultados preguntas 7, 8 y 9.

En la pregunta 10, se exponen los datos de la encuesta (en dos tiempos). Y la variación entre ambas.

En la primera se obtiene que un valor 1, en el 100% de los niños con TDAH. En la segunda (mostrada en color claro) sube en todos ellos una escala de valor 2.

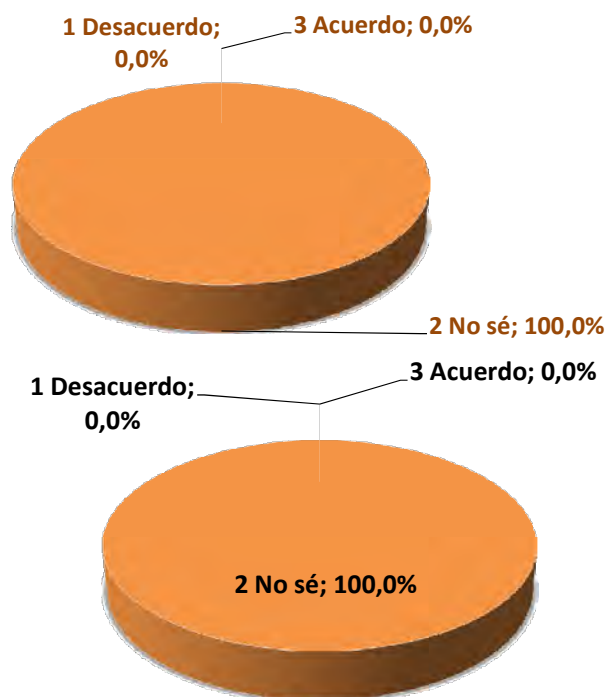
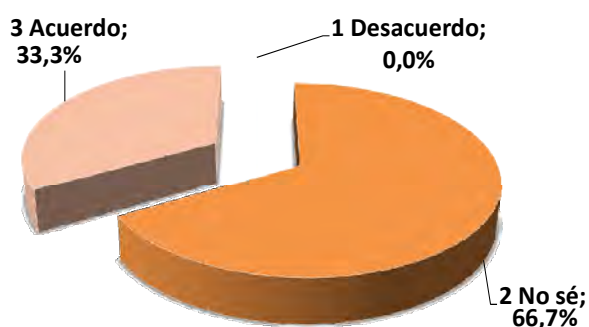


Ilustración 31. Gráficos de la pregunta 10 (encuesta inicial y final).

La auto-imagen que el alumno tiene sobre sí mismo, la pregunta 11, se muestra un porcentaje del 33,33% (1 alumno) valor 2 neutro y dos alumnos (el 66,67%) valor negativo.

En el ítem 12, un 66,67% muestra un valor neutro y un único alumno (el 33,33%) muestra niveles negativos en su comunicación.



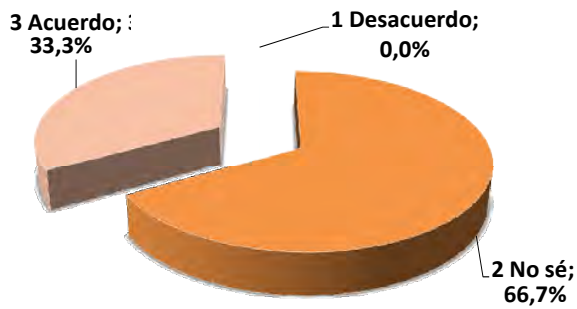


Ilustración 32: Gráfico respuesta ítems 11 y 12.



Ilustración 33. Gráfico sobre el resultado de las preguntas 13 y 14 y 16.

Estas preguntas generan conclusiones en las mediciones globales del alumno. En esta conceptualización, se generaliza todo componente emocional, en su plano neurológico, conductual y experiencial.

Se muestra un determinante absoluto (100%) en ambos extremos. Constructo de percepción donde evalúa y expresa sus emociones (Ilustración 33).

Se obtienen los mismos datos en la primera y segunda encuesta, siendo estos de un 100% de valor negativo, para los tres alumnos con TDAH.

En el manejo emocional, los alumnos con TDAH muestran una clara diferencia entre la primera y segunda sesión de la encuesta. Siendo los datos recogidos al comienzo de la investigación de un 100% en un valor negativo. Viendo en la segunda un incremento del valor en un alumno; manteniéndose el nivel 1 para dos de los alumnos 66,67%) y aumentando un valor para un alumno (33,33%).

