



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

El Enfoque Globalizador como medio didáctico para la integración de alumnos con presencia de TDAH en las aulas de Educación Primaria

Trabajo fin de grado presentado por: María de Aránzazu Hernández Landete
Titulación: Grado de Educación Primaria
Línea de investigación: Propuesta de Intervención
Director/a: Sonia Gutiérrez Gómez-Calcerrada

Ciudad: Vinaròs (Castellón)
30-1-2015

Firmado por: María de Aránzazu Hernández Landete

CATEGORÍA TESAURO: 1.1.9 Psicología de la Educación

RESUMEN

El proceso de aprendizaje es un proceso complejo, y en el aula nos vamos a encontrar grupos de alumnos en constante interacción y aprendizaje. En esta interacción, y con el comportamiento de cada uno de ellos influirán a los demás.

Actualmente, una de las mayores preocupaciones de los docentes se centra cuando hay presencia de TDAH en el aula, así como, todas las dificultades y características asociadas a él.

Para ello, el presente Trabajo de Fin de Grado promueve una propuesta didáctica para ofrecer una educación integral y personalizada; mediante los talleres integrales y siguiendo los parámetros del Enfoque Globalizador.

Mediante dicha propuesta se ofrecerá una visión general del TDAH, y una unidad didáctica que tratará de minimizar y controlar los efectos que producen en los niños que lo padecen, así como, la buena convivencia y armonía con sus compañeros en las aulas para una óptima integración y mejora educativa.

Palabras clave: TDAH, Enfoque Globalizador, Aprendizaje Significativo, Propuesta y Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales.

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| 1. INTRODUCCIÓN..... | 2 |
| 1.1. PRESENTACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TEMA..... | 2 |
| 1.2. OBJETIVOS: GENERAL Y ESPECIFICOS..... | 3 |
| CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO I..... | 4 |
| 1.1. INTRODUCCIÓN..... | 4 |
| 1.2. LEGISLACIÓN..... | 4 |
| 1.2.1. Legislación respecto a las necesidades educativas especiales | 5 |
| 1.3. CONCEPTUALIZACIÓN | 6 |
| 1.4. ANTECEDENTES HISTÓRICOS DEL TDAH..... | 8 |
| 1.5. CARACTERÍSTICAS Y CRITERIOS DIAGNÓSTICOS DEL TDAH..... | 9 |
| 1.5.1. Características generales del TDAH | 9 |
| 1.5.2. Criterios para diagnosticar TDAH..... | 10 |
| 1.5.3. Diagnóstico diferencial del TDAH | 11 |
| 1.6. ORÍGENES Y CAUSAS DEL TDAH | 13 |
| CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO II: INVESTIGACIÓN, PREVENCIÓN Y TRATAMIENTO DEL TDAH..... | 15 |
| 2.1. TRATAMIENTO Y EVOLUCIÓN DEL TDAH..... | 15 |
| 2.1.1. Posible tratamiento y/o medicación..... | 15 |
| 2.2. PREVENCIÓN PRIMARIA DEL TDAH..... | 16 |
| 2.2.1. La actuación desde el hogar | 16 |
| 2.2.2. La actuación desde la escuela..... | 17 |
| 2.2.3. Actuaciones conjuntas entre padres y escuela: Objetivos educativos generales | 18 |
| 2.2.4. La actuación desde las terapias psicopedagógicas | 19 |
| CAPÍTULO 3. MARCO TEÓRICO III: EL MAESTRO FRENTE A LA INTEGRACIÓN DE LOS ALUMNOS DIAGNOSTICADOS CON TDAH. ALTERNATIVAS Y MÉTODOS DE TRABAJO..... | 20 |
| 3.1. EL MAESTRO COMO ORIENTADOR DEL GRUPO | 20 |
| 3.2. DE LA INTEGRACIÓN AL APRENDIZAJE: MEDIANTE EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y EL TRABAJO COOPERATIVO | 21 |
| 3.2.1. De la integración al aprendizaje | 21 |
| 3.3. LA SITUACIÓN DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LAS AULAS | 22 |
| 3.3.1. Principios básicos del aprendizaje significativo..... | 22 |
| 3.4. ENFOQUE GLOBALIZADOR: MEDIO DIDÁCTICO PARA LA INTEGRACIÓN DE ALUMNOS CON PRESENCIA DE TDAH..... | 23 |
| 3.4.1. El Enfoque Globalizador | 23 |
| CAPÍTULO 4. MARCO PRÁCTICO: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN. UN REFERENTE PARA LA PRÁCTICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA..... | 25 |
| 4.1. DISEÑO DEL TRABAJO MEDIANTE EL ENFOQUE GLOBALIZADOR..... | 25 |

| | |
|---|----|
| 4.1.1. Objetivos específicos..... | 25 |
| 4.2. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA DE LA PROPUESTA | 26 |
| 4.2.1. Planteamiento de los talleres integrales..... | 26 |
| 4.2.2. Justificación de la propuesta de intervención | 28 |
| 4.3. UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO: “LOS CASTILLOS MEDIEVALES, SU HISTORIA Y SUS GENTES” | 29 |
| 4.3.1. Secuenciación del proceso de enseñanza-aprendizaje..... | 29 |
| 4.3.2. Encuadre metodológico | 30 |
| 4.3.3. Materiales. Recursos..... | 42 |
| 4.3.4. Evaluación | 43 |
| 5. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA DEL ESTUDIO | 45 |
| 5.1. CONCLUSIONES..... | 45 |
| 5.2. POSIBLES LIMITACIONES DE LA PROPUESTA | 47 |
| 5.3. PROSPECTIVA..... | 47 |
| 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 49 |
| ANEXOS..... | 52 |
| ANEXO 1. CUADROS DE EVALUACIÓN | 52 |
| ANEXO 2. IMÁGENES DEL MATERIAL REALIZADO..... | 57 |

1. INTRODUCCIÓN

1.1. PRESENTACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

Tras múltiples y variadas investigaciones en el campo de la educación, teóricos y pedagogos insisten en la continua dedicación al descubrimiento e interpretación del proceso de aprendizaje. Así, las conclusiones obtenidas hasta el momento desvelan que el verdadero aprendizaje se produce cuando hay interacción, deduciendo que es un fenómeno interactivo y constructivo socialmente.

Partiendo de la consideración de que son dos los principios que rigen el aprendizaje, interacción y constructivismo, se centra la intervención docente en poder canalizar una herramienta didáctica que aúne la concreción de los mismos; teniendo en cuenta que pueden existir en el aula alumnos¹ con presencia, de lo que se denomina Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, (en adelante se usará el acrónimo TDAH, conocido universalmente, pues es el acrónimo en inglés de ADHA: Attention Deficit Hyperactivity Disorder).

En esta propuesta de intervención se apuesta por la metodología de Trabajos por Proyectos a través de los métodos globalizados, en concreto mediante el Enfoque Globalizador, que se cree va a potenciar el aprendizaje significativo mediante la interacción y el constructivismo, a la vez, que aporta la posibilidad de buscar las estrategias adecuadas para controlar y minimizar los efectos conductuales, emocionales y cognitivos de los alumnos con presencia de TDAH en el aula.

Se trata de una metodología en auge y para la cual los centros y sus docentes cada día se sienten más capacitados para ejercer; y, mediante la cual puede ayudar a conocer sus causas y a tener una visión más completa sobre dicho trastorno. Una metodología que puede ayudar a desarrollar una adecuada y correcta intervención de integración en las aulas ordinarias con dichos alumnos. A la vez que, contribuirá al desarrollo normal de la clase y a optimizar resultados académicos.

Los capítulos en los que se estructura el proyecto van a ser tres:

- El primer capítulo enfoca el objetivo hacia el conocimiento del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad para ser conocido por los docentes y el resto de comunidad educativa que puedan verse implicados en este tema. A través de diferentes planteamientos que ofrecen varios investigadores sobre este tema, se va a conocer la definición que le dan a este trastorno, sus diferentes criterios diagnósticos y características, así como, varios planteamientos metodológicos que los docentes pueden ofrecer en las aulas.

1- Para agilizar la lectura se ha decidido utilizar únicamente el género masculino (tomado como neutro), para referirse a los dos sexos, salvo que se indique lo contrario, se especificarán características diferenciales con relación al sexo y se escribirán claramente (“él”, “ella”, “niño”, “niña”, “alumno”, “alumna”, etc.).

- El segundo capítulo presentará una perspectiva metodológica exclusiva para la propuesta de intervención presentada en este trabajo, la cual se regirá bajo los parámetros del Enfoque Globalizador; y, que supondrá el óptimo desarrollo tanto personal como académico de los alumnos en el aula, pues se trata de una alternativa metodológica integradora entre los alumnos con presencia de TDAH.

- El tercer capítulo se centra en el desarrollo de una propuesta de intervención para alumnado con TDAH, que se considera más apropiada actualmente para realizar en las aulas, basada en una experiencia didáctica constituida por objetivos, metodología y actividades propias de una unidad didáctica multidisciplinar.

Finalmente, se presentan las conclusiones y valoraciones del trabajo de investigación, junto a una prospectiva de investigación.

1.2. OBJETIVOS: GENERAL Y ESPECIFICOS

Se presenta como objetivo general del Trabajo Fin de Grado:

Diseñar un programa de intervención a través del Enfoque Globalizador para mediar en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas de Educación Primaria con alumnos con presencia de TDAH.

Con los siguientes objetivos específicos se pretende poner en marcha las pretensiones a alcanzar y, por ende, la consecución del objetivo general:

- Conocer los fundamentos psicológicos y pedagógicos que definen el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad y su problemática en el aula, respecto al currículo de Educación Primaria.
- Describir el Enfoque Globalizador en el aula de Educación Primaria, como medio didáctico para la detección, prevención e intervención en el aula con alumnos con presencia de TDAH.
- Diseñar nuevas experiencias didácticas basadas en el aprendizaje significativo como medio para el proceso de socialización y maduración del niño con presencia de TDAH.

CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO I

1.1. INTRODUCCIÓN

En los grupos escolares es donde comienza la socialización de los niños y donde, a lo largo de los años, se conseguirá con ellos un mayor grado de madurez en lo que se refiere a sus relaciones interpersonales. Por ello, es tan importante, durante este proceso, los roles que van a desempeñar todos los miembros de esa comunidad educativa; es decir, los alumnos en sí mismos, los profesores, padres, tutores, familiares, etc.

Cuando en un grupo nos encontramos con niños hiperactivos o inatentos, vamos a ver cómo se comportan, probablemente, de manera distinta a como lo harían en sus casas y con sus amigos. Por ello, de antemano, debemos tener presente el informe de esos alumnos para conocer si en clase tenemos algún alumno diagnosticado de TDAH.

En el caso de que tengamos en el aula presencia de alumnos con TDAH debemos actuar de la manera más conveniente para estos casos: contribuir a que haya en la clase un ambiente agradable, no poner etiquetas y evitar que los demás niños lo hagan, realizar las clases sin que se perturbe su desarrollo normal y, muy importante, conocer a nuestros alumnos, ya que ello ayuda a comprender el porqué de las conductas que son inapropiadas en el aula. Para ello, si es necesario se elabora un plan de actuación individual y personalizado, con lo que mejoraremos el clima de la clase y los alumnos diagnosticados de TDAH mejorarán a lo largo del curso académico (García, 2010).

En ocasiones es necesario replantear o realizar adaptaciones curriculares para el buen funcionamiento de la clase y la mejora de sus alumnos, en este caso con presencia de TDAH, revisando, si cabe, la metodología aplicada hasta el momento.

Considerando una de ellas como muy positiva en los resultados académicos, personales y sociales, como es el caso del Enfoque Globalizador, que responde a unas prácticas educativas cada vez más en auge y, ofreciendo a los alumnos lo mejor de cada profesional docente (Zabala, 2011).

1.2. LEGISLACIÓN

Para todos los niños en general, no únicamente para niños diagnosticados con TDAH, la familia es su primer núcleo social y afectivo. Desde los centros educativos se deben tomar todas las medidas necesarias, a nivel curricular y organizativo, que fomenten y potencien la educación de calidad que todos los niños necesitan. Todos los alumnos deben estar en igualdad de condiciones y una ley que los proteja, respondiendo a la diversidad y a la igualdad de oportunidades para el óptimo desarrollo personal, social y académico. Así lo establece el Artículo 71 de la Ley Orgánica 2/2006 de Educación, donde nombra que todos los alumnos puedan alcanzar el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, al igual que los objetivos educativos establecidos con

carácter general, y que para ello, el personal docente pueda acceder a una formación específica que así lo cumpla y garantice.

Tal y como podemos observar en el Artículo 8 del Real Decreto 1630/2006 de Ordenación General: “La intervención educativa debe contemplar como principio la diversidad del alumnado, adaptando la práctica educativa a las características personales, necesidades, intereses y estilo cognitivo de los niños y niñas, dada la importancia que en estas edades adquieren el ritmo y el proceso de maduración”.

1.2.1. Legislación respecto a las necesidades educativas especiales

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, según su artículo 71, actúa como garante de todas las necesidades educativas especiales, y deben ser atendidas para atender a todo el alumnado por igual, y a aquellos que precisen de esas necesidades puedan alcanzar el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional; así como, los objetivos educativos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

Es la Ley 14/1970 General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, la primera en introducir en nuestro sistema educativo el término “Educación Especial”, lo que actualmente denominamos “Atención a la diversidad”.

Las últimas Leyes que han tratado sobre la “Educación Especial” en nuestro país son:

- Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE), hasta el curso pasado la Ley que estaba en vigor.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, que es la que está en vigor actualmente y se la conoce como la LOMCE.

En las Disposiciones Generales del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria; concretamente en el Artículo 14: Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, se expone: - Será de aplicación lo indicado en el capítulo II del título I de la Ley 2/2006, de 3 de mayo, en los artículos 71 a 79 bis, al alumnado que requiera una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, para que pueda alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

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

medidas más adecuadas para que las condiciones de realización de las evaluaciones se adapten a las necesidades del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

1.3. CONCEPTUALIZACIÓN

Hay generalización pero no consenso en las múltiples definiciones que, numerosos investigadores y pedagogos, atribuyen al Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad:

Para Castells (2009), la característica esencial es la presencia en estos niños, que han sido así diagnosticados, de un patrón persistente de desatención y/o hiperactividad-impulsividad.

Según Janssen-Cilag (2001), en el TDAH intervienen factores genéticos como ambientales. Caracterizado por aumento de la actividad física, impulsividad y falta de atención en una actividad durante un periodo de tiempo continuado; observando, en ocasiones, problemas de autoestima.

Hoy en día, se conoce este trastorno por la denominación de “Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad”, y va evolucionando según se determine el síntoma, diagnosticando al que en las investigaciones científicas se le haya dado mayor importancia.

El cuadro clínico no va a ser igual para todos los alumnos diagnosticados con TDAH, porque la clasificación norteamericana de enfermedades psiquiátricas, con la actual versión DSM-V (2013) [*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (manual diagnóstico y estadístico de trastornos mentales)], los determina según predominen los síntomas de inatención, de hiperactividad e impulsividad, y en cuanto a trastorno atencional; por ello, el TDAH puede darse combinado o mixto, desglosándose en varios subtipos, dependiendo de qué síntomas son los que predominan.

La Organización Mundial de la Salud Pública manifestó en 1992, mediante la Clasificación Internacional de Enfermedades, la décima versión (CIE-10) (OMS, 1992), donde quedaba reconocido el TDAH como entidad clínica y recogida en el grupo de trastornos del comportamiento y de las emociones, de comienzo en la infancia y la adolescencia; dentro del subgrupo de Trastornos Hiperkinéticos, el cual comprende cuatro entidades diagnósticas: el trastorno de la actividad y de la atención, el trastorno hiperkinético disocial, otros trastornos hiperkinéticos y el trastorno hiperkinético sin especificaciones.

Desde la versión anterior (el DSM IV-TR, APA, 2002), y mediante la actual el DSM V (APA, 2013), el trastorno pasa a denominarse tal y como lo conocemos hoy en día “TDAH”, pero considerando los tres subtipos como: predominantemente inatento, predominantemente hiperactivo-impulsivo y combinado. Se encuentran incluidos en los trastornos de comienzo de la infancia y la adolescencia, concretamente en el grupo de Trastornos por Déficit de Atención y Comportamiento Perturbador, junto con el trastorno disocial (denominado actualmente en el DSM V, trastorno de conducta) y el trastorno negativista desafiante.

Barkley es el referente mundial y actual en la investigación sobre el TDAH, y catedrático de Neurología y Psiquiatría en la Universidad de Carolina del Sur. Bajo las premisas de sus estudios nos evidencia que dicho término no es suficiente para describirlo y nombrar las características de inatención, hiperactividad e impulsividad, y expone que el TDAH presenta en el autocontrol un déficit significativo, por lo que en dichos niños la parte ejecutiva del cerebro tiene un funcionamiento poco eficaz, tanto en la organización y el control de las conductas (Barkley, 2011).

Ya en el presente siglo, son muchas las ideas favorables hacia el TDAH y lo defienden como un constructo diagnóstico respecto al funcionamiento y desarrollo inadecuado de sus propias funciones. Niños y adolescentes diagnosticados de TDAH tienen dificultades para regular su comportamiento y ajustarse a las normas esperadas para su edad, y como consecuencia, presentan dificultades de adaptación en su entorno familiar, escolar y en sus relaciones con sus iguales. Su rendimiento académico está por debajo de sus capacidades y pueden presentar trastornos emocionales y de comportamiento; según asegura la American Psychiatric Association (2001).

Tal y como manifiesta el actual DSM-V (APA, 2013), considera el trastorno TDAH y los diferentes tipos de niños que presentan dicho trastorno y lo clasifica en tres tipos. Vamos a ver a continuación, en la tabla siguiente (tabla 1), la clasificación en los tres grandes grupos del trastorno TDAH según predominen unos síntomas u otros:

Tabla 1: Los diferentes tipos de niños con TDAH y los tres grupos

| | Combinado (TDAH-C) | Déficit atención (TDAH-I) | Hiperactivo-impulsivo (TDAH-H) |
|-------------|--|---|--|
| TDAH | <ul style="list-style-type: none"> - Existe un 60% población diagnosticada de TDAH, es el grupo mayoritario. - Su nivel intelectual es de medio o bajo, CI: 92-98. - La afectación clínica es la más presente. - Resultados académicos desalentadores. - Malas relaciones sociales. - Nefasta relación conductual con los demás. - Suelen presentar antecedentes familiares con el mismo trastorno. - Proceden de familias separadas y desestructuradas. - La relación paterna es nula. | <ul style="list-style-type: none"> - Después del TDAH (grupo C) es el más frecuente. Se dispara a un 30%. - Presenta un nivel algo superior de coeficiente intelectual (entre un 95 y 104 de media). - Pueden presentar malas relaciones con los demás, como un trastorno disocial o con la familia. - En algunos casos sus familias se han desestructurado y/o separado. - De los tres grupos son los que están mejor relacionados socialmente, sobre todo con sus iguales, pues su comportamiento es más adecuado y tranquilo. | <ul style="list-style-type: none"> - Se trata del menos frecuente, del que menos diagnosticados hay. Suelen presentar in expediente académico mucho más adecuado. - Su nivel intelectual es superior al de los otros dos grupos, se dispara de 108 a 126 su CI. - Casi siempre son rechazados por sus iguales por su comportamiento inquieto y alborotador. - Nefasta relación con sus iguales. - Es el grupo que menores trastornos asociados suelen presentar. - Son de todos los grupos los que menores separaciones familiares presentan. - Existe un nivel de implicación mayor por parte de los padres. |

Fuente: Elaboración propia a partir de DSM-V (APA, 2013) y Castells (2009).

1.4. ANTECEDENTES HISTÓRICOS DEL TDAH

En *Una investigación sobre la naturaleza y el origen de la enajenación mental* (Crichton, 1798) se describió ciertas características y predominancias hacia un estado inquieto y con falta de atención, denominándolo *Mental Restlessness* (Agitación o Inquietud Mental) (INTEF, 2014).

En 1844 un médico alemán describía a un niño con características como balanceos, movilidad incesante, inquietud, etc. Hay paralelismo entre este médico y el psicólogo inglés W. H. Ireland, cuando en 1877 describió un niño con un supuesto trastorno de hiperactividad (balanceos, movilidad incesante, inquietud, etc.). Paralelamente, el médico y psiquiatra alemán Hoffmann (1845) escribió una obra titulada *Der Struwwelpeter* (Pedro el Melenas), donde destacó las características propias de un niño hiperactivo y con falta de atención.

En 1902 el pediatra británico George Still publicó un artículo en la revista “The Lancet”, donde definió “Defecto de Control Moral”, por la dificultad de los niños para controlar su conducta y la gran falta de atención. Intuyó que se trataba de una enfermedad neurológica y no una mala crianza o desviación social (INTEF, 2014).

De 1920 a 1940 hay concepciones de la relación causa-efecto, surgiendo expresiones como “impulsividad orgánica” (1934) y “niño con daño cerebral” (1947). En 1957, autores como Laufer y Dentreoff lo denominan *síndrome hiperkinético* o *trastorno hiperkinético compulsivo*, impulsando a investigar la causa biológica y fármacos.

La década de 1960 se inicia con el uso del término “niño con hiperactividad” y finaliza con la expresión “lesión cerebral mínima” (minimal brain damage), siendo corregida la siguiente década por “disfunción cerebral mínima” (minimal brain dysfunction); pues algunas investigaciones apuntaban a la no relación directa con el trastorno y la lesión o daño cerebral (INTEF, 2014).

En 1980 el DSM-III registra el “trastorno por déficit de atención con hiperactividad” (TDAH) como afección con entidad propia, mientras que el DSM-IV (1994) añade al nuevo término los tres subtipos que lo caracterizan. Actualmente, en el DSM-V (2013) el TDAH se ha incluido dentro del capítulo “Trastornos del neurodesarrollo” y mantiene los 18 síntomas, incluye ejemplos, amplía el rango de síntomas de 7 a 12 años, reemplaza los subtipos por “Presentaciones” e incluye el diagnóstico de comorbilidad de TDAH con el espectro autista. También limita los síntomas a 6 para la edad infantil y a 5 para la edad adulta para las dos categorías (APA, 2014).

1.5. CARACTERÍSTICAS Y CRITERIOS DIAGNÓSTICOS DEL TDAH

1.5.1. Características generales del TDAH

Para Castells (2009), estos niños no son básicamente hiperactivos, caracterizándose por “soñar despiertos” y “estar en las nubes”, haciéndoles propensos a fracasar en los estudios y repetir cursos.

Prácticamente, se pretende paliar ese fracaso escolar, y que los alumnos se sientan a gusto con lo que hacen, a la vez que están aprendiendo y que sus resultados académicos progresen adecuadamente. De ahí, la importancia de trabajar mediante una metodología que les ayude y proporcione a cada uno lo que necesita en ese momento (Barkley, 2008).

Porque tal y comenta Domenech (2004), los niños diagnosticados de TDAH suelen realizar un juego menos social, incluso inmaduro y sencillo para su edad. Con la metodología adecuada se pueden paliar estos efectos y hacer madurar a estos niños.

Menciona Castells (2009), que normalmente, el personal docente conoce la gran dificultad que presentan estos niños para concentrarse y para percibir las explicaciones, pues no suelen fijarlas en la memoria y aprenden con gran esfuerzo; todo ello, desemboca en un posible fracaso escolar.

En función de la edad en la que se encuentran se caracterizan según unos síntomas u otros, determinan Brown (2003), Martínez-Conde (2009), Nalda (2009) y Barbarroja (2009). La tabla siguiente (tabla 2) nos muestra de forma resumida estas características:

Tabla 2: Indicadores de relación edad-síntomas

| Síntomas: | Edades: |
|--|--------------------------------------|
| Dificultades en el sueño, problemas en las comidas, alta reactividad a los estímulos auditivos y bastante irritabilidad. | Desde el nacimiento hasta los 2 años |
| Bajo desarrollo e inmadurez en el lenguaje expresivo, excesiva actividad motora. | De 2 hasta los 3 años |
| Problemas de adaptación social, desafío y no les gusta acatar normas. | De 4 hasta los 5 años |
| Creciente impulsividad, aumento de déficit de atención y comportamiento antisocial. | A partir de los 6 años |

Fuente: Brown (2003), Martínez-Conde (2009), Nalda (2009) y Barbarroja (2009).

A medida que el niño va creciendo y desarrollándose va variando la sintomatología del TDAH, es decir, cuanto más pequeño más exceso de motricidad presenta; posteriormente, se manifiesta el déficit de atención, el despiste, relajando los movimientos motrices predominando la falta de atención, nombrando Barbarroja (2009) los diversos indicadores que se pueden hallar teniendo en cuenta la edad del niño.

Se estima que afecta entre un 5 % y un 10 % de la población infanto-juvenil, siendo más frecuente en varones, porque tal y como nos comenta Nalda (2009) es más difícil detectarlo en las niñas. Por su parte, el doctor Brown (2003) extiende su opinión diciendo que un porcentaje bastante elevado de estos niños, en su adolescencia continuarán presentando estos síntomas.

1.5.2. Criterios para diagnosticar TDAH

Partiendo de la caracterización general de que el TDAH presenta un estilo conductual de desatención e hiperactividad y/o impulsividad, tenemos que dejarnos guiar por los especialistas cuando sientan diagnóstico de este trastorno, siguiendo las pautas que Castells (2009) y el manual DSM-V (APA, 2013) nos ofrecen:

- Respecto a la desatención cuando:
 - ❖ No presta atención suficiente e incurre en errores por descuido tanto en tareas escolares como domésticas; dificultad para mantener la atención; no escucha cuando se le habla directamente; no finaliza las tareas, no sigue las instrucciones y obligaciones; dificultad para organizarse; reacio a tareas que supongan un esfuerzo mental; extravía objetos y es descuidado con tareas y actividades diarias; se distrae de forma fácil con objetos o estímulos irrelevantes.
- Respecto a la hiperactividad cuando:
 - ❖ Mueve en exceso las manos o los pies y se mueve del asiento; abandona su asiento continuamente; corre o salta en exceso; dificultad para dedicarse a realizar actividades de ocio de forma tranquila; no para quieto ni un instante; habla en exceso.
- Respecto a la impulsividad cuando:
 - ❖ Precipita respuestas antes de que se finalice su formulación; dificultad para guardar su turno; irrumpe en actividades de los compañeros; se inmiscuye en trabajos y conversaciones ajenas.

Desde el núcleo familiar se pueden realizar observaciones, y con ello se pueden determinar ciertos factores como pueden ser: si son molestos o inquietos; si tienen facilidad a realizar cambios frecuentes en las actividades, tendencia a maltratar a los juguetes; si son olvidadizos, etc. Todo ello, se puede diagnosticar ya desde los primeros cinco años de vida.

Desde la escuela también se realizan observaciones y valoraciones, pues es de gran trascendencia el proceso de enseñanza-aprendizaje, y cuando en el aula se presentan casos con TDAH se debe ofrecer a los alumnos lo mejor de cada profesional de la educación, y las mejores prácticas educativas a través de enfoques que se correspondan con las demandas de la sociedad.

El Dr. Polaino-Lorente y Ávila (2000), recoge en una revisión del TDAH, lo que en líneas generales se considera riesgo de fracaso escolar y problemas de aprendizaje, de entre un 60 y 80% de niños que lo presentan. Posteriormente, Barkley (2008) secundaba estas ideas. Por ello se exponen los siguientes factores que desde las aulas se detectan:

- ❖ Suelen presentar torpeza a la hora de escribir y de dibujar.
- ❖ Niños que realizan deficientemente las tareas de aprendizaje en las que se necesitan estrategias complejas para la adquisición de la información que debe ser aprendida.
- ❖ Grandes dificultades en la realización de operaciones matemáticas
- ❖ Competencia lingüística baja y lectura muy pobre
- ❖ Escasa capacidad para retener conceptos e información adecuada a su edad.

No debemos olvidar que para ratificar el diagnóstico de TDAH, según Castells (2009), debe existir una condición fundamental: ha de haber una perturbación o deterioro evidente en el funcionamiento escolar, social y ocupacional del alumno; por el hecho de que para que se diagnostique esta sintomatología debe haber una alteración sustancial en su vida.

En resumen, diagnosticar de forma correcta y precoz faculta para llevar a cabo un tratamiento efectivo y unas prácticas educativas adecuadas, pues cada niño con presencia de TDAH es diferente. La labor se realiza entre todos, padres, madres, tutores, docentes, etc. es esencial para obtener óptimos criterios para evaluar y para poder diagnosticar y actuar adecuadamente. Pues, la finalidad de un correcto diagnóstico lleva a detectar y poder responder a las necesidades que requiera el niño con presencia de TDAH, y adaptar los recursos y/o la metodología a cada uno de ellos, mediante una práctica educativa de calidad que ofrece lo mejor de cada profesional docente.

1.5.3. Diagnóstico diferencial del TDAH

Se hace preciso indicar que para el presente Trabajo de Fin de Grado no se abordará el tema del diagnóstico propiamente dicho, pues no se hace procedente para el mismo y se deja sólo a nivel de criterios diagnósticos; simplemente hacer un inciso, en que para que se diagnostique el trastorno se deben descartar otras posibles causas orgánicas.

Es evidente, que la exploración física del niño puede permitir a los especialistas llegar a un posible diagnóstico, pero lo más importante, es que les va a permitir descartar cualquier alteración anatómica, enfermedad o situaciones concretas que cursen con síntomas similares a los de TDAH pero que en realidad no lo son. En primer lugar, veamos cuáles pueden ser, a modo de resumen, estas situaciones o enfermedades que se parecen al TDAH:

Tabla 3: Sintomatología similar al TDAH

| Situaciones que se parecen al TDAH | Enfermedades que se parecen al TDAH |
|---|---|
| Comportamientos propios de la edad en niños activos Niños con cociente intelectual (CI) alto Niños con cociente intelectual (CI) bajo Comportamientos negativistas | Apneas obstructivas del sueño Síndrome tensión-fatiga Trastornos afectivos Trastornos generalizados del desarrollo Alteraciones hormonales Intoxicación por metales Abuso de sustancias Medicamentos |

Fuente: Castells (2009) y National Inst. of Health Consensus Develop. Conference Statement (1998).