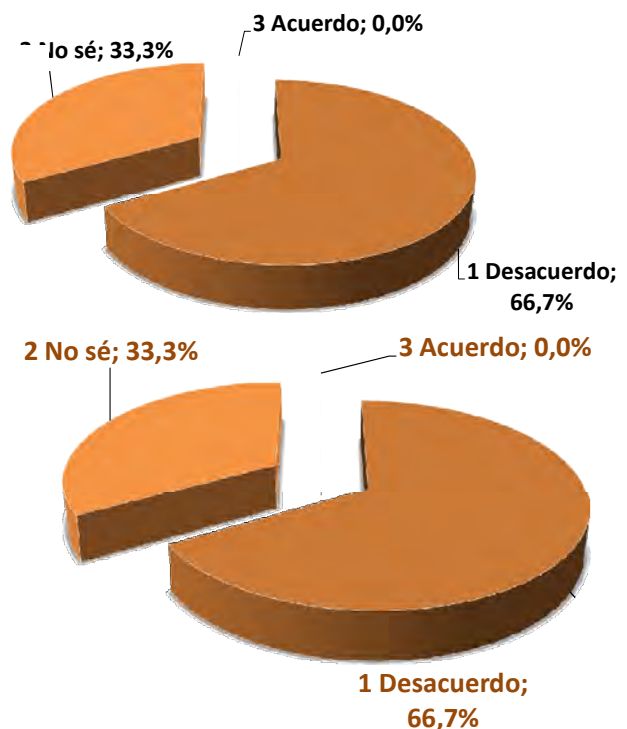
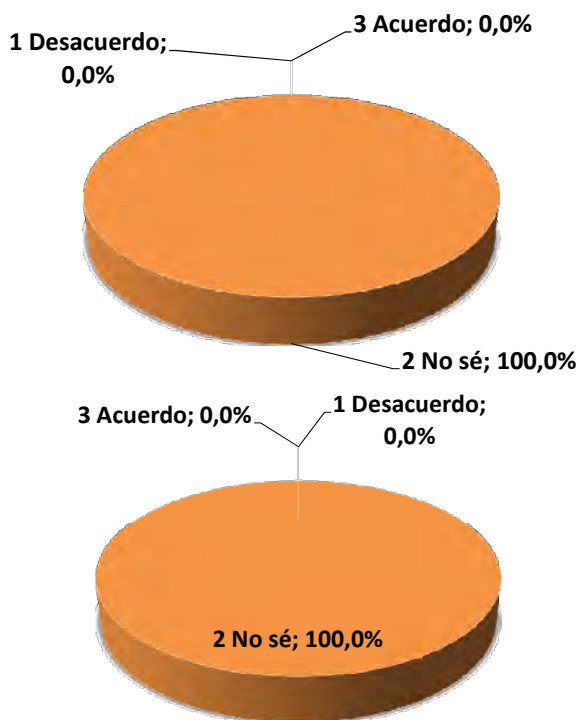


Ilustración 34. Gráfico de la pregunta 15 (Encuesta inicial y final).

Pregunta de nuevo perceptual y con un cambio en los niveles de ajuste del alumnado con TDAH, después del trabajo cooperativo efectuado en el aula. Se observa un cambio entre ambos

cuestionarios. En el primero se muestra que un 66,67% (2 alumnos) tienen valor negativo en sus respuestas; y un 33,33% (un alumno) un valor medio.

En un segundo tiempo se evidencia, un incremento del valor en 2 alumnos (66,67%) y el mantenimiento del otro alumno; elevándose la cifra a un valor medio en todos los casos, es decir, en un 100% obtienen un valor de 2 puntos.

Los alumnos parecen haber modificado sus habilidades sociales, mostrando nuevas respuestas a sus percepciones y emociones.

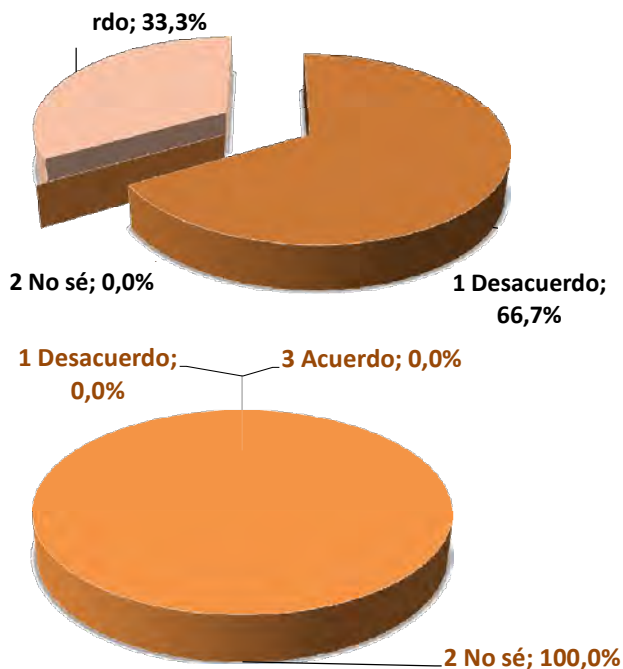


Ilustración 35. Gráficos respuestas a la pregunta 17 (encuesta inicial y final).

Dentro de la comprensión emocional, se encuentra el reconocimiento, la interpretación y la repercusión a dichas respuestas. En cuanto a su independencia y decisión, un 66,67% afirman ser guiados de forma constante, mientras que solo un alumno (33,33%) expresa ser más autónomo.

En el ítem 19, se muestra en contraste en las respuestas, correspondiendo a cada valor un 33,33% cada una de ellas.

En cuanto a la vinculación entre las emociones y el resultado, se advierte que un 66,67% (2 alumnos) obtienen valores

negativos, y un alumno (33,33%) un valor medio en cuanto a su percepción y valoración conceptual.