Bajo las pautas de Taylor (1997) y Castells (2009), es aconsejable realizar ciertas exploraciones médicas que son importantes para poder descartar patologías elementales. También se aconsejan las exploraciones bioquímicas y genéticas que determinan y descartar cualquier sintomatología predisponente de TDAH.

Por supuesto, y no menos importante, son las técnicas psicológicas de evaluación las que nos van a determinar, y con gran validez, el diagnóstico del niño con posibilidad de presencia de

TDAH. Se trata de la realización de test psicológicos o test mentales que nos van a permitir conocer el nivel intelectual del niño, mediante minuciosas pruebas psicométricas; y, conocer también su cociente intelectual (CI). Para poder diferenciar los síntomas del TDAH con otros que pertenecerían a problemas de salud mental, el doctor Gándara (2006) nos presenta los diferentes problemas y los síntomas propios de cada uno de ellos en la tabla 4:

Tabla 4: Síntomas parecidos y diferentes al TDAH

| Posible problema mental | Síntomas parecidos al TDAH | Síntomas diferentes al TDAH |
|---|---|--|
| Trastorno en el aprendizaje | Bajo rendimiento escolar. Perturba el comportamiento en las clases. Se niega a hacer las tareas domésticas. | Presenta un buen comportamiento fuera del aula. Realiza con gusto las tareas diferentes a las de la escuela. |
| Problemas conductuales | Su conducta es perturbadora. Con negativa a cumplir órdenes y normas. En situaciones de enfrentamiento es inquieto motrizmente. | Se presenta como un niño rebelde y agresivo. |
| Cuadros de ansiedad | Es inquieto, impaciente, impulsivo e irritable. Con dificultades para concentrarse y atender. | Se preocupa excesivamente y con quejas de malestar físico. Presenta cuadros de miedo y de problemas de sueño y de pesadillas. |
| Cuadros depresivos | Carácter irritable, inquieto, impulsivo y con falta de atención. Tiene la autoestima baja y le cuesta concentrarse. | Siempre está triste e irritable, se suele sentir culpable e inútil frecuentemente. |
| Déficit de habilidades sociales | Impulsivo y con comportamiento perturbador. | De forma individual suele trabajar y funcionar bien. |
| Trastorno de la adaptación | Es inquieto, impulsivo, con falta de atención y comportamiento perturbador. Académicamente con bajo rendimiento. | Se le puede identificar de forma previa si presenta casos de estrés. |
| Trastorno de coordinación motriz | Es inquieto, impulsivo, presenta un rendimiento escolar bajo y dificultades a la hora de escribir. Es desordenado en clase y se accidenta mientras juega. | Es descuidado e impreciso en sus actuaciones. Alta falta de atención. Si sabe que va a fracasar evita realizar esas actividades. |
| Consumo de sustancias | Se muestra impulsivo, inquieto, con falta de atención y se comporta mal. Académicamente con bajo rendimiento. | Puede presentar los síntomas propios que caracterizan al consumo de dicha sustancia. |
| Trastorno relacionado con tics | Nivel de atención bajo, con comportamiento físico o verbal impulsivo e incontrolable. | Se suele repetir en las formas verbales y en los movimientos. |

Fuente: Elaboración propia a partir de Gándara (2006).

Recordemos que un buen diagnóstico es tan necesario como una buena práctica educativa, pues los problemas de rendimiento escolar y, con ello, la dificultad que puedan presentar en el aprendizaje se ven asociados directamente al TDAH. También, es muy interesante recalcar que con la realización de estos diversos test psicológicos también alcanzamos a detectar otros posibles trastornos asociados, como podrían ser los trastornos del aprendizaje.

1.6. ORÍGENES Y CAUSAS DEL TDAH

Dice el doctor Castells (2009) que los primitivos pobladores del planeta estaban siempre pendientes de los continuos y múltiples acechos de sus peligrosos depredadores; y que los niños, posiblemente, también accionan el mecanismo de defensa ante tal aborígen de estímulos ambientales actuales (incesantes y estruendos ruidos, músicas, luces, etc.). Es posible que el niño en lugar de presentar este trastorno, según este autor, lo que realmente está haciendo es cuidarse y protegerse del mundo caótico que ven sus ojos; como si de un genuino representante antepasado nuestro se tratara, como en los primitivos. Gracias a todos los estudios e investigaciones tanto en el campo de la medicina, de farmacología como de genética molecular, podemos llegar a la conclusión, según Barkley (2002), de que el TDAH se perfila como un síndrome clínico hereditario y es el resultado de muy diversas causas, y viene asociado a una pobre actividad cerebral que se sitúa en las partes más anteriores a la región prefrontal, las cuales regulan las funciones ejecutivas. Como apunta Goldberg (2004) las funciones ejecutivas regulan y dirigen nuestra conducta, y nuestra actividad cognitiva y emocional.

Ya en 1997, Barkley apuntaba el TDAH respecto a un déficit funcional en: - el “córtex prefrontal”, pues éste actúa en la activación de la conducta del infante, en la resistencia a la distracción y en el desarrollo de la conciencia del tiempo; - en el “nucleus candatus” y en el “globus pallidus” que responden a la inhibición de las respuestas automáticas causantes de la reflexión; - en el “vermis cerebroso”, pues se ve asociado a la regulación de la motivación.

Existen evidencias, tal y como apunta Castells (2009) hacia dos variables biológicas:

- Castellanos (1997) propuso la “Hipótesis de los Sistemas de Neurotransmisores Dopaminérgico”: inferior actividad en la región cortical (provocando déficit cognitivo) y sobreactividad en la región subcortical (desencadenante de hiperactividad motriz).
- Roth y Elsworth (1995) apelan a la “Hipótesis de los Sistemas de Neurotransmisores Noradrenérgico”: inferior actividad en el córtex (déficits de memoria) y sobreactividad subcortical (hiperactividad).

El alergólogo Speer (1954) ya describió el “síndrome tensión-fatiga” y Barkley (1990), Pauls (1991), Biederman (1992), Moreno (2005) y Castells (2009) coinciden en argumentar como los factores ambientales afectan y magnifican los síntomas del trastorno del TDAH, destacando factores biológicos (embarazo), alimentarios y psicosociales. Incluyendo las anomalías en la actuación parental.

La American Academy of Sleep Medicine (2011) destaca la falta de sueño y los trastornos de este como uno de los factores más trascendentales en los niños.

Para el neuropediatra el Dr. Mulas (2012) casi un 80% de los casos de TDAH son de origen genético, cosa que ya avalaba Barkley en el 2002, sosteniendo que cerca de un 40% de los niños

que padecen este trastorno tenían, al menos, un familiar con dicha condición. Posteriormente, Biederman y Faraone (2005) encontraron varios genes relacionados con los receptores de la dopamina, determinando podían estar implicados en la patofisiología del trastorno del TDAH.

La *Metodología 360º* de Vaquerizo (2005) es un modelo de diagnóstico y prevención que evalúa a los niños que presentan a día de hoy este trastorno multicausal. La metodología se completaría con el papel de los docentes y de toda la comunidad educativa.

Para finalizar este apartado y capítulo, concluir diciendo que a día de hoy se trata de un trastorno multicausal y sin una causa definida. Las cuestiones que se han planteado en este apartado, siguiendo las pautas de todos los autores e investigadores nombrados, son solo hipótesis, ya que no hay certezas suficientes sobre las causas de dicho trastorno.

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO II: INVESTIGACIÓN, PREVENCIÓN Y TRATAMIENTO DEL TDAH

2.1. TRATAMIENTO Y EVOLUCIÓN DEL TDAH

Tal y como hemos visto anteriormente, el TDAH se perfila como un síndrome clínico con componente hereditario, con muy distintas y diversas causas, asociado a una región pobre en actividad cerebral, que es en la región prefrontal. Es conocida la similitud que se les otorga a los niños con este trastorno con los adultos que presentan daños en la región del lóbulo frontal del cerebro. Ello nos sugiere que en el TDAH hay una disfunción de la corteza frontal, y con toda seguridad de las regiones vecinas relacionadas funcionalmente con estas zonas del cerebro, Goldberg (2004).

2.1.1. Posible tratamiento y/o medicación

Respecto a todo lo dicho, bien se puede explicar la buena respuesta clínica de los tratamientos farmacológicos que se les recetan a estos niños, los cuales facilitan la actividad en esas regiones del cerebro afectadas. Científicamente se conoce como “funciones catecolaminérgicas”, porque se desarrolla gracias a la catecolamina, donde sus componentes son las dopamina y la noradrenalina. De ahí que, los principales medicamentos psicoestimulantes que se utilizan en el tratamiento del TDAH den tan buenos resultados, porque utilizan químicamente estas sustancias para activar los neurotransmisores sinápticos del cerebro.

Bajo las pautas del doctor Pritchard (2006) el tratamiento más utilizado es el Metilfenidato, por las buenas condiciones que reúne, reduciendo los síntomas principales del trastorno. Se obtienen mejoras en la adaptación social del niño, en su conducta y el trabajo escolar (a partir de los seis años de edad y bajo supervisión psiquiátrica).

Hacer hincapié en que el tratamiento del TDAH no se resuelve únicamente con la medicación, sino que la terapia más efectiva es aquella que combina el tratamiento farmacológico con el tratamiento conductual, o en algunos casos, el tratamiento cognitivo-conductual, (Soutullo y Díez, 2007.). Porque según Castells (2009), es necesario un tratamiento multimodal que ofrezca:

- 1) Información al alumno, a los familiares y a sus docentes
- 2) Soporte pedagógico en el centro docente
- 3) Tratamiento psicológico, si procede, tanto a nivel individual y/o familiar
- 4) Tratamiento farmacológico, en el caso de que la sintomatología lo requiere.

Es importante que el orden enumerado se respete, pues las modalidades siempre dejan como último recurso al tratamiento farmacológico.

Respecto a este tratamiento multimodal, o multidisciplinario, hay consenso, pues ya lo manifestaron así, Barkley (1998), Taylor (1998-99), Jensen (2000) y el informe de la National Institute of Mental Health (2000). Pues hay que tener en cuenta la necesidad de trabajar conjuntamente con los médicos, los familiares y los docentes para conducir de forma positiva hacia el buen desarrollo y para obtener óptimos resultados personales y académicos.

Independientemente de la opinión que pueda generar cada persona sobre la utilización o no de los medicamentos para el tratamiento del TDAH, la verdad sea que en la actualidad contamos con los mejores profesionales médicos y especialistas en dicho trastorno, y de los mejores y más eficaces fármacos posibles.

Bien cierto es cuando decimos que como el buen ambiente y clima familiar no hay nada, porque aunque sea necesario en muchos de los casos el tratamiento farmacológico y las terapias cognitivo-comportamentales (Green, 2014); y, tal y como describe Castells (2009), el papel fundamental de los padres y su entrenamiento demuestra ser cada vez más eficaz con los niños diagnosticados de TDAH que están en edad preescolar y escolar. Una buena cimentación levanta rascacielos.

2.2. PREVENCIÓN PRIMARIA DEL TDAH

2.2.1. La actuación desde el hogar

Desde el nacimiento hasta la entrada en la escuela, un niño con TDAH tiene unos síntomas muy similares a cualquier otro niño de su misma edad y correspondiente a ese ciclo vital. Difícil es distinguir los síntomas de un niño excitable, desobediente y caprichoso con otro que sea activo, inatento e impulsivo; tarea casi inviable de detectar, según Castells (2009). Pero al mismo tiempo, Martínez y Conde (2009) presentan cuatro parámetros muy específicos para saber distinguir esos síntomas, los cuales son: comportamiento difícil de controlar; conductas problemáticas y disruptivas; posibles alteraciones en el lenguaje; no saben resolver conflictos y mantener la atención; suelen presentar inmadurez emocional y un bajo nivel de tolerancia y de autoestima.

Prácticamente, la intervención preventiva con los niños hiperactivos se basa en unas sencillas pero efectivas prácticas que se realizan desde el hogar y con constancia. La doctora Orjales (1999), doctora en Ciencias de la Educación de la Universidad Complutense, nos aporta estos buenos consejos para favorecer el orden en las funciones de los primeros años de vida de estos niños:

- ❖ Organizarles bien el ciclo de sueño-vigilia: evita trastornos de sueño, rinden en perfectas condiciones y disminuye la irritabilidad durante el día.
- ❖ El horario de las comidas ha de ser inalterable, si es posible, pues con ellas los niños organizan su noción del tiempo.
- ❖ Vigilar los estados de ánimo de los adultos, porque son muy sensibles a ellos.
- ❖ Organizar su ambiente, quiere decir crear un entorno agradable, sosegado y relajante alrededor del niño, pues todo favorece a su desarrollo emocional.

- ❖ Zona de juego y actividades: va a convertirse en uno de sus espacios preferidos y así debemos respetarlo y adecuarlo, pues allí es donde descargará toda su energía.
- ❖ Evitar todo peligro: adecuar el hogar y sus útiles a su condición, pues capacidad motriz, más desarrollada, no se encuentra en consonancia con su escasa madurez psicoemocional.

Todo ello es sumamente necesario para proporcionarles una mayor organización de los estímulos externos, y ayudarles en su adaptación de la manera más sencilla.

2.2.2. La actuación desde la escuela

La escuela es el centro de aprendizaje de los niños, donde ejercitarán sus habilidades para la comprensión y memorización de las materias docentes que se imparten dentro del currículo normal del curso. Evidentemente, también es su centro social y de maduración personal.

El cuerpo docente y, por supuesto, también toda la comunidad educativa, se hacen eco de los problemas de rendimiento escolar y los problemas de aprendizaje que sufren estos niños, especialmente en las áreas de lectura, escritura y matemáticas, según Frick et al. (1991); siendo características bastante asociadas a este trastorno del TDAH. Para ello, nada mejor que las mejores prácticas educativas y la mejor dosis de dedicación de cada profesional docente. Por una parte, Nalda (2009) apunta como principal problema lo difícil que es para los niños con TDAH la adquisición de hábitos y acatar órdenes. Por otra, se observa como Castells (2009) presenta cuáles son los problemas habituales que se presentan en las aulas con estos niños: falta de atención; pobre control de los impulsos; dificultades para elegir y mantener prioridades; escasas habilidades de organización, de estrategias en resolución de problemas y de relaciones con sus iguales; baja autoestima; y, rendimiento errático en las tareas encomendadas

Sin olvidarnos de que uno de cada cuatro de estos alumnos suele presentar fracaso escolar, según Castells y Silber (2006). Para paliar esta problemática y que no trascienda a estudios de secundaria, lo mejor es atender al niño mediante un programa de comunicación paralela entre el personal docente y el médico que atiende al niño, sea psicólogo, neurólogo, pediatra, etc. Proceso indispensable porque pueden necesitar tutorías individualizadas, una adaptación curricular y/o una ayuda psicopedagógica complementaria, y se le debe ofrecer.

Existen ciertas actuaciones dentro del ámbito escolar que, según Castells (2009), expuestas juntamente con el programa anterior, vienen siendo recomendables:

- ❖ Se puede organizar un sistema de forma estructurada para el aprendizaje.
- ❖ Para que entiendan y realicen los ejercicios, repetir y simplificar las instrucciones.
- ❖ Hacer uso de las TIC.
- ❖ Complementar las instrucciones verbales con las instrucciones visuales para el entendimiento de las actividades.
- ❖ Hacer los textos y los cuadernos de ejercicios de forma comprensible para los niños.

- ❖ Organizar tutorías individuales.
- ❖ Realizar terapias para reconducir la conducta.
- ❖ Cuando sea necesario consultar a personal experto.

Junto a todas estas actuaciones podríamos adjuntar unas cuantas técnicas de intervención preventiva que se hacen muy pertinentes, y se pueden plantear para sensibilizar al personal docente y poder atender al niño hiperactivo correctamente:

- ❖ Es imprescindible que el entorno del niño esté bien organizado: se puede hacer destinando un pupitre para él sólo, sentarle cerca de la mesa del profesor, y ofrecerle refuerzo conductual y de atención cuando lo precise.
- ❖ Para el caso de tareas largas o complejas es fundamental fragmentarlas y hacerlas sencillas. Premiarles con refuerzos de premios (hacer recados, borrar la pizarra, ser el primero en salir, etc.)
- ❖ Para reforzar su propia valía y autoestima es importante mantenerle contento y con ganas de realizar las actividades; todo ello generará un buen autocontrol.

2.2.3. Actuaciones conjuntas entre padres y escuela: Objetivos educativos generales

Conviene que desde el hogar se impulse el desarrollo y la educación de las personas, trabajando desde la prevención y llevando implícita la asunción de valores y comportamientos adecuados (Bernal, 2007). Asimismo, lo afirmaba Swick (2005), conectando la experiencia de la convivencia familiar con la proyección en la convivencia social; de tal manera que los niños ya van interiorizando y adquiriendo comportamientos adecuados para la convivencia en general. Igualmente fundamental es el hecho de que los padres comprendan y acepten a su hijo con TDAH, formándose y documentándose acerca de ello, pues es significativa la relación entre rechazo familiar y presencia de TDAH (Kim y Yoo, 2012).

Castells (2009) insistió en ofrecer un programa de tratamiento personalizado para activar las habilidades cognitivas de los niños para su correcta maduración; las más significativas son: potenciar sus habilidades de aprendizaje; enseñarle a pensar y a no actuar impulsivamente; lograr que considere las consecuencias de su conducta en los demás; pensar en que se dé cuenta del error de creerse que lo que ocurre es por azar y no motivado por su propia conducta; entrenarle para que sepa resolver problemas interpersonales: fomentar su empatía, para que sepa colocarse en el lugar del otro; mejorar su autoestima incrementando sus competencias y responsabilidades, tanto a nivel recreativo como escolar; educarle en valores y preocupación por los demás: fomentar su altruismo.

La sobreprotección y el control extremo no le benefician en absoluto, se busca el equilibrio, responsabilizando tanto a padres como maestros de las conductas que el niño, por sí mismo, puede y debe asumir. La mejor manera de llegar a dominar el tratamiento de un niño con TDAH e individualizarlo, es conociendo tanto el programa terapéutico, como el programa educativo que se esté llevando a cabo en la escuela y la intervención, y entrenamiento que los padres realizan desde

el hogar. Toda la orientación terapéutica debe ser conocida por todas esas personas que rodean al niño ofreciéndole excelentes resultados. Para ello, según Castells (2009), las siguientes actuaciones pueden ser instauradas para tales fines:

- ❖ Actuaciones conductuales: neutralizan el comportamiento del niño con TDAH frente a las condiciones de su entorno. Acepta y aprende las normas de comportamiento y disciplina dentro del entorno escolar y familiar.
- ❖ Actuaciones emocionales: se mejora el área de la afectividad de los niños y su adaptación psicosocial, tanto de ellos, con sus iguales, como de sus familias.
- ❖ Actuaciones escolares: para minimizar o erradicar ese 25% existente de fracaso escolar en los niños con TDAH.
- ❖ Actuaciones médicas: muy eficaces actualmente y, por supuesto, bajo la supervisión continuada del especialista y llevado a cabo con el tratamiento multimodal.

Es indispensable la colaboración de la familia y de la escuela para el conocimiento de las características propias del TDAH y de cada caso en concreto. Desde el centro escolar y, con el trabajo conjunto de docentes, familias y personal sanitario que trate al niño, se pretende preservar su integridad psicoemocional y que realice en óptimas condiciones su actividad académica, acorde a sus necesidades; adaptando, si procede el currículo de la enseñanza.

2.2.4. La actuación desde las terapias psicopedagógicas

Las terapias psicopedagógicas han de ser el complemento ideal junto a las actuaciones de los familiares y de la escuela. Porque los especialistas se esfuerzan en ofrecer programas personalizados psicopedagógicos con recursos terapéuticos con los que atienden a niños con el trastorno de TDAH. El campo de la investigación acerca de qué tipo de técnica o programa siempre sigue abierto.

Actualmente, y tras varias y largas investigaciones, se emplean los tratamientos cognitivo-conductuales, obteniendo muy satisfactorios resultados; que como su nombre indica, combinan técnicas de modificación de conducta combinadas con tratamientos cognitivos, cuyos resultados tienen una eficacia mucho más palpable y elevada.

Existen diversas técnicas y estrategias que ofrecen mejoras en las conductas, las relaciones sociales y el rendimiento académico. Algunas de ellas son las de la terapia de grupo narrativa publicada por Kamali, Looyeh y Shafieian, (2012) con gran efectividad. Otras las indicó Castells (2009: 130), y consisten en unos programas de tratamiento acerca del TDAH:

- ❖ La autoevaluación: el niño registra y evalúa su propia conducta.
- ❖ Las autoatribuciones: el niño mejora el conocimiento que tiene de su propia conducta.
- ❖ Las autoinstrucciones: son una serie de instrucciones con las que el niño comienza a estructurar su pensamiento y a dirigir su conducta.
- ❖ Autorrefuerzo y autocastigo: el niño se analiza y analiza lo que ha hecho, y determina si le corresponde un premio o un castigo, sobre los datos que ha obtenido de su conducta.

CAPÍTULO 3. MARCO TEÓRICO III: EL MAESTRO FRENTE A LA INTEGRACIÓN DE LOS ALUMNOS DIAGNOSTICADOS CON TDAH. ALTERNATIVAS Y MÉTODOS DE TRABAJO

3.1. EL MAESTRO COMO ORIENTADOR DEL GRUPO

En el proceso de enseñanza-aprendizaje el niño es el artífice y protagonista de su propio aprendizaje, un aprendizaje que es producto de un proceso interactivo, y en este caso de una metodología dirigida hacia el aprendizaje significativo. Pero ello no es condición suficiente, requiere un guía, un maestro que oriente ese proceso. Por tanto, el maestro debe poseer unas cualidades para ejercer dicha función orientadora, según Ferreiro Gravié (2001), tales como:

- ❖ Saber organizar la información para poder ayudar a sus alumnos a que sepan tomar las decisiones adecuadas y encaminarles hacia una buena práctica educativa.
- ❖ Organizar y adecuar las situaciones para que los niños se sientan aceptados y cómodos en el ambiente escolar.
- ❖ Llevar a cabo y a buen término todas las experiencias grupales, establecer las metas y resolver conflictos y problemas durante la interacción.
- ❖ Aprovechar las oportunidades que ofrece el trabajar en grupo y con la metodología propuesta para alcanzar un aprendizaje significativo; así los alumnos comprenden y valoran la unicidad y la relación con sus iguales y maestro.
- ❖ Conocer la metodología a emplear y el programa preventivo, para interesarse por todos los alumnos y, conocerlos a nivel individual.

El maestro es el guía de todo este proceso. Debe crear un ambiente adecuado, generar condiciones óptimas para que se produzca una interacción constructiva entre el alumno y el objeto de conocimiento. En todo este proceso encontramos dos valores predominantes, uno es el aprendizaje deseable del alumno y, el otro, la voluntad que ofrece el maestro para que se produzca ese aprendizaje. Es gracias a la presencia del maestro en las aulas que se produce el verdadero acto educativo, porque sin él se podría dar un aprendizaje espontáneo, pero nunca un acto educativo, por eso su figura y su presencia son ineludibles. En cuanto al alumno, recordar que es el verdadero agente y el responsable último de su propio proceso de aprendizaje; en palabras de Not (1979) es el “artesano de su propia construcción” (Coll, 1990).

Se podría decir que el maestro ideal es aquel que es firme pero flexible, que da la bienvenida a sus alumnos con entusiasmo, mira a los ojos, sabe hablarles a su altura, variando el tono de voz y el volumen según las necesidades y situaciones, y que sabe hacer que cada alumno se sienta único.

El niño con TDAH es extremadamente sensible, vulnerable y, en ocasiones, con baja autoestima, por lo que se debe reforzar especialmente este aspecto para que pueda superar sus dificultades escolares con éxito y no se encuentre con problemas derivados de sus complejos. Por lo que, el maestro debe ser quien reconduzca esas conductas desafiantes o de inatención, e imponga disciplina en el aula (Green, 2014); referenciando un nuevo enfoque que se centra en contribuir a

la impugnación de comportamientos en el aula, y en dar poder a los docentes para que puedan hacer frente a dichas situaciones y mejorar la comunicación y las relaciones con los niños con necesidades educativas especiales, sin olvidarse del resto.

3.2. DE LA INTEGRACIÓN AL APRENDIZAJE: MEDIANTE EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y EL TRABAJO COOPERATIVO

3.2.1. De la integración al aprendizaje

Seguramente, con un ambiente relajado y distendido, y con óptimas condiciones en el aula, se favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje; afirmando que la interacción entre iguales, con claras diferencias entre miembros del grupo, favorece y mejora los comportamientos, las actitudes y las creencias de los demás (Seaman, Beightol, Shirilla y Crawford, 2009).

Apuntaba Ferreiro (2001) que cuando en una clase se presenta una forma de trabajar cooperativa para alcanzar un aprendizaje significativo, surgen aportaciones y estrategias que se vuelven muy interesantes para los alumnos y para la adquisición de conocimientos. Entre esas aportaciones y estrategias se encuentran: crear un ambiente en clase favorable donde se forme activación cognitiva y afectiva; orientar hacia una atención personalizada; llegar a procesar la información; obtener recapitulaciones; celebrar una evaluación; crear una interdependencia que se vuelva socialmente positiva; concluir reflexionando sobre todo lo realizado, procesos y resultados.

De esta manera, se puede sostener que las experiencias didácticas, que se realizan con trabajo cooperativo y mediante el aprendizaje significativo, favorecen y fomentan, por una parte, las relaciones interpersonales y sociales, de manera más positiva, y por otra, la construcción del conocimiento junto a un óptimo rendimiento escolar, y la integración de los alumnos.

Ferreiro (2001), ya comentó en su momento que no hay que pasar por alto la identificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje escolar como aquellos procesos donde se presentan unos elementos que son imprescindibles para su realización:

- ❖ El primer elemento y, el más importante, es el alumno que lleva a cabo un aprendizaje;
- ❖ El segundo es ese conocimiento que se quiere adquirir y que constituye el contenido del aprendizaje;
- ❖ El tercero es la figura del profesor o maestro que actúa, que enseña, en definitiva, que favorece ese proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para entender y poder explicar el proceso escolar se necesitan estos tres elementos que van actuando al unísono. Hoy en día, Green (2014) sigue apostando por estos procesos, pero ofreciendo un marco diferente para dar soluciones a las necesidades educativas especiales, como sería en estos casos de los niños con presencia de TDAH en el aula.

Por otro lado, se plantea la cuestión de qué manera y cómo se podría evaluar el éxito o no de utilizar una metodología basada en el aprendizaje significativo; y se rescatan dos alternativas: una, a través del tipo de relaciones de trabajo que establecen los alumnos, y con ello, la posibilidad de

intercambiar ideas, recursos y aportaciones al grupo. Y, otra, a través del tipo de trabajo que van a realizar en grupos; es decir, valorar la interacción entre ellos, el interés, la voluntad y la complicidad, así como, las actividades que van realizando.

En este sentido, se está señalando un encuadre hacia la didáctica de lo grupal, como un devenir del grupo en un contexto educativo. Es en dicho contexto donde el docente opta por diferentes enfoques metodológicos. En el caso del presente trabajo la metodología elegida ha sido la del Enfoque Globalizador.

Así pues, se podría decir que la relación social que se genera entre alumnos y maestro favorece la realización de las tareas y el trabajo en equipo; y la incrementación de la atención, la empatía, el respeto mutuo, los sentimientos recíprocos de ayuda, el respeto, la obligación y la constancia, (Johnson, Johnson y Stanne, 2000).

3.3. LA SITUACIÓN DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LAS AULAS

3.3.1. Principios básicos del aprendizaje significativo

Ya explicaba Del Carmen (1988) que el modelo didáctico para aprender mediante la investigación del medio y adquirir un aprendizaje significativo, radicaba en el planteamiento del problema. Para empezar es necesario un resorte dirigido hacia la motivación de los alumnos a querer investigar, y eso se logra con la motivación. Este planteamiento didáctico partirá de los intereses de los alumnos, permitiéndoles comprender progresivamente, y a medida que se va avanzando, creando en ellos nuevos esquemas conceptuales y modelos explicativos, generando un avance intelectual, y por ende, la adquisición de nuevos conocimientos.

En el caso de este proyecto, la necesidad de que los alumnos quieran hallar varias respuestas hacia el tema propuesto, constata que por medio de la investigación y la participación directa y activa lograrán un aprendizaje significativo.

Una de las ideas más favorables para promover el aprendizaje significativo, es en la de provocar interacción en el aula entre los propios alumnos. Para ello, es idóneo colocar a los alumnos unos al lado de los otros, es decir, sentarse unos junto a los otros, y permitirles que interactúen para obtener automáticamente unos efectos favorables, Trujillo y Ariza (2006). Pero esto por sí solo no es suficiente, no es un elemento decisivo, para obtener resultados beneficiosos; hay que ir más allá, hay que unir mucha más cantidad de interacción y calidad de la misma, junto a la realización de actividades grupales, donde se realce el aprendizaje significativo y cooperen entre ellos. Para ello, se organiza la clase a partir de que se atiende tanto al tipo de interdependencia que surja entre los alumnos como a la tarea/actividad que estén realizando para poder cubrir sus necesidades y logren alcanzar el conocimiento deseado.

De esta manera, se conviene hacia un plan o metodología más adecuada como pueden ser los Métodos Globalizados o el Enfoque Globalizador, que es, precisamente, con el se va a trabajar desde la propuesta de intervención.

Una de las principales ideas que se pretenden llevar a cabo, cuando se desea promover el aprendizaje significativo, es exponer a los alumnos a una situación de cooperativismo en el aula, de esta manera, los objetivos de todos ellos se convierten en los objetivos de todos y cada uno de ellos; es decir, los objetivos están estrechamente vinculados. Con ello, se pretende que cada alumno pueda alcanzarlos, siempre y cuando, los demás compañeros también alcancen los suyos; así, los resultados que cada alumno persigue quedan como un beneficio común para todo el grupo que está interactuando, trabajando cooperativamente y aprendiendo significativamente (Ferreiro, 2001).

Se trata de encontrar la manera en que va a ser más favorable la implementación en el aula de primaria de esta metodología, que entre otras cosas, hará mejorar la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje, el rendimiento académico de los alumnos, la interacción y las relaciones sociales, como también, la integración de los alumnos con presencia de TDAH en el aula.