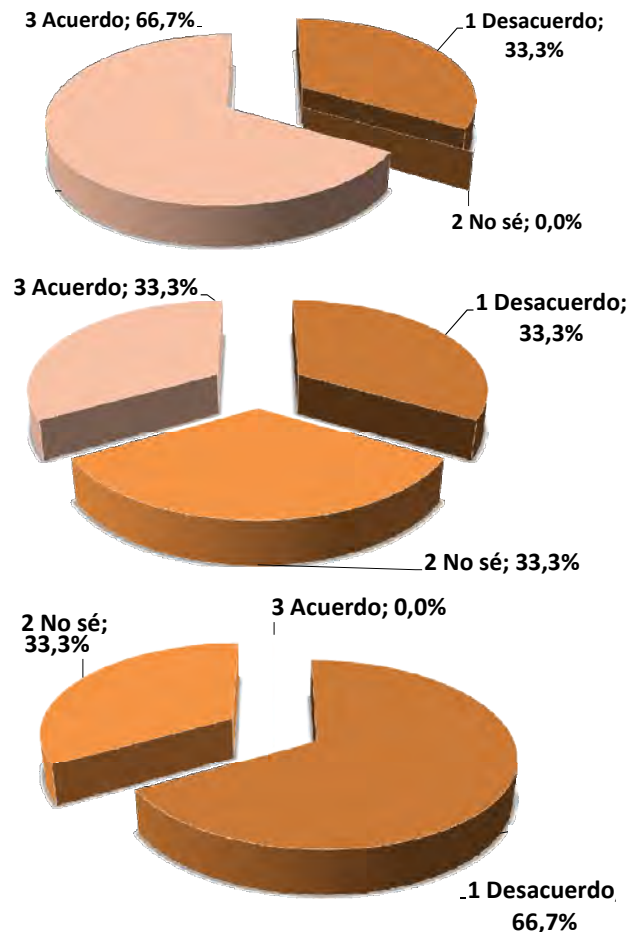


Ilustración 36: Gráfico de las respuestas, ítems 18, 19 y 20.

3. Conclusiones

3.1. Conclusiones y discusión

En este apartado se expresan los datos sobre el estudio de investigación. Interpretaciones y evidencias que se reflejan como consecuencia práctica, conceptual y teórica de la investigación, tanto cuantitativamente como cualitativamente; donde se confirman las nuevas interpretaciones de la neurociencia entre la existente relación que se da entre las estructuras cognoscitivas y la regulación de las emociones.

Principios, correlaciones, resultados, formulación, explicaciones y demostraciones, en la relación innegable entre el TDAH y los factores socio-

emocionales. Gestión que se establece y que definen el proceso educativo, debido a las regulaciones que tiene el propio individuo, como respuesta a factores externos e internos al mismo.

Encuesta a los Docentes

Según los estudios realizados, se muestra el aprendizaje cooperativo como metodología adecuada y efectiva para el alumnado con TDAH; derivación y producto de reducción de conflictos en el aula y de continuas aclaraciones y diligencias. Contribuyendo a:

- Aislar y prevenir factores de riesgo y segregación. Como práctica colaborativa en la resolución de problemas en el aula.
- Incremento de la productividad. Cumpliéndose las expectativas en el rendimiento y fortalecimiento grupal de forma general con esta metodología. No mostrándose en este punto un destacado aumento del nivel de atención y/ concentración del alumnado con TDAH; un elevado número de docentes se muestra cauteloso en afirmar dicho logro.
- Implicación y participación activa en el proceso de aprendizaje. Con oportunidades de comunicación, interacción y participación, permitiendo así su plena inclusión y su propio desarrollo.
- Vínculos y actitudes prosociales. Con el incremento de habilidades sociales, autorregulación y aumento de autoestima en alumnos con TDAH. Conducta más empática y mayor grado de aceptación, por el resto de compañeros.
- Enseñanzas, competencias y/o "habilidades" fundamentales para la vida.
- Componente afectivo, como armonía y acceso a la educación, punto que se destaca por la importancia que tiene en el aprendizaje, el plano emocional. La opinión de los docentes entre la relación del trabajo cooperativo y los aspectos

socio-emocionales en el alumnado con TDAH, es positiva, mostrándose amplias expectativas en el desarrollo general del alumnado.

Procedimiento en el cual, son los propios agentes, los que destacan la necesidad de una cualificación y formación específica para el alumnado con NEAE. Se evidencia también la importancia de un seguimiento multidisciplinar así como de la correlación entre los diferentes contextos del alumno, para conseguir alcanzar mejores resultados.

Encuesta a los Discentes

Es evidente que los alumnos con TDAH son más sensibles a los ambientes a los que se expone (Sutullo Esperón, C., 2007). Tienen gran transcendencia los resultados del cuestionario. Se muestra que los tres encuestados con TDAH tienen muy en consideración la percepción que tienen los demás agentes de su entorno sobre ellos mismos. Especialmente de sus familias (alcanzado niveles de satisfacción superior a los demás alumnos y alumnas sin NEAE) y de su grupo de iguales. Aspectos fundamentales para su aprendizaje. Se insiste por lo tanto, en la importancia del establecimiento de un vínculo afectivo, como valor determinante para su desarrollo integral.

Se corrobora en estos escasos dos meses de investigación los beneficios que a corto y largo plazo instan en el desarrollo general de estos alumnos y alumnas el marcado carácter motivacional del aprendizaje cooperativo y la auto-motivación que genera en los alumnos para conseguirlo con éxito. Constatando que:

- Mantienen estructuras comunicativas más productivas y relajadas entre todos los alumnos.
- Establecen una coordinación y productividad grupal progresiva. Aumentando sus niveles de intervención e interacción en las tareas grupales.
- Consiguen ayuda y regulación en la intervenciones y consenso grupal (dentro de los roles de grupo).

- Prosperan en la resolución de conflictos y eficacia relacional.
- Aumenta su cohesión grupo-clase, mejorando paralelamente el clima del aula.
- Se acrecienta la confianza grupal y responsabilidad e integridad individual.
- Se establece una concordancia grupal de trabajo que promueve la comunicación y respeta las diferencias que presenta el alumnado.

Testimonio de adecuación y los aspectos favorables que trabajan la dimensión emocional del alumnado con TDAH, que según los autores Soares y Dias, 2007, se presenta como necesario y claro indicador de bienestar.

Encuesta discente para el alumnado con trastorno por déficit de atención e hiperactividad

La actitud general de los alumnos con TDAH, después del trabajo cooperativo, mejora sustancialmente, independientemente de la inteligencia emocional (IIEE) que presentan. Muestran niveles mayores de satisfacción, especialmente por su incremento de consideración (especialmente en el ítem 15, nivel de aceptación) y participación en las diferentes tareas del aula. Se considera una leve mejoría en todos los casos, con una intensificación de estimación de 2 a 3 puntos en su nivel total de actitud emocional.

Se comprueba efectivamente una comorbilidad asociada al TDAH, causada por el inadecuado manejo de las emociones, siendo las consecuencias derivadas de la misma, de gran impacto para los alumnos y alumnas con trastorno por déficit de atención con hiperactividad. Con unos valores inferiores a lo esperado a nivel socio-emocional. Mostrándose un sentimiento de inseguridad y de culpabilidad de su rendimiento. Manejo emocional, que crea insatisfacción en los alumnos y alumnas, llegando a la frustración en determinadas ocasiones.

En la auto-percepción, como perspectiva vital, se ha obtenido una leve mejoría tras el trabajo cooperativo, según se evidencia en los datos obtenidos en la auto-evaluación del alumnado TDAH.

Se observa una ligera reducción del estrés en las relaciones interpersonales e intrapersonales (auto/conciencia-motivación-regulación) de los alumnos con TDAH. Aplicación como condición social de la educación, como pedagogía colaborativa, evaluativa y compensadora. Adquisiciones efectivas como la interdependencia positiva, así como de los efectos que la "sinergia del grupo" establece como órgano de gestión unidireccional para alumnos y alumnas con TDAH.

Se muestra además una enriquecedora autonomía en las actividades, principalmente en la búsqueda de información. Metodología que contribuye y motiva a su consecución, condicionando el aprendizaje y ampliando la atención sostenida de los alumnos, con periodos de concentración más prolongados. Se fundamenta la responsabilidad, se apoya la creatividad, determina la independencia personal y garantiza la estabilidad y la efectividad del proceso como salud psicológica. Se refuerza la función ejecutiva o control (autorregulación) de manera prospectiva en el alumnado con TDAH, en su escala global, es decir, para su adaptación vital.

Se evidencia, la eficacia del aprendizaje cooperativo como dinámica del aula; para cubrir las exigencias y concreciones del currículo. Metodología que ofrece al alumno con trastorno por déficit de atención e hiperactividad, las habilidades sociales y emocionales necesarias para su correcto desarrollo y bienestar.

3.2. Limitaciones en el estudio

El estudio muestra un corto periodo de trabajo y de exposición al trabajo grupal. No se ha podido contrastar a medio y/o largo plazo la eficacia del mismo. El estudio se fija en un pequeño espacio temporal. Con dos escasos meses

de aplicación. Periodo en el que sí se muestra un avance en aspectos socio-emocionales de los alumnos con TDAH, pero insuficiente para considerarse fiable.

Tampoco se ha podido comprobar con precisión el punto de partida o evaluación inicial de las adquisiciones en las diferentes áreas y ámbitos, pues el trabajo solo se ha desarrollado durante este corto periodo de tiempo. Tampoco una evaluación final para adecuar el trabajo a los objetivos generales y específicos propuestos y hallar una relación paralela con los objetivos generales y curriculares que se esperan en las diferentes áreas del currículo.

También se comprueba el escaso tamaño muestral y registro de las encuestas, especialmente en los alumnos con TDAH. Al contar escasamente con tres casos de investigación y con categorías y conductas muy diferentes. Además de las diferentes edades con las que cuentan los niños y niñas del estudio, no observando un criterio homólogo a todos ellos que conlleve a conclusiones más ajustadas y concluyentes a la investigación.