Además, se trata de una herramienta de integración de la lengua y de las comunicaciones, así como, de resolución de problemas ante situaciones con problemática social (Panitz, 1997) y como reflexión en torno al valor de un aprendizaje significativo basado en valores de cooperatividad, en una escuela multicultural y multiétnica (Ovejero, Moral y Pastor, 2000).

3.4. ENFOQUE GLOBALIZADOR: MEDIO DIDÁCTICO PARA LA INTEGRACIÓN DE ALUMNOS CON PRESENCIA DE TDAH

3.4.1. El Enfoque Globalizador

El enfoque globalizador aporta al aprendizaje esa construcción del conocimiento que el alumno va adquiriendo día a día y, de ese modo, el aprendizaje va apareciendo como el resultado de una interacción, permanente y continua, entre el alumno que construye significados, los contenidos de aprendizaje a cuyo propósito el alumno va construyendo esos significados y el profesor. Estos tres elementos en continua interacción son los que construyen el conocimiento y, donde el maestro actúa como mediador entre el contenido a aprender y el alumno (Coll, 1990).

Su definición podría ser la de concepto ligado a la educación que alude a una forma y actitud de concebir la enseñanza y de aproximarnos al hecho educativo. En el enfoque globalizador se prescriben unas determinadas formas de presentar y organizar los contenidos. Surge la necesidad de una nueva actuación pedagógica, donde los contenidos de aprendizaje siempre son los medios en que se conocerán y se darán respuesta a cuestiones que los alumnos, bajo una realidad experiencial plantea; dando así respuesta al hecho y al aprendizaje significativo. Es decir, comporta una perspectiva y actitud de concepción de la enseñanza en la que los conocimientos se presentan como el camino para proveer al alumno de las herramientas necesarias para desenvolverse en su compleja realidad.

En palabras de Zabala (2011, p.30), “el término enfoque globalizador concreta la manera de organizar los contenidos desde una concepción de la enseñanza en la que el objeto fundamental de estudio para el alumnado es el conocimiento y la intervención en la realidad”.

La puesta en práctica del enfoque globalizador se concreta en tres principios y unas determinadas fases de intervención, según la función social de la enseñanza y la concepción del aprendizaje. La función social de la enseñanza se compone de tres principios y de siete fases; mientras que, la concepción del aprendizaje se compone de tres principios pero de nueve fases.

Según Zabala (2011), si se dan ciertas condiciones que lo posibiliten, el enfoque globalizador se puede concretar en un método globalizado. Los métodos globalizados se consideran tales porque sus principios y sus fases se ajustan al enfoque globalizador. Se ajustan para justificar las necesidades de provocar el interés en los alumnos, centradas en criterios psicológicos, sociológicos y epistemológicos, para ofrecer unos modelos de trabajo que permiten a los alumnos saber interpretar la realidad en su totalidad.

Existen diversos métodos considerados globalizados, pero Zabala (1999) selecciona estos cuatro siguientes: los centros de interés de Decroly; el sistema de proyectos de Kilpatrick; la investigación del medio del MCE; los proyectos de trabajo global.

CAPÍTULO 4. MARCO PRÁCTICO: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN. UN REFERENTE PARA LA PRÁCTICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA.

4.1. DISEÑO DEL TRABAJO MEDIANTE EL ENFOQUE GLOBALIZADOR.

La propuesta de intervención educativa, que se plantea en el presente Trabajo de Fin de Grado, está basada en los parámetros del Enfoque Globalizador y en utilizar como estrategia el aprendizaje significativo. Mediante este método de trabajo se pretende alcanzar los objetivos y los contenidos que establece la actual legislación educativa, como también, asegurar el desarrollo emocional y social de los alumnos, en su visión integral de la formación.

A los alumnos de Educación Primaria les despierta mucha curiosidad e interés el contacto con la naturaleza y sus componentes, los hechos históricos y lo que sucedió en otras épocas; es lo que se denomina en el diseño curricular: el área de “Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales”.

La presente propuesta de intervención está dirigida a alumnos de Educación Primaria de segundo ciclo, concretamente a cuarto curso, a alumnos de 9 a 10 años de edad. Las actividades de la propuesta han sido diseñadas teniendo en cuenta la metodología de trabajo del Enfoque Globalizador bajo la concepción del aprendizaje significativo. Cabe señalar, que esta propuesta de intervención, no se ha implementado en la práctica, lo cual hace que se caracterice de un sentido de idealidad o prescripción acerca de las posibilidades de generar una buena práctica educativa.

Mediante la ejecución de las diversas actividades y ejercicios propuestos, llevados a cabo a través de las etapas y fases del Enfoque Globalizador, los alumnos aprenderán acerca del concepto y de la vida en la Edad Media, a través de los diferentes castillos medievales que se encuentran a nuestros alrededores; así como las formas de vida y las características específicas de la época del Medievo. También se proponen actividades sobre algunas profesiones ancestrales, cómo vivían y dónde, las vestimentas que utilizaban, etc. Se presenta como una propuesta interesante, diferente y divertida, para reforzar y ampliar los conceptos correspondientes al currículo del curso.

4.1.1. Objetivos específicos

En primer lugar se presenta una visión general de los objetivos curriculares del curso (Tabla 5), para posteriormente conocer las actividades diseñadas para este tema.

Tabla 5: Objetivos curriculares

| GENERALES DEL TEMA: | DE CONSECUCIÓN DE LAS ACTIVIDADES: |
|--|--|
| A- CONOCIMIENTO DEL ENTORNO - Cultura y vida en sociedad: Conocer y aprender a respetar otras culturas; introducir algunas profesiones nuevas para ellos, comentar las que conocen y enseñar algunas relacionadas con el mundo rural y animal. - Acercarlos a la naturaleza: Identificar y diferenciar entre medio rural y urbano. Valorar algunas formas para el cuidado del entorno y el medio ambiente. - Medio físico: identificar las diferentes construcciones de viviendas. | A - CONCEPTUALES Características personales propias, características propias de la vida en el Medievo; Presentación de las actividades y ejercicios; Conocer los nombres de los profesiones; Película y video relacionados con el mundo rural, urbano, Edad Medieval y construcción de los castillos.; Respeto, concienciación por conservar la naturaleza; Dar a conocer las pautas para el reciclaje, para cuidar la naturaleza y el medio ambiente. |

| GENERALES DEL TEMA: | DE CONSECUCCIÓN DE LAS ACTIVIDADES: |
|--|---|
| <p>B- CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL</p> <ul style="list-style-type: none"> - La actividad y la vida cotidiana: Reconocer actividades de la vida cotidiana y rutinas diarias. - Cuidado personal y salud: Colaborar a mantener el ambiente del aula limpio y controlado; utilizar los espacios y los materiales comunes de una forma adecuada, ordenada y limpia. - El cuerpo y la propia imagen: comunicar los sentidos y la percepción, sentimientos y emociones; ejercicios de psicomotricidad: bailes típicos del Medioevo. - Juego y movimiento: ejercitar la autonomía en la organización de actividades. | <p>B - ACTITUDINALES</p> <p>Participación durante todas las actividades, los ejercicios y el proceso de elaboración del mural y la maqueta; Gusto y satisfacción por la actividad dedicada al mundo rural y urbano, a la naturaleza; Participación en actividades colectivas: recortables, colocación, distribución, colaboración, etc.; Participación y aprendizaje cooperativo; Respeto e interés por la historia y la naturaleza; Atención a las explicaciones de los compañeros, de las maestras, de los profesionales de la castillo; Iniciativa y respeto en las conversaciones colectivas; Interés por lo referido a todo este tema; Respeto por interpretar e imitar los movimientos y sonidos de las diferentes profesiones que veremos.</p> |
| <p>C- LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lenguaje verbal: Aprender a emitir sonidos con diferentes puntos de articulación; ampliar vocabulario; participar de manera creativa en juegos lingüísticos; realizar juegos simbólicos, de mímica y expresión gestual. - Lenguaje artístico: Enseñar ilustraciones del mundo medieval, comentar y opinar; trabajar con mezclas de colores y diferentes texturas para elaborar un mural y la maqueta dedicado al castillo medieval; reciclar y enseñar a dar una nueva utilidad a materiales de uso cotidiano; consolidar habilidades manipulativas; iniciarse en técnicas nuevas e innovadoras para ellos; conocer y gozar con obras de compositores de música clásica. - Lenguaje audiovisual y TICS: Realizar actividades con la pizarra digital: visualización del video y de la película. - Lenguaje corporal: Utilizar el movimiento con intención expresiva. | <p>C - PROCEDIMENTALES</p> <p>Coordinación óculo-motriz; Proceso de lateralización; Adaptación de la postura global del cuerpo; Observación directa de la naturaleza, de la vida en el castillo y los pueblos medievales; Interpretación de las experiencias vividas; Aplicación de las normas del colegio en la participación de las actividades; Evocación de las vivencias vividas relacionadas con este tema; Comparación de los distintos tipos vida, de casas, de ambientes, profesiones, vestimenta y sus juegos; Ampliación del vocabulario referente al tema que trabajamos; Mantener buena postura corporal para hacer dramatizaciones; Conocer todas las características citadas respecto al modo de vida de la época medieval; Elaboración de dibujos para decorar la clase; Hábitos de limpieza de material; Confección del mural y de la maqueta del castillo.</p> |

Fuente: Elaboración propia a partir de Decreto 38/2008, de 28 de marzo.

4.2. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA DE LA PROPUESTA

4.2.1. Planteamiento de los talleres integrales

Muchas son las demandas de la comunidad educativa para la formación de los docentes en cuanto a estrategias didácticas innovadoras y de resolución de conflictos. La metodología basada en el aprendizaje cooperativo y la práctica educativa de los talleres integrales pueden dar respuesta a estas demandas; porque ambos conllevan un enfoque innovador en el campo de la docencia y como herramienta de cohesión grupal.

Esta práctica conlleva una concepción transformadora basada en técnicas de enseñanza flexibles, abiertas y dinámicas; su principio activo y pedagógico es partir del niño y de sus necesidades vitales. También, integran una amplia concepción del entorno escolar, abarcando un nuevo diseño del mismo y de las actividades que en él se realizan: programas individuales y sociales de carácter global.

Es mediante el aprendizaje significativo, donde se realiza la propuesta, siguiendo las directrices del enfoque globalizador. Por lo que, por una parte, todas las actividades, que se van a realizar de forma específica, están pensadas para realizarse haciendo grupos de alumnos, transcurriendo dentro del centro escolar y en algunos exteriores como puede ser el Castillo del

Papa Luna y el Museo Wenceslao, todo ello estipulado según la fase del enfoque globalizador donde se encuentren. Para los lugares de utilización común, se deben organizar en espacio, material y horario, para que todo a lo que se vayan a dedicar de una forma específica esté enfocado según las materias y los temas a tratar.

Para ello, lo mejor va a ser distribuir el trabajo que se va a realizar en el centro escolar en cinco talleres, los cuales van a contar con el número de unidades que se le van a asociar y con los recursos que van a necesitar. Para este caso son los siguientes:

- ❖ Taller de Música y Dramatización: Taller que se utilizará para intervenir en el desarrollo de las posibilidades expresivas y creativas a partir del propio cuerpo.
- ❖ Taller de Plástica: Es el Taller donde realizar los trabajos manuales, de innovaciones creativas, de iniciación al arte, para elaborar el mural y la maqueta.
- ❖ Taller de Lenguaje: Taller donde se aprovecharán situaciones para utilizar el lenguaje como instrumento de comunicación, expresión y, también, de aprendizaje.
- ❖ Taller de Ciencias, Observación y Experimentación: Con características del saber científico, realizar actividades de toma y depósito de muestras, de experimentaciones y de conclusiones.
- ❖ Taller de Tecnología: Taller enfocado a la intervención metodológica de la práctica tecnológica, mediante el uso de los elementos correspondientes.

Se realiza el trabajo por talleres incorporando estrategias que propicien el aprendizaje significativo y constructivo mediante proyectos y actividades integradas a través de los talleres, donde se promueve la actuación de compartir las experiencias y se ayuda a promover la reflexión, según el último Congreso de Primaria (Sede UIMP Santander, 2011). Dependiendo de la materia, tema o actividad a realizar, se puede emplear un tipo u otro de taller, según la necesidad y según lo convenga el maestro. Trueba (1989) los clasificó en cuatro tipos, que se ofertan y se adaptan perfectamente para esta propuesta, y son los siguientes:

- a) El taller como concepto clásico del mismo: se trata de un aula específica dedicada a unas actividades concretas; como por ejemplo el taller de tecnología, el laboratorio, la biblioteca, etc.
- b) El taller conocido como “los rincones”: se adapta un rincón del aula para lo que se precise.
- c) El taller a tiempo parcial o “descompartimentación”: se comparten aulas y talleres simultáneamente; pero dividiendo el uso de cada uno de ellos por tiempos.
- d) El taller integral o taller a tiempo total: se hacen grupos de alumnos y van rotando por los talleres a lo largo de la jornada escolar según el horario establecido.

Además, se ofrece un tiempo de libre elección, donde los alumnos van recorriendo los diversos talleres, de forma autónoma, según unas normas comunes que se han establecido.

Todos los talleres atenderán a las necesidades educativas de los alumnos con TDAH, pues, son muchos los beneficios que aportan. Los talleres favorecen una educación motivadora, fomentando de forma natural el contacto con las familias de los alumnos y con el entorno cercano a la escuela.

Los talleres tienen en cuenta tanto los intereses vitales de los alumnos como sus necesidades básicas y las potencialidades que cada niño puede ofrecer y tener.

Este enfoque de trabajo parte de la idea de fomentar la interacción entre los niños, intercediendo como garante el desarrollo integral de la inteligencia y de la personalidad. Permitiendo a los niños con TDAH alcanzar los objetivos y los contenidos establecidos en la legislación educativa, y a la vez asegurar su correcta adaptación al entorno de la escuela, familiar y social, tal como lo afirmaba Green (2014). Algunas de las ventajas que aportan dichos talleres a las aulas de Educación Primaria son:

- ❖ Ventajas respecto al material: puesto que se aprovechan aquellos espacios que, en un principio, parecen muertos y, se integran en un continuo espacio global y unitario. Quiere decir que se reúne y agrupa todo el material; que no se precisa particularmente de un gran espacio y, que se acentúa el orden y la buena disposición.
- ❖ Ventajas psicopedagógicas: su premisa es la educar a los niños teniendo como base a la colectividad, es decir, todo es de todos. A través de ello, los niños irán superando matices de egocentrismo, las rabietas propias de la hiperactividad, la falta de atención, etc.; y se enseña a basar la convivencia en el respeto con los demás.

Con la continuidad de estas prácticas se desarrolla, de modo natural, el conocimiento temporal y espacial; desarrollan la práctica y facilidad de aprender a aprender y el aprender investigando. Con todo ello estimulan la investigación y la curiosidad, desarrollan la creatividad y la imaginación, además de la riqueza en el empleo de lenguajes para comunicarse. Por todo ello, los talleres ayudan a unificar los fundamentos metodológicos que se establecen para la presente puesta práctica, es decir, el planteamiento de actividades, objetivos, contenidos, etc.; y mediante la estructuración del medio físico que potencia un desarrollo totalizador, tal y como nos apuntaba Trueba (1989).

Otras bondades que aportan los talleres es que de un modo natural fomentan ciertos hábitos, como los del orden y la disciplina (tan necesarios y beneficiosos para niños con presencia de TDAH), porque al repetirse acciones y situaciones cotidianamente se adquieren esos hábitos de forma natural; algunos ejemplos de ello puede ser: la recogida de materiales, la limpieza, la colocación, el cambiar de un taller a otro, etc.