3.3. Líneas de investigación futuras

A lo largo del estudio se ha comprobado la incidencia y prevalencia en las aulas de alumnos y alumnas con TDAH. Demanda educativa y complementaria que necesita de apoyos específicos en su desenvolvimiento en las aulas. Se constata la importancia de trabajar en planos paralelos al desarrollo del discente como el trastorno distímico. Desórdenes en los que el alumno con TDAH muestra perturbaciones afectivas y depresivas de manera crónica. Es decir, estados de depresión y aflicción negativa de su propia persona. Donde el estudiado aspecto socio-emocional como complemento al cognoscitivo, se consolida en un cuadro o desorden asociado al propio trastorno; impidiendo el correcto desarrollo del alumno. Existiendo una alta correlación entre la depresión y el trastorno por déficit de atención e hiperactividad; llegando a afectar según estudios de la fundación CADAH al 30% de los niños

diagnosticados.

Se muestra un cambio conductual y progresivo en la forma de ser, en sus funciones corporales, y en las funciones mentales. El trabajo, por lo cual, se muestra relevante y a tener en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje con alumnos con TDAH, en estudios futuros.

4. Bibliografía

- Aguilar Cárceles, M.M., (2014) El trastorno por déficit de atención e hiperactividad. Editorial DYKINSON: Madrid.
- Alsina Masmitja, G., et. al. (2014) Déficit de atención y trastornos de la conducta. Editorial UOC: Barcelona.
- Artigas Pallares, J. (2009). El niño Incomprendido, Amat Editorial: Barcelona.
- Cohen J., (2003). La inteligencia emocional en el aula: Proyectos, Estrategias e Ideas. Editorial Troquel: Capital Federal, Argentina.
- E. Brauwn T. (2006) Trastorno por déficit de atención, una mente desenfocada en adultos y niños. Elsevier, Masson: Barcelona.
- Echeitia Sarrionandia, G., (2011). La Educación Inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. [en línea]. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10486/661330> [visitado el 25 de febrero de 2017]
- Echevarría Samames, B. (2008). Orientación Profesional. Editorial OUC: Barcelona.
- Encoriza Nieto, J. et. al. (2002) Dificultades de aprendizaje: contenidos teóricos y actividades prácticas. Barcelona: Ediciones de la Universidad de Barcelona.
- España, Ley Orgánica (LOMCE) 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad Educativa. Boletín Oficial del Estado, de 10 de diciembre de 2013.

Referencia BOE, Sec I, pp. 97858- 97921.

- España, Ley Orgánica de Educación (LOE) 2/2006, de 3 de mayo de 2006. Jefatura del Estado. Boletín Oficial del Estado, 106 de 4 de mayo de 2006. Referencia BOE-A-2006-7899. Pp. 1-107.

- España, Orden 1493/2015, de 22 de mayo, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regula la evaluación y la promoción de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, que cursen segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Enseñanza Básica Obligatoria, así como la flexibilización de la duración de las enseñanzas de los alumnos con altas capacidades intelectuales en la Comunidad de Madrid. Boletín Oficial del Estado, 15 de junio de 2015, núm. 140, pp. 119-141.

- España, Orden 1493/2015, de 22 de mayo, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regula la promoción de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, y flexibilización de la duración de las enseñanzas de los alumnos con altas capacidades intelectuales den la Comunidad de Madrid (Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, de 15 de junio de 2015).

- España, Orden 1910/2015, de 18 de junio, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regula la adaptación de los modelos de los documentos básicos de evaluación a la enseñanza básica obligatoria, en centros de Educación Especial y aulas de Educación Especial en centros ordinarios de la Comunidad de Madrid. ((Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, de 30 de junio de 2015).

- Gallardo García, A., Bolea E. (2012) Alumnado con dificultades de regulación del comportamiento. Editorial Graó: Barcelona.

- García Castillo, O.R. (2015) Trastorno por déficit de atención e hiperactividad. Editorial Manual moderno: México.

- Hernández Cascón, C. (2015) Importancia de las emociones en el TDAH. Universidad pontificia de Salamanca.

- Miranda Casas, A. (1999). El niño Hiperactivo (TDH-A). Intervención en el aula, un programa de formación para profesores. Publicaciones Universitat Jaume I: Castellón.

- Montero Centeno, D et.al. (2012) Calidad de vida, inclusión social y procesos de intervención. Editorial Deusto Digital.

- Montero, D. y Fernández de Larrinoa (2012). Calidad de vida, inclusión social y procesos de intervención. Universidad de Deusto: Bilbao. España.

- Peraita, L. (2013). ABC.es familia. Así deben actuar en el aula los profesores para ayudar a los alumnos con TDAH [en línea]. Disponible en: <http://www.abc.es/familia-padres-hijos/20131216/abci-trastorno-tdha-atencion-201312121222.html> [visitado el 1 de Marzo de 2017]

- Quintero Lumbreras, F.J., (2009). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) a lo largo de la vida. Elsevier Masson: Barcelona.

- Renom Plana, A. (2007) Educación Emocional. Bilbao: Wolters Kluwer España S.A.

- Sadurní Brugué, et.al (2008) El desarrollo del niño, paso a paso. Editorial UOC: Barcelona.

- Soutullo Esperón, C., y Díez Suarez, A. (2007) Manual de diagnóstico y tratamiento del TDAH. Buenos Aires: Editorial Médica Paramericana.

- Soutullo Esperón, C. (2008) Convivir con niños y adolescentes con Trastorno por Déficit de atención e Hiperactividad. Editorial Médica Panamericana: Buenos Aires.

- Vera García, R.M. (2016) Inteligencia emocional en adultos con trastorno por déficit de atención con hiperactividad y relación con su calidad de vida.

Universidad Complutense de Madrid.

- Zapata Boluda, R.M., et.al. (2015) Educación y salud en una sociedad Globalizada. Editorial Universidad de Almería.

Anexos

Anexo I. Dibujos test sociométrico



Imagen 1. Dibujo de alumno para sociograma.

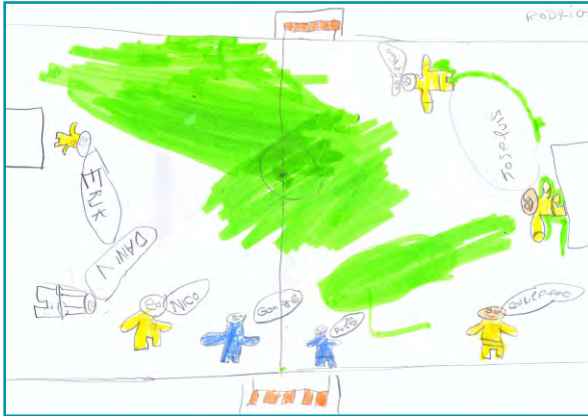


Imagen 2. Dibujo alumno para sociograma.



Imagen 3. Dibujo de alumna para Sociograma.

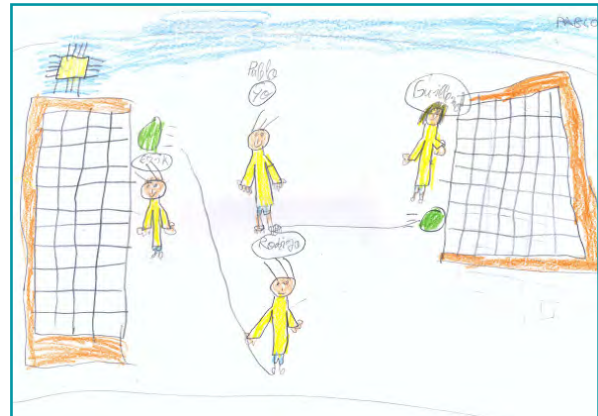


Imagen 4: Dibujo de alumno para sociograma.

Anexo II. Encuesta para el Profesorado

Datos sobre la influencia del aprendizaje cooperativo en el desarrollo del ámbito socio-emocional del alumnado con TDAH.

Encuesta para el Profesorado.

Nombre (iniciales):	N. C
Titulación:	Maestra de E.P.
Etapas educativa del Maestro/a que realiza el cuestionario	Infantil / Primaria
Curso	Sexto
Formación específica con alumnado con TDAH	Sí / No

Aclaraciones: marcar con una (X) la cuestión que consideres oportuna, en el siguiente cuestionario. Los datos recogidos se analizarán expresamente para Trabajo Investigación, Fin de Máster (TFM) sobre "La influencia del aprendizaje Cooperativo en el desarrollo del ámbito socio-emocional del alumnado con TDAH" realizado en la (Universidad Rey Juan Carlos de Madrid).

Agradeciendo su colaboración y dedicación para este fin investigativo y propósito de calidad educativa.

Advirtiendo la confidencialidad de todas las personas implicadas en la realización de los mismos (Reglamento del Parlamento Europeo y de Consejo, de 18 de diciembre

de 2000, relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales por las instituciones y los organismos comunitarios y a la libre circulación de estos datos. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=DOUE-L-2001-80052>)

- 1: Irrelevante
 2: Escaso
 3: Necesario
 4: Muy necesario
 5: Imprescindible

Afirmaciones	Alternativas de respuesta				
	1	2	3	4	5
1. ¿Considera efectivo el aprendizaje cooperativo (AC) para alumnos/as con TDAH?					
2. ¿Considera efectivo el A.C. como promotor en las relaciones sociales y emocionales del alumnado?					
3. ¿Es adecuado su nivel de experiencia con esta metodología?					
4. ¿Cree que el A.C. puede ayudar a fomentar la adherencia emocional de sus integrantes?					
5. ¿Cree que es necesario un equilibrio emocional para el correcto desarrollo del alumnado TDAH?					
6. ¿Cree que en el proceso de enseñanza-aprendizaje es importante el componente afectivo?					
7. ¿Cree que el A.C. potencia la concentración y atención de los alumnos/as con TDAH?					
8. ¿Cree que es una metodología facilitadora en la resolución de problemas?					
9. ¿Cree que el A.C. responde a los principios de calidad y equidad educativa?					
10. ¿Cree que es una metodología adecuada para gestionar la autorregulación de los participantes?					
11. ¿Considera que el A.C. aplica estrategias grupales que fortalecen académicamente a TODOS los alumnos.					
12. ¿Cree que las experiencias cooperativas intervienen en la adaptación social del alumnado con TDAH?					
13. ¿Cree que se necesitan intervenciones específicas para el proceso de enseñanza- aprendizaje con alumnos TDAH?					
14. ¿Es necesario un enfoque multidisciplinar, para conseguir mayores resultados? (Familia, Especialista y Centro)					

*Gracias por su colaboración.