En definitiva, se observa como los talleres pueden ayudar a resolver una serie de demandas básicas que el aula tradicional no podría ofrecer para realizar este tipo de propuesta didáctica.

4.2.2. Justificación de la propuesta de intervención

Se justifica desde el punto de vista legislativo y teórico dicha propuesta de intervención mediante las siguientes razones:

- ❖ Mediante la metodología utilizada para este proyecto, que va a ser la del Enfoque Globalizador, se trabajan los contenidos pertenecientes a diferentes áreas del currículo de

Educación Primaria, aún siendo la competencia principal para el tema elegido la de “Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales”, [Art. 4 de La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre (LOMCE)].

- ❖ Según García (2007) y Vidal y Rubio (2008), si se tiene en cuenta el periodo sensitivo de los alumnos y las necesidades educativas especiales se puede detectar, aprovechar y estimularlos mediante el aprendizaje significativo de modo que el todo el proceso sea más eficaz y fructífero.
- ❖ Al emplear mediante el aprendizaje significativo la manipulación, se lleva al alumno a aprender de forma constructivista, despertando su interés, instruyéndole en la comprensión activa y potenciando su crecimiento personal; ofreciéndoles mayores oportunidades para que se creen más conexiones neuronales que son las que favorecen el desarrollo óptimo de sus capacidades.
- ❖ Se recurre al aprendizaje por descubrimiento, que forma parte del aprendizaje significativo, de manera que recrean situaciones donde se sentirán motivados para ese descubrimiento, de las diversas fuentes de la historia Medieval que es el objeto de estudio (Ferreiro, 2001).
- ❖ La variedad de actividades en las que serán plenos partícipes y la elección del tema escogido por ellos mismos, son garantía de aprendizaje significativo (Johnson et al., 2000).
- ❖ El empleo de dicha metodología produce en los alumnos una satisfacción, que se puede considerar como motivación intrínseca, en la que se sienten protagonistas de su propio aprendizaje y responsables del trabajo a realizar, gracias al uso de materiales manipulables, visitas o charlas, que potencian la experimentación directa y con ello favorecen a la adquisición de conocimientos.
- ❖ Desde el currículo de Educación Primaria se favorece el desarrollo de una autonomía propia a su edad, y sepan trabajar de forma cooperativa mediante las metodologías que se propongan. Se ofrece al alumno actividades que le servirán para obtener y afianzar conocimientos propios de esta área, y que puedan servirles de base para la adquisición de futuros conocimientos.
- ❖ Mediante esta intervención didáctica se pretende acercar al mundo de los niños con TDAH para mejorar la orientación escolar con el fin de poder dar respuesta a las necesidades educativas que plantean estos alumnos, y progresen adecuadamente en el ámbito escolar, emocional y social.
- ❖ Se adapta este proyecto educativo para que todos los alumnos convivan en armonía y se vean beneficiados de un proceso de enseñanza-aprendizaje que implante una intervención adecuada para atender y dar oportunidad a todos los alumnos por igual (Esteban, 2000; Goplerud, 2001).

4.3. UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO: “LOS CASTILLOS MEDIEVALES, SU HISTORIA Y SUS GENTES”

4.3.1. Secuenciación del proceso de enseñanza-aprendizaje

La experiencia didáctica se ha diseñado a partir de la motivación que despierta el conocimiento del medio y la historia; por ello se tratará de inferir del grupo el siguiente centro de interés: La historia en la época del Medievo: “Los castillos medievales, su historia y sus gentes”.

Mediante esta unidad temática, los alumnos conocerán la historia de la época Medieval y las diferencias entre la vida de antaño y la actual; distinguiendo entre las profesiones, vestimentas, viviendas y quehaceres de aquella época y la actual. Para ello, se destacará una propuesta inicial de evaluación diagnóstica, para conocer los conocimientos previos de los niños, respecto al tema de los castillos, la vida en el Medievo, las profesiones ancestrales y la historia Medieval en pautas generales. Posteriormente, se continuará con la asamblea y se mantendrá durante todo el desarrollo de la unidad didáctica un diálogo interactivo que fomente la curiosidad y su atención.

El partir de los conocimientos previos (o esquemas de conocimiento) que ya posee el alumno es la base fundamental de la concepción constructivista del aprendizaje en edad escolar, con la que se crea el conocimiento. Según citó Zabala (1999) a través de varios autores como Coll et al. (1993); Escaño y Gil (1992); Mauri; Solé; Del Carmen y Zabala (1990) entre otros, los conocimientos previos son las representaciones que un ser posee en un momento de su vida sobre alguna parte de la realidad, y así es como la concibe. Pero en el momento que un alumno contrasta esos conocimientos que tenía con los nuevos y los introduce creando vínculos valiosos es cuando se puede decir que ha ocurrido el aprendizaje.

Para poder llevar a cabo esta temática con los alumnos de Primaria, y teniendo en cuenta que en aula puede haber alumnos diagnosticados de TDAH, se ha de tener en cuenta que se ha de hacer de una manera atrayente, con múltiples motivaciones, y de una forma manipulativa y participativa para todos los alumnos; por ello, se propone en la presente intervención poderlo llevar a la práctica a través de la metodología del Enfoque Globalizador.

Por lo tanto, el Método Globalizador propone para este proceso de enseñanza-aprendizaje sobre el estudio de Edad Media, la realización de actividades cuyo tema central serán los castillos medievales, elección escogida libremente por los alumnos. De esta manera, los alumnos se sienten protagonistas de su propio aprendizaje, de todo el proceso, y estimulados y responsables de todo el trabajo a realizar. Según Zabala (1999), el aprender el contenido disciplinar no es el objetivo principal, sino que es la utilización del método escogido como el medio con el que se lograrán esos nuevos conocimientos de la realidad.

El trabajo de las competencias básicas seguirá siendo un eje central en lo que compete al desarrollo de la experiencia didáctica a través del aprendizaje significativo, teniendo en cuenta el valor del trabajo cooperativo, el cronograma establecido y los materiales principales y complementarios, así como, las necesidades de cada alumno, los talleres y el aula en concreto.

4.3.2. Encuadre metodológico

En primer lugar se presenta una visión general de las 9 fases del enfoque globalizador en relación con los talleres integrales (*Tabla 6*), para posteriormente ver cada fase en detalle a través de su ficha correspondiente.

Tabla 6: Fases, títulos y tipos de talleres

| FASE | TÍTULO | TIPO DE TALLER |
|------|---|---|
| 1 | Motivación | Taller de Lenguaje |
| 2 | Presentación del objeto de estudio | Taller de Ciencias, Observación y Experimentación |
| 3 | Proceso de análisis: explicitación de las cuestiones | Taller de Música y Dramatización |
| 4 | Concreción del objeto de estudio | Taller de Ciencias, Observación y Experimentación Taller de Plástica |
| 5 | Identificación de los instrumentos | Taller de Tecnología Taller de Plástica |
| 6 | Utilización del saber disciplinar | Taller de Música y Dramatización |
| 7 | Conclusiones, generalización e integración | Taller de Plástica |
| 8 | Visión global ampliada | Taller de Tecnología |
| 9 | Técnicas de memorización: retener el conocimiento adquirido | Taller de Plástica |

Fuente: Elaboración Propia.

El proyecto va a tomar como hilo conductor al Enfoque Globalizador. Siguiendo a Zabala (1999), centramos la propuesta en tres etapas con sus nueve fases, cuyos fines son:

- ❖ La primera etapa contiene las tres primeras fases, donde se crean las condiciones necesarias para que los alumnos se sitúen ante el objeto de estudio, puedan iniciar el análisis de los elementos que los componen y establezcan los medios para saber responder a las cuestiones planteadas.
- ❖ La segunda etapa, de carácter disciplinar, les lleva al conocimiento propuesto analizando instrumentos conceptuales y procedimentales, realizando todas las actividades previstas. Es la etapa más extensa y donde se consiguen los aprendizajes de los contenidos disciplinares. La tercera y última etapa engloba a las tres últimas fases del enfoque, donde se facilita la descontextualización y generalización de cada uno de los contenidos aprendidos hasta entonces; y, donde se procede a la integración en un marco explicativo más amplio y global, es decir, para ser entendidos en cualquier situación además de la expuesta.

A continuación, cada una de las fases del Enfoque Globalizador, que se exponen en el presente Trabajo de Fin de Grado, se presenta a través de una “ficha” propuesta para dicha experiencia didáctica.

Se exponen un total de nueve fichas, correspondientes a cada una de las fases; las cuales contienen: el título de la fase, la descripción, los objetivos que se pretenden conseguir, el desarrollo de las actividades, los recursos y materiales, las observaciones, los participantes, el tamaño del grupo, el tipo de taller y la duración aproximada.

Se presentan a continuación las nueve fases del Enfoque Globalizador, cada una de ellas en una tabla particular (ver tablas 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 y 15):

Tabla 7: Fase 1 “Motivación”

| Etapa: Segundo ciclo de Educación Primaria | | Curso: 4º curso | Periodo: 2º Cuatrimestre |
|---|--|--|---|
| FASE 1 – “ MOTIVACIÓN “ | | | |
| <p>En esta fase se presentan los contenidos que sean útiles y funcionales para la vida cotidiana. Se parte de un hecho, en este caso de la realización de una asamblea para presentar a los alumnos los contenidos del tema escogido a través de las siguientes actividades; para generar la necesidad de resolver un problema, despertar su curiosidad, formen parte activa del proceso, colaboren en las decisiones, aporten ideas y la actitud adecuada en ellos para que conozcan la realidad.</p> | | | |
| Tamaño del grupo Todo el grupo-clase. | Tipo de taller <ul style="list-style-type: none"> ○ Taller de Lenguaje (Asamblea). ○ Sin talleres (Visita al castillo). | Participantes <ul style="list-style-type: none"> ○ Alumnos ○ Profesorado ○ Otros profesionales | Duración aproximada <ul style="list-style-type: none"> ○ Asamblea: 30 min. ○ Excursión: toda la jornada escolar. |
| Objetivos de la actividad <ul style="list-style-type: none"> • Reunir unas condiciones favorables para que todos los alumnos tengan una motivación grupal, compartan los mismos objetivos y, una motivación personal para que se requiera una positiva participación activa del grupo; pero con una responsabilidad individual inviolable. • Responder a sus gustos, necesidades e intereses. • Afrontar el trabajo colaborativamente; motivados por la novedad, la experimentación directa, la meta y el esfuerzo común. • Experimentar y vivir en primera persona la visita al castillo, para conocer y aprender el objeto de estudio: interactuar con el medio. | | Desarrollo de las actividades <p>1º - Asamblea: debate y lluvia de ideas. Todos participan y aportan su opinión y conocimientos previos acerca del tema escogido: las diferencias entre la forma de vida actual y la forma de vida en la época medieval.</p> <p>2º - Visita al castillo: se visita el Castillo del Papa Luna, en la localidad de Peñíscola, colindante a la nuestra. Allí experimentan y tienen sus propias vivencias acerca de la vida en los castillos en la época del Medievo, los trabajos que allí realizaban, sus gentes y su historia.</p> | Observaciones <p>A partir de estas dos actividades comienza el aprendizaje significativo y el enfoque globalizador a través de los talleres. Mediante estas actividades se promueve la significación del tema entre los alumnos: explicación y experimentación, sentido y aplicaciones para la práctica. Gracias a las vivencias y la experimentación personal se implica a los alumnos a aquello que les inquieta y les motiva.</p> |
| Recursos y materiales | | | |
| <p>- Para la asamblea se va a emplear el taller de lenguaje. - Para la visita al castillo:</p> <p>a) Recursos: medio de transporte, vestimenta adecuada para la excusión, los tiquets de pase especial para colegios y la estancia en el castillo.</p> <p>b) Materiales: carpetas, folios, bolígrafos, bolsas para la recogida de las muestras en el castillo (dípticos y trípticos, postales, posters, sobres, etc.) y cámara de fotos.</p> | | | |

Tabla 8: Fase 2 “Presentación del objeto de estudio”

| FASE 2 – “ PRESENTACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO “ | | | |
|--|---|--|--|
| <p>Fase en la que se ofrece una visión ampliada del objeto que se va a estudiar; se les presenta a los alumnos en su complejidad, porque para que lo conozcan deben saber, conocer y ver la realidad de la que procede y la perspectiva a desarrollar. Se utilizan modelos comprensibles que mantengan una concepción global de la realidad sin ceñirse a una única aproximación, es decir, se usa una visión metadisciplinar.</p> | | | |
| <p>Tamaño del grupo Todo el grupo-clase.</p> | <p>Tipo de taller</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Taller de Ciencias, Observación y Experimentación. | <p>Participantes</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Alumnos ○ Profesorado | <p>Duración aproximada</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 1^a parte: 20/30 minutos. ○ 2^a parte: 40/50 minutos |
| <p>Objetivos de la actividad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se pretende detectar si existe relevancia entre los aspectos fundamentales que conforman el aprendizaje significativo con las percepciones conscientes de los niños. • Mejorar la capacidad de atención en general, mejoren la escucha y atención ante las consignas de su maestro. • Afianzar los conocimientos acerca de las diferencias entre la vida actual y la vida en el Medioevo; conocer, ubicar y distinguir dichas diferencias acerca de la historia medieval. • Motivar constantemente y no perder el hilo del tema a trabajar. | <p>Desarrollo de las actividades</p> <p>1^o - Se abre debate para comentar la excursión al castillo. Se aportan y se exponen en el taller de ciencias, observación y experimentación todos los materiales recogidos y de muestra del castillo (fotografías realizadas, panfletos, posters, postales, etc.)</p> <p>2^o - Una vez en el taller se establecen relaciones con la situación de la vida actual en la relación a la de aquella época. Mediante los materiales recogidos y los que se tienen propios de clase, se observan y se recuerda lo vivido y visto en el castillo, ubicando cada ítem en su lugar y tiempo correspondiente, a modo de puzle. Ejemplo: los escudos y armaduras con el caballero; las herramientas con el herrero; etc.; y así, sucesivamente.</p> <p>3^o - Aprenden una canción muy bonita típica de la zona y que tiene que ver con el contexto histórico del Medioevo: “Som, som, som els cavallers”. En ella prestan atención a la letra y a los movimientos corporales que van acompañándola.</p> | | <p>Observaciones</p> <p>Mediante las actividades se establecen paralelismos con la situación personal de los alumnos centrándose en el objetivo propuesto. Se hacen múltiples y variados comentarios acerca de las tareas que se realizan. Se describe la materia a estudiar desde una visión global y compleja. Con todo ello se favorece el establecimiento de relaciones entre contenidos.</p> |
| <p>Recursos y materiales</p> <p>Se necesita el taller de ciencias, observación y experimentación libre para tener acceso a él y poder depositar sobre las mesas todo el material recogido en la granja para su observación, análisis y estudio; con el fin de relacionar sus elementos con su utilidad, conocer su textura, relacionarlo y compararlo con los elementos propios de la ciudad, buscando similitudes y diferencias. Uso del soporte de CD para la escucha primera de la canción.</p> | | | |