Anexo III. Encuesta para el Alumnado en general (Escala Likert)

Nombre del hijo (iniciales):	Curso:
Edad:	Alumno <input type="text"/> / Alumna <input type="text"/>

Aclaraciones: marcar con una (X) la cuestión que consideres oportuna, en el siguiente cuestionario, en base a:

1	2	3	4	5
Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
No	poco	Algo	mucho	Sí

Afirmaciones	Alternativas				
	1	2	3	4	5
¿Te encuentras bien en la clase con tus compañeros?					
¿Te gusta trabajar las actividades de forma individual?					
¿Crees que es mejor trabajar las actividades de forma grupal, con la ayuda del resto de compañeros/as?					
¿Tienes muchos amigos/as?					
¿Te sientes orgulloso/a de tu trabajo en el colegio?					
¿Te gustaría cambiar muchas cosas de las que haces?					
¿Entiendes mejor las actividades, cuando las realizas colaborando con tus compañeros?					
¿Te ayudan los demás compañeros y compañeras cuando lo necesitas?					
¿Crees que tus padres están orgullosos de ti?					
¿Crees que los compañeros te elegirían para realizar una actividad grupal, y que estuvieras en su grupo?					
¿Sabes que tienes muchas cualidades?					
¿Crees que sigues las clases con regularidad y sigues las instrucciones correctamente?					
¿Sueles iniciar alguna conversación?					
¿Sueles olvidarte de cosas con regularidad?					

*Muchas gracias.

Anexo IV. Encuesta específica para el alumnado con TDAH

Escala de autoestima Bell

Nombre.....Fecha.....

Esta encuesta permite saber cosas sobre ti mismo. Debes contestar con sinceridad. Marcando con una señal el casillero correspondiente. Desacuerdo (A), no sé (N) y Acuerdo (D).

Preguntas	A (valor 1)		N (valor 2)		D (valor 3)	
1. Soy un niño/a con muchas cualidades						
2. Cuando tengo que decir algo, lo digo.						
3. Con frecuencia me avergüenzo de mí mismo/a						
4. Tengo claro lo que pienso y como actúo.						
5. Me gusta mucho como soy.						
6. Me siento culpable por como actúo.						
7. Creo que la gente tiene buen concepto de mí.						
8. Soy muy feliz.						
9. Me siento orgullo/a con las cosas que hago.						
10. Pocas personas me hacen caso.						
11. Hay bastantes cosas que cambiaría sobre mí.						
12. Me cuesta mucho hablar delante de los demás.						
13. Rara vez estoy triste.						
14. Es muy difícil ser uno/a mismo.						
15. Suelo caer bien a los demás.						
16. Si pudiera, me gustaría cambiar cosas de mí.						
17. Mis amigos me hacen caso a lo que digo.						
18. Siempre me dicen lo que tengo que hacer.						
19. Me gustaría ser otra persona.						
20. Me siento seguro de mí mismo/a.						

La puntuación obtenida se suma y se relaciona con la siguiente tabla de rangos:

Deficiente	20-27
Insuficiente	28-36
Regular	37-45
Bueno	46-54
Muy bueno	55-60

Valores A, en preguntas:1,2,4,5,7,8,9,10,13,14,17 y 20.

Valores D, en preguntas:3,6,11,12,15,16,18 y 19.

Anexo V. Anamnesis

Anamnesis:

Alumno/a	Curso	Edad	Medicación
A-1	3º E. Primaria	8 años	No
A-2	4º E. Primaria	9 años	Sí
A-3	5ª E. Primaria	10 años	Sí

Ilustración 12. Alumnos TDAH del estudio.

Alumno 1

Alumno de 8 años. Se encuentra cursando tercero de Primaria. El alumno presenta un déficit de atención y control de impulsos medio. Problemas de comportamiento y desobediencia en casa. Muestra significativas dificultades en el seguimiento de instrucciones en clase. Además de otras manifestaciones típicas como:

- Movimiento y excesiva intranquilidad. Se levanta constantemente de su lugar de trabajo.
- Intervenciones fuera de turno.
- Impaciencia y agitación en agrupaciones y filas (comedor, patio, etc.)
- Torpeza motora.
- Comportamiento disocial (gamberradas, gracias y travesuras)

La familia, asesorada por el equipo multidisciplinar que atiende al niño, muestra una oposición a la medicación, empleando para el tratamiento en casa diversas técnicas y métodos para conseguir minimizar su conducta, se destacan de ellas:

- Técnicas de relajación: como la relajación autógena, relajación pasiva y/o la denominada "Técnicas de relajación muscular progresiva" (Jacobson). Estas últimas son realizadas una vez al día en periodo lectivo y dos veces al día en fines de semana. Siendo esta una tabla de

seguimiento sencillo (se muestra ejemplo de tabla en anexo III). La finalidad es la relajación progresiva de todo el cuerpo.

Por medio de componentes físicos y emocionales que atenúan la actividad del sistema nervioso autónomo, para reducir la ansiedad por medio de una relajación psíquica.

- Actividades de habilidades sociales, ocio y tiempo libre: con el propósito principal para evitar y distraerse de los problemas cotidianos.
- Ejercicio físico: destinadas a reducir de la ansiedad y el estrés. Técnica relajante que realiza el alumno sin la familia, un día a la semana (sábados).
- Organización del tiempo: la familia lleva un cronograma de rutinas como recurso autorregulador.