Tabla 9: Fase 3 “Proceso de análisis: explicitación de las cuestiones”

| FASE 3 – “ PROCESO DE ANÁLISIS: Explicitación de las cuestiones “ | | | |
|---|--|--|---|
| <p>Fase en la que los alumnos se encuentran completamente motivados, interesados en actuar sobre algún aspecto de la realidad global, y entusiasmados con los progresos que van haciendo. Las actividades se presentan en forma de situaciones conflictivas, como interrogantes, cuestiones,... provocando en ellos cierto desequilibrio cognitivo impulsándolos al aprendizaje. Las cuestiones posibilitan el aprendizaje posterior.</p> | | | |
| <p>Tamaño del grupo Todo el grupo-clase.</p> | <p>Tipo de taller</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Taller de Música y Dramatización. | <p>Participantes</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Alumnos ○ Profesorado | <p>Duración aproximada</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ La duración será de dos clases, con un descanso intermedio de 15 minutos de recreo. |
| <p>Objetivos de la actividad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mejorar las habilidades sociales: mejor atención y escucha; respetar los turnos; regular la conducta en las conversaciones, diálogos, debates y juegos. • Fomentar la relación entre compañeros: ayuda y comprensión. • Diferenciar profesiones de antaño; ampliación de vocabulario; experimentar con los sentidos y el propio cuerpo. • Desarrollar habilidades psicomotrices, agilidad, coordinación de movimientos y representación. • Fomentar el juego simbólico. | | <p>Desarrollo de las actividades</p> <p>Nos adentramos al taller de dramatización con el fin de exponer todos los conocimientos adquiridos hasta entonces y aprender de nuevos mediante un juego de preguntas, donde se dialogará y se expondrán conclusiones sobre las profesiones representadas en el castillo; las herramientas o utensilios empleados en cada uno de ellos; dónde se encontraban ubicados; para qué servían; cuáles se encontraban entre el pueblo llano y cuáles en la corte, etc. Otra de las actividades es representar mediante movimientos y sonidos algunas de esas profesiones; como por ejemplo: el martillar del herrero, las posturas de los caballeros y sus armaduras, etc.</p> | <p>Observaciones</p> <p>Una vez escogido el objeto de estudio se plantean actividades en forma de situaciones conflictivas para comprobar sus conocimientos previos. Se formulan preguntas de tipo: ¿qué es?, ¿cómo es?, ¿de dónde viene?, ¿cómo funciona?, ¿qué pasaría si..?, ¿para qué sirve?, etc. Es decir, se trata de invitar al diálogo mediante preguntas sobre lo que ya conocen y lo que han ido aprendiendo con las actividades anteriores para afianzar aún más sus conocimientos. Hay preguntas que dan más juego que otras.</p> |
| <p>Recursos y materiales</p> <p>Utilizamos el taller de dramatización por las ventajas físicas y materiales que nos ofrece para la realización de dichas actividades. Al mismo tiempo, se hace uso de cierto material tecnológico, como puede ser el Compact Disc o la pizarra digital para escuchar y visualizar algunas de esas profesiones.</p> | | | |

Tabla 10: Fase 4 “Concreción del objeto de estudio”

| FASE 4 – “ CONCRECIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO “ | | | |
|--|---|--|--|
| Se delimita el objeto de estudio acotando las cuestiones propuestas, seleccionando aquellas en función de la intención educativa y de las características del alumnado. Se acuerda con los alumnos las cuestiones a tratar y las que se pueden abordar, seleccionando las más interesantes y apropiadas para el tema. Con todo ello se limita la comprensión de la realidad, lo que hará que la contemplen globalmente. | | | |
| Tamaño del grupo Todo el grupo-clase. | Tipo de taller ○ Taller de Ciencias, Observación y Experimentación ○ Taller de Plástica. | Participantes ○ Alumnos ○ Profesorado | Duración aproximada ○ Primeras actividades: 50 minutos. ○ Segundas actividades: 30/40 minutos. |
| Objetivos de la actividad <ul style="list-style-type: none"> • Reunir unas cualidades para forjar el proyecto común; fundamentar una enseñanza globalizada. • Llevar a cabo con orden y disciplina los pasos y actividades propias de esta fase. • Adquirir responsabilidades: turnos, normas correspondientes a cada taller, ser colaboradores, ordenados y limpios con los materiales. • Conocer y respetar la historia, en este caso la historia medieval: medio de vida; su forma de vida, sus profesiones, los medios, las vestimentas, etc. • Ilustrar y colorear las imágenes correspondientes a la vida en el castillo, reconociendo las características propias de ese entorno de vida, diferenciándolo del actual. | | Desarrollo de las actividades <ul style="list-style-type: none"> • Después de las preguntas anteriores, se desplazan al taller de ciencias, donde la maestra centra su interés en dos temas específicos a trabajar en esta fase; está acotando y centrando el tema en buscar diferencias entre la vida del pasado medieval y la actual. 1º - Ejemplos: colorear fichas de tipos de profesiones típicas de antaño; elementos arquitectónicos típicos de los castillos; medios de transporte que circulaban por aquel entonces, tipos de ciudades o villas y vías; etc. 2º - Se trasladan todos esos elementos y material recogidos en el castillo al taller de plástica para su posterior utilización. Una vez allí se determina el tipo de maqueta que se realizará en la última fase, como consolidación y enriquecimiento de los conocimientos adquiridos. | Observaciones Mediante estas actividades los alumnos perciben los contenidos como medios para poder actuar en el entorno. Se establecen una serie de objetivos y pactos sobre lo que se quiere conocer y aprender. Se establecen las pautas que se seguirán para realizar al final la maqueta del castillo. |
| Recursos y materiales | | | |
| - Taller de naturaleza libre y disponible durante una clase de 50 min. Material impreso: láminas de dibujos; material fungible: rotuladores, plastidecores, lápices de colores; etc. | | | |
| - Taller de plástica libre, aprovechando el rincón de materiales para guardar los elementos traídos de la granja. Se guardan y reservan en diferentes cajas para la construcción posterior de la maqueta. | | | |

Tabla 11: Fase 5 “Identificación de los instrumentos”

| FASE 5 – “ IDENTIFICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS “ | | | |
|--|---|--|--|
| <p>Se aprovecha esta fase para hacer un plan de trabajo e identificar recursos para solucionar las cuestiones, es decir, nos pueden ayudar a dar respuesta a los problemas planteados. Los instrumentos deben ser conceptuales, procedimentales y actitudinales. Se establecen habilidades de planificación, de selección de instrumentos para abordar cada problema o cuestión.</p> | | | |
| <p>Tamaño del grupo</p> <p>Todo el grupo-clase.</p> | <p>Tipo de taller</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Taller de Tecnología. ○ Taller de Plástica. | <p>Participantes</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Alumnos ○ Profesorado ○ Padres, madres y resto familia | <p>Duración aproximada</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Video: 20/30 minutos. ○ Plástica: 40/50 minutos. |
| <p>Objetivos de la actividad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fomentar en los alumnos la autonomía, la capacidad de decisión, la responsabilidad ante los cargos que se le demandan, participar en todas las actividades, mantener el ánimo y la ilusión por realizar todas las actividades, respetar las indicaciones del maestro. • Prestar atención y mantenerse en silencio durante la visualización del video; entrar y salir en orden y con disciplina. • Favorecer las actitudes de confianza en uno mismo. • Aprender a ser ordenado, limpio y respetuoso con los materiales, el lugar que están ocupando, con sus iguales y con los mayores, sean estos sus maestros o su familia. • Ser solidario y generoso con los demás; aportar todo el material adicional posible para la consecución de estas actividades. | | <p>Desarrollo de las actividades</p> <p>1º - En el taller de tecnología se visualiza un video de los trabajos cotidianos que se realizan en la época medieval y en concreto en el castillo, los distintos profesionales que allí trabajan y lo que obtienen con su labor cotidiana.</p> <p>2º - En el taller de plástica se seleccionan los materiales y elementos que se tienen para la futura elaboración de la maqueta; se colocan por grupos y se prepara el material auxiliar. Se abre un pequeño debate sobre los medios de información adicional que se utilizarán para ampliar y dar respuesta a las cuestiones planteadas y sobre los materiales con los que se construirá la maqueta; por ejemplo: fotos, recortes de revistas, periódicos, dibujos, cajas de cartón, envases de plástico, material extra y de diferentes texturas, recortables, material reciclado, etc. Para ello se precisa la ayuda y colaboración de las familias.</p> | <p>Observaciones</p> <p>Con estas actividades los niños buscan información sobre las cuestiones elegidas. Se aportan medios de información que ayudarán a completar el desarrollo de las actividades y la comprensión del objeto de estudio. Se pide la colaboración y ayuda de las familias.</p> |
| <p>Recursos y materiales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Taller de tecnología y pizarra digital para la visualización del video. - Material auxiliar (fungible y no fungible); material extra para hacer mezclas e innovaciones; material didáctico (fichas, láminas, posters, postales, etc.) - Material adicional (todo lo que aportarán desde sus casas). | | | |

Tabla 12: Fase 6 “Utilización del saber disciplinar”

| FASE 6 – “ UTILIZACIÓN DEL SABER DISCIPLINAR “ | | | |
|--|--|--|--|
| <p>En esta fase se realizan tareas que ayuden o sean un vínculo entre los conocimientos previos y los nuevos; cuántas más conexiones se realicen mejor. Se sigue el modelo disciplinar para aprender cada materia dentro del marco de cada disciplina. Se utiliza el saber disciplinar con el fin de llegar a un conocimiento que es parcial.</p> | | | |
| <p>Tamaño del grupo</p> <p>Todo el grupo-clase en pequeños grupos.</p> | <p>Tipo de taller</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Taller de Música y Dramatización. | <p>Participantes</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Alumnos ○ Profesorado | <p>Duración aproximada</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Actividades de 30/40 minutos de duración. |
| <p>Objetivos de la actividad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fomentar la autoestima de los niños; favorecer actitudes de confianza en uno mismo y en los demás; participar en las actividades conjuntas, ayudando a los compañeros si lo necesitan, respetando los turnos y colaborando para su realización. • Alegrarse por las cosas bien hechas; sentir satisfacción por la actitud propia y de sus iguales; esforzarse en hacer las actividades. • Desarrollar actitudes y conductas propias del juego simbólico y la dramatización. • Afianzar y consolidar cada vez más los conocimientos adquiridos. | | <p>Desarrollo de las actividades</p> <ul style="list-style-type: none"> • En el taller de música y dramatización realizamos el juego simbólico, consistente en recapitular todos los datos obtenidos y realizar pequeños grupos de 4 o 5 alumnos por grupo, utilizando diferentes formas expresivas para exponer y dramatizar sobre las profesiones y tareas que se realizan en el castillo. Por ejemplo, un grupo será el encargado de representar a los cuidadores de los animales o pastores; otro grupo de los comerciantes; otros de los herreros; otros de los caballeros; etc. De esta manera, concretarán lo que vieron en la visita al castillo y lo visualizado anteriormente en el video. | <p>Observaciones</p> <p>Se consigue con estas tareas que los alumnos hagan vínculos interdisciplinarios, ya que con ello se promueve la relación entre los contenidos preexistentes y los nuevos, con el fin de potenciar su estructura cognoscitiva.</p> |
| <p>Recursos y materiales</p> <p>Se precisa del taller de música y dramatización libre y disponible durante la clase de una sesión de 40/50 minutos aproximadamente, para la realización del juego simbólico y las dramatizaciones. Podemos ayudarnos del material tecnológico, como un reproductor de CD, como soporte para la escucha de música típica medieval, como puede ser la composición musical: “Le Pastorale” de Beethoven, por ser conocida; pero otra típica del Medievo y de la zona como es “El ball del pastoret” o “Les Camaraes”, propias de la época y del pueblo, siendo de índole alegre, y apropiada y animada para la realización de estas actividades.</p> | | | |

Tabla 13: Fase 7 “Conclusiones, generalización e integración”

| FASE 7 – “ CONCLUSIONES, GENERALIZACIÓN E INTEGRACIÓN “ | | | |
|---|--|---|---|
| <p>Fase en la que se extrae una serie de conclusiones y la generalización se fomenta planteando actividades, de donde, en sus conclusiones, se comprueba que también sirven para resolver problemas fuera de la disciplina origen. Se integran las conclusiones y se revisan las cuestiones planteadas para reconocer las aportaciones y mejoras.</p> | | | |
| <p>Tamaño del grupo Todo el grupo-clase.</p> | <p>Tipo de taller</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Taller de Plástica. | <p>Participantes</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Alumnos ○ Profesorado | <p>Duración aproximada</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Diálogo: 20/30 minutos. ○ Mural: 2 clases de 40 minutos c/u. |
| <p>Objetivos de la actividad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se fomenta la cooperación y se aumenta la interacción entre los alumnos y con su maestra. • Desarrollan su imaginación y creatividad; potencian el uso de la motricidad fina y gruesa; experimentan mediante nuevas texturas y técnicas plásticas; introducen materiales del castillo recogidos por ellos mismos. • Realización de un mural que forma una parte importante de la maqueta final. • Participar de forma activa, con ilusión y motivación, en las actividades propuestas. | <p>Desarrollo de las actividades</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se construye un rincón en el taller de plástica donde alumnos y maestra se sentarán a dialogar sobre el tema central en que se va a basar la maqueta, que es una puesta en escena de la vida en el castillo que visitaron; donde hablarán de todo lo aprendido y expresarán sus conocimientos. • A continuación, utilizando los nuevos conocimientos, la maestra propone confeccionar un mural, relacionado con la vida en la época medieval, y que servirá de fondo para la maqueta del castillo posterior. De esta manera se pretende contrastar los conocimientos iniciales y relacionar las necesidades básicas de la vida en los castillos contrastándolas con las de la actual; dando respuesta a los problemas iniciales planteados. | <p>Observaciones</p> <p>Se establecen relaciones estrechas entre los conocimientos de manera que se facilita la generalización y transferencia de las diversas situaciones de aplicación de la realidad.</p> | |
| <p>Recursos y materiales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para la consecución de ambas actividades se precisa del taller de plástica, libre y disponible durante una jornada de mañana escolar. - Distintos tipos de materiales: didácticos; impresos; auxiliares, fungibles y no fungibles; extra para mezclas e innovaciones; algunos de los elementos de muestra traídos de la visita al castillo. | | | |