Alumna 2

Alumna de 9 años de edad. Se encuentra en cuarto curso de Educación Primaria. Para el seguimiento de este caso, la familia muestra la exploración psicodiagnóstica de la alumna a la orientadora del centro. Se encuentran incluidos varios estudios neurocognitivos efectuados a lo largo de su proceso.

Se incluye la valoración de la atención sostenida, la memoria de trabajo y el control ejecutivo. Datos relevantes para su proceso de enseñanza, que sirven como referente y ayuda a la tutora de la alumna.

Se colabora con anterioridad desde el centro (Tutor) con la familia, colaborando con el Neurólogo especialista que sigue a la niña en el registro en el periodo de ajuste de la medicación, ya que dichos medicamentos estimulantes pueden tener un efecto de liberación rápida (Rubifen), intermedia (Medikinet) o prolongada (Concerta).

Anotando y señalando las impresiones y observaciones para adecuarlos a los niveles adecuados, para disminuir el efecto rebote. Dicho registro se lleva a la práctica mediante un índice de 0 a 2 de escala.

1	No está más inquieto que el resto de los alumnos de la clase. Se centra y trabaja.
2	Se encuentra algo inquieto. Le cuesta centrarse.
3	Se encuentra muy inquieto. Se levanta o molesta en clase.

Ilustración 13: Referencias del Centro de Psicología Q.

En cuanto a su conducta, se muestra una serie de patrones significativos como:

- Excesivo apego con su material escolar (estuche, pinturas, etc.) los compañeros se suelen quejar de ello, al no compartir el material.
- Reacciona con impulsividad. En ocasiones muestra una actitud violenta si algún compañero le molesta o recrimina su actuación.
- Muestra una baja tolerancia a la frustración, por lo que suele cambiar constantemente de actividad, abandonando aquellas que le parecen más difíciles y le crean malestar.

Alumna 3

Alumna de 10 años de edad. Se encuentra en quinto de Educación Primaria. Diagnóstico: trastorno con déficit de atención e hiperactividad. Presenta dificultades en la escritura. Medicación desde hace dos meses.

- Distracción continua y reiterada ante las explicaciones docentes.
- Falta de atención y excesiva actividad motora.
- Desorganización: no termina las tareas propuestas.
- Bajo rendimiento.
- Baja autoestima.
- Presenta rasgos disléxicos.
- Muestra pequeños tics "Síndrome

de Tourette" con la emisión repetida de pequeños movimientos motores y verbales.

- Muestra dificultades en las relaciones interpersonales.

Anexo VI. Encuesta autoestima alumnado con TDAH

Encuesta de Autoestima para alumnado TDAH (Pretest-postest)

Veinte preguntas de tipo asociación de atributos perceptivos positivos y negativos, para hallar un matriz sociométrico y analizar aspectos fundamentales para la investigación, basado en una escala de autoestima Bell. Para saber el nivel de aceptación del alumnado entre sí, el grado de cohesión que existe entre los mismo, localizar posibles alumnos rechazados, aislamientos, etc., así como las influencias de algunos factores fundamentales para establecer un adecuado clima del aula, y adecuar el contexto. Con el objetivo de dotar de mayor efectividad el proceder educativo.

Preguntas	A-1		A-2		A-3	
	(valores)		(valores)		(valores)	
Encuesta (en tiempo)	1	2	1	2	1	2
1. Soy un niño/a con muchas cualidades	1	1	1	1	1	1
2. Cuando tengo que decir algo, lo digo.	1	1	3	3	3	3
3. Con frecuencia me avergüenzo de mí mismo/a	2	2	2	2	2	2
4. Tengo claro lo que pienso y como actúo.	1	1	2	2	1	1
5. Me gusta mucho como soy.	2	2	1	1	2	2
6. Me siento culpable por como actúo.	1	1	2	2	2	2
7. Creo que la gente tiene buen concepto de mí.	1	1	2	2	2	2
8. Soy muy feliz.	3	3	3	3	2	2
9. Me siento orgullo/a con las cosas que hago.	2	2	2	2	2	2
10. Pocas personas me hacen caso.	1	2	1	2	1	2
11. Hay bastantes cosas que cambiaría sobre mí.	2	2	3	3	2	2
12. Me cuesta mucho hablar delante de los demás.	2	2	3	3	2	2
13. Rara vez estoy triste.	2	2	2	2	2	2
14. Es muy difícil ser uno/a mismo.	2	2	2	2	2	2
15. Suelo caer bien a los demás.	1	2	1	1	1	1
16. Si pudiera, me gustaría cambiar cosas de mí.	2	2	2	2	2	2
17. Mis amigos me hacen caso a lo que digo.	2	2	1	2	1	2
18. Siempre me dicen lo que tengo que hacer.	3	3	3	3	1	1
19. Me gustaría ser otra persona.	1	1	2	2	3	3
20. Me siento seguro de mí mismo/a.	1	1	1	1	2	2
Puntuación total obtenida	33	35	39	41	36	38
	PRE	POS	PRE	POS	PRE	POS