Tabla 14: Fase 8 “Visión global ampliada”

| FASE 8 – “ VISIÓN GLOBAL AMPLIADA “ | | | |
|--|--|---|---|
| <p>En esta fase se vuelve al punto de partida para percibir diferencias de lo que los alumnos saben al principio con lo que saben en este momento del proceso y lo que han aprendido. Para que consoliden todos los nuevos conocimientos deben ser conscientes de todos los pasos y dificultades que han ido surgiendo (metacognición) en relación a los objetivos iniciales; es decir, la visión global implica la reflexión sobre el conocimiento adquirido y sobre cómo se logra todo el proceso.</p> | | | |
| <p>Tamaño del grupo Todo el grupo-clase.</p> | <p>Tipo de taller</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Taller de tecnología | <p>Participantes</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Alumnos ○ Profesorado | <p>Duración aproximada</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Película: 95 minutos. ○ Debate: 15 min. ○ Juego: 20/30 minutos. |
| <p>Objetivos de la actividad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fomentar la capacidad de atención y mejorar el autocontrol. • Verbalizar correctamente exponiendo los nuevos conocimientos y sensaciones ante todo lo aprendido. • Conocer las propiedades de cada profesión vista en el castillo y los videos. • Conocer y respetar la historia, sus tradiciones y su cultura. • Disfrutar de las interpretaciones de los actores y paisajes de la película; sentirse más motivados e ilusionados por seguir con las tareas. • Capturar el humor y la sensibilidad de los niños. | <p>Desarrollo de las actividades</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se visualiza una película animada en la época del Medioevo, apta para todos los públicos, relacionada con la vida en los castillos y las gentes que en ella viven. Se plantean dos opciones, a elegir entre: “El caballero negro” o “Los visitantes”; para visualizar en dos partes, para hacerlo más activo mediante un pequeño debate para recordar lo vivido en la visita al castillo y lo que se aprecia y ve en la película. • Durante el descanso de la primera parte, se vuelve al punto de partida para comentar lo que sabían al principio y lo que han aprendido hasta ahora. Al final de la segunda parte y fin de la película, se realiza el juego de las parejas, donde irán diciendo a qué profesión le corresponde cada objeto. Otra actividad que se propone es la de ir diciendo qué tipo de vestimenta utiliza cada personaje que se propone, qué tipo de fiesta tradicional se realizaba entonces según la época, comparar con la actuales y ver con cuáles se coincide. | <p>Observaciones</p> <p>Con todo ello, los alumnos sabrán cómo hacerlo para próximos aprendizajes. Aprovechando de que ellos son conscientes de todas las mejoras, se les motiva a seguir aprendiendo.</p> <p>Respecto a las películas, la elección de la visualización recaerá sobre el maestro, y en el caso de que tengan más tiempo podrán visualizar las dos.</p> <p>La película “El caballero negro” (2001) es de M. Lawrence; la de “Los visitantes” (1993) es de Jean Reno. Las dos son aptas para todos los públicos y de ámbito familiar. En las dos pueden observar las vestimentas, las formas de vida, las profesiones, etc., un sinfín de cosas con las que podrán comparar con la actualidad.</p> | |
| <p>Recursos y materiales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para la visualización de la película se debe disponer del taller de tecnología libre durante la jornada de una mañana escolar. - La pizarra digital para la visualización de la película. | | | |

Tabla 15: Fase 9 “Técnicas de memorización: retener el conocimiento adquirido”

| FASE 9 – “ TÉCNICAS DE MEMORIZACIÓN: - Retener el conocimiento adquirido -“ | | | |
|--|-----------------------|---|---|
| <p>Última fase en la que se dota a los alumnos de diversas técnicas para que retengan el conocimiento, es decir, permanezca en su memoria. Porque no se trata de memorizar sin más, se tienen que planificar más actividades para aplicar los nuevos conocimientos; así como, realizar sesiones de estudio, murales, exposiciones, representaciones, etc. Todo ello, se organiza en talleres, rincones, programaciones, informatización de los eventos y publicación y/o exposición de todo lo realizado.</p> | | | |
| Tamaño del grupo | Tipo de taller | Participantes | Duración aproximada |
| Todo el grupo-clase. | ○ Taller de plástica | - Alumnos - Familia - Profesorado - Resto de la escuela. | Realización maqueta: 5 sesiones de clase de plástica. |
| Objetivos de la actividad | | Desarrollo de las actividades | Observaciones |
| <ul style="list-style-type: none"> • Reforzar y mejorar la significatividad de los aprendizajes. • Comprender con mayor profundidad los conceptos para recordarlos a corto y largo plazo y, poder aplicarlos en otros contextos. • Completar el saber trabajar cooperativamente y afianzar los conceptos mediante el aprendizaje significativo. • Cubrir las necesidades de todas las competencias trabajadas; dar respuesta a las inquietudes y necesidades de los alumnos y cumplir el propósito de capacitar a los alumnos para el aprendizaje significativo. | | <ul style="list-style-type: none"> • Se aplica todo lo aprendido realizando la maqueta final: “El castillo medieval”. En ella se utilizan todos los elementos recogidos en su día con la visita al castillo; incluyendo el mural realizado con anterioridad y todos los materiales que se han ido compilando desde el principio (recortes, fotos, cajas, envases, etc.). • La maqueta se realiza por partes y cada grupo de alumnos será encargado de construir la parte que le corresponda. Una vez hechas todas las partes se montará en una zona común del colegio, como puede ser el vestíbulo para poderla enseñar a todos los alumnos de las otras clases y cursos; así como, a las familias, resto del personal docente y no docente y a todo aquel que desee verla. Se deja expuesta durante el resto de ese trimestre (Ver Anexo 2). | <p>Se realizan actividades que faciliten la retención de los conocimientos adquiridos. - Se pueden realizar sesiones posteriores para retomar los conceptos e ideas tratados. Se pueden retomar las conclusiones en cualquier momento para afianzar los conocimientos.</p> <p>Se pueden observar algunos de los trabajos: maqueta, mural y fichas, (Ver Anexo 2).</p> |
| Recursos y materiales | | | |
| <p>Para la realización de la maqueta: disponibilidad del taller de plástica durante una semana; todos los elementos recogidos durante la visita al castillo (prospectos, fotos, posters, postales, etc.); diversos materiales como los didácticos (fichas, dibujos, etc.), los auxiliares (fungibles y no fungibles), los extras (celo, hilos, etc.); los impresos (fotografías, recortables, etc.); adicionales (recortes revistas, maquetas, etc.); los reciclados (cajas, envases, etc.)</p> | | | |

Durante el procedimiento se tienen que tener en cuenta ciertos déficits que pueden presentar los alumnos con TDAH, como podría ser el caso de algunas tareas de larga duración y/o complejas, debido a los déficits de atención. Siguiendo la visión de Barkley (2008 y 2011) respecto a los niños con estas dificultades; es conveniente realizar una buena planificación para poder resolver futuros problemas. Porque, además, estos niños suelen tener más dificultad para prestar atención, superar obstáculos y buscar alternativas de trabajo. Para ello, se pueden seguir algunas de las pautas que propone este autor, entre ellas se destacan: la realización actividades de memoria no verbal para retener imágenes; trabajos verbales a través de la voz interna para retención de conocimientos y para dirigir el comportamiento; utilizar diferentes ítems (listas, tarjetas, pegatinas, etc.) para tratar la falta de atención; desglosar en varios tiempos las actividades más largas, en diferentes etapas y hacer apuntes; hacer constante la motivación extrínseca y potenciar en ellos la intrínseca; realizar más actividades de manipulación para mayor retención y atención; normalizar lo máximo posible los problemas.

La experiencia didáctica está diseñada para realizarse en cualquier estación del año, pero para este caso se propone realizarla en un período de tiempo de tres semanas, al comenzar el tercer trimestre; es una época del año muy apropiada para realizar la excursión y visita al castillo, y la realización de las distintas actividades durante las fases de la propuesta didáctica.

A continuación, se presenta el cronograma (Tabla 16, 17 y 18) para dicha propuesta, siguiendo las directrices y pasos de las nueve fases del Enfoque Globalizador:

Tabla 16: Cronograma de la 1ª semana

| | LUNES | MARTES | MIÉRCOLES | JUEVES | VIERNES |
|-------------|-------------------|----------------------------------|-----------------|--------------------------------|-------------------|
| 9:00/10:45 | ----- | Visita castillo (Fase 1) | Debate (Fase 2) | Dramatización (1ª part-Fase 3) | ----- |
| 10:45/11:15 | P | A | T | I | O |
| 11:15/12:00 | ----- | Visita castillo (Fase 1) | ----- | Dramatización (2ª part-Fase 3) | Fichas (Fase 4) |
| | C | O | M | E | R |
| 15:00/17:00 | Asamblea (Fase 1) | Visita castillo (final - Fase 1) | Taller (Fase 2) | ----- | Material (Fase 4) |

Tabla 17: Cronograma de la 2ª semana

| | LUNES | MARTES | MIÉRCOLES | JUEVES | VIERNES |
|-------------|-----------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------|----------------------------|
| 09:00/10:45 | ----- | Juego simbólico (Fase 6) | ----- | Mural 1ª parte (Fase 7) | Película 1ª parte (Fase 8) |
| 10:45/11:15 | P | A | T | I | O |
| 11:15/12:00 | El Medieval: vídeo (Fase 5) | Juego simbólico (Fase 6) | ----- | Mural 2ª parte (Fase 7) | Película 2ª parte (Fase 8) |
| | C | O | M | E | R |
| 15:00/17:00 | Material y debate (Fase 5) | ----- | Maqueta: debate (Fase 7) | ----- | ----- |

Tabla 18: Cronograma de la 3^a semana

| | LUNES | MARTES | MIÉRCOLES | JUEVES | VIERNES |
|-------------|------------------|------------------|------------------|------------------|--------------------|
| 09:00/10:45 | ----- | Maqueta (Fase 9) | ----- | Maqueta (Fase 9) | Traslado maqueta |
| 10:45/11:15 | P | A | T | I | O |
| 11:15/12:00 | Maqueta (Fase 9) | ----- | ----- | Maqueta (Fase 9) | Exposición maqueta |
| | C | O | M | E | R |
| 15:00/17:00 | ----- | ----- | Maqueta (Fase 9) | ----- | ----- |

4.3.3. Materiales. Recursos

Diversos materiales cubren las necesidades en esta experiencia didáctica, que han sido citados de forma breve en cada una de las fases de la propuesta y, que se amplían a continuación:

- ❖ **Material impreso:** El cuaderno del alumno y el Cuaderno para la familia, éste último consta de varias fichas que se trabajaron durante la unidad didáctica, y que se encuadernan para llevar a casa, con tapa y portada: el cuaderno de lenguaje artístico; el cuaderno de recortables donde aparecen distintas imágenes; fotografías del poblado de dentro del castillo, de personas y sus profesiones, paisajes, arquitectura, etc.; bits de inteligencia; fichas de lenguaje musical, plástica y lenguaje corporal; etc.
- ❖ **Material auxiliar:** lápices de colores, plastidecores, rotuladores, plastilina, gomets, cuños, pegatinas, cartulinas, folios blancos y de colores, recortables, murales, tijeras, papel vegetal de colores, papel charol de colores, ilustraciones, etc.
- ❖ **Material extra para hacer mezclas e innovaciones:** papel diario, revistas, fieltro, celo, hilos y lanas de colores, algodón, telas, tapones de plástico, cartones de galletas, cereales, envases de yogures, papel aluminio, etc.
- ❖ **Material audiovisual y Tics:** Dvd del video de la vida en la Edad Media y de la película “El caballero negro” y “Los visitantes”; pizarra digital, reproductor de CD; CD de obras y música tradicional y popular medieval.
- ❖ **Material didáctico:** fichas de actividades de colorear y recortar, etc.
- ❖ **Material tecnológico:** ordenador, impresora, pizarra digital, CD, DVD.
- ❖ **Recursos personales:** Todas aquellas personas que pueden intervenir en el desarrollo de la experiencia didáctica: las maestras del ciclo, la maestra tutora, la maestra de apoyo, los profesionales que trabajan en el castillo, las familias, etc.
- ❖ **Recursos escolares:** Pueden ser los espacios o infraestructuras que dispone el centro educativo y de los que podemos disponer nosotros, estos pueden ser: el aula, el taller de música y dramatización, el taller de ciencias, observación y experimentación, el taller de plástica, el taller de lenguaje, el taller de tecnología, el patio, el vestíbulo, etc.

4.3.4. Evaluación

Es necesario para poder evaluar la propuesta de intervención del presente Trabajo de Fin de Grado, y la repercusión que puede tener en la mejora del niño con TDAH, la observación directa y continua durante todo el proceso didáctico y en la aplicación de la metodología escogida para tal fin. De este modo, se pone en juego una perspectiva personalizada del aprendizaje.

Una vez concluidas las nueve fases del enfoque globalizador, se llevará a cabo la evaluación, mediante unas tablas. En dichas tablas se evaluarán los objetivos que se plantearon al principio para cada una de las actividades realizadas, y en las que el maestro determinará si el alumno con TDAH ha conseguido alcanzar dichos objetivos.

Otros instrumentos de evaluación pueden ser: la observación sistemática, la entrevista con los padres y el análisis de las producciones de los alumnos; y, unas consideraciones que faciliten todo el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula con alumnos que presenten TDAH, tales como:

- ❖ Prestar más atención al comportamiento en estos alumnos al comienzo del curso escolar
- ❖ Realizar las clases con la máxima interacción posible
- ❖ Usar ciertos ítems (como carteles de colores) que les indiquen cuando pueden levantarse, acercarse a la mesa, moverse, etc.
- ❖ Poder contar con el soporte de un experto en TDAH en el centro escolar que oriente y pueda mantener una comunicación bilateral con el personal docente para asesorar y ofrecer técnicas y estrategias adecuadas para el aula.

Los objetivos planteados en las actividades de cada fase del enfoque globalizador han de ser evaluados en función del éxito o no obtenido. Para ello, se ha diseñado una tabla específica para evaluar los objetivos más relevantes de la intervención didáctica (*Anexo I, Cuadro 1*).

Los procesos de enseñanza y la práctica educativa deberán evaluarse en relación con el éxito de los objetivos educativos de la etapa y de las áreas. Para registrar la adecuación se han diseñado unas plantillas de seguimiento, tanto de la práctica educativa en términos generales (*Anexo I, Cuadro 1*), como de los alumnos (*Anexo I, Cuadro 2*), de las actividades realizadas sobre el tema tratado (*Anexo I, Cuadro 3*), y de registro general de la evaluación (*Anexo I, Cuadro 4*).

La siguiente tabla muestra los ítems de evaluación de la propuesta, siendo completada con otra tabla (*Anexo I, Cuadro 5*), la manera en que se indica cómo se deben evaluar estos ítems.

Tabla 19: Ítems de evaluación de la propuesta

| Ítems de evaluación de la propuesta |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">- La participación activa o pasiva de las actividades propuestas.- El entusiasmo y/o interés mostrado durante la explicación y la ejecución de las mismas; al igual que la reacción ante la propuesta de nuevas actividades y cambios de grupo.- La cooperación mostrada con los compañeros.- El respeto que puede tener hacia las opiniones de sus iguales.- Su creatividad y motivación con las actividades que realizan.- Actitud de rechazo, ilusión y carencias durante el desarrollo de las unidades.- Apariencia y ganas de realizar y saber más y mejor.- Y, sobre todo, si se muestran creativos, abiertos, con iniciativa y autonomía. |

Fuente: elaboración propia (2014)

Evaluar acerca de las actividades realizadas y de las fases por las que han ido pasando los alumnos, es tarea de:

- a) La evaluación inicial: donde se realiza la asamblea, prueba oral en base a una “lluvia de ideas” y conocimientos previos, y la visita al castillo. Donde prestarán atención a comentarios de los comentarios de los compañeros, de la maestra y de los guías. Primeras actividades de inicio y de motivación.
- b) La evaluación formativa: lo que van aprendiendo y evolucionando en sus conocimientos a medida que van transcurriendo las actividades. Actividades de desarrollo.
- c) La evaluación global: todo lo aprendido percibiendo las diferencias entre el conocimiento inicial de los alumnos y todo lo aprendido durante el proceso.
- d) La evaluación procesual: se puede realizar un test o autoevaluación de todo el proceso. Puede ser dirigido tanto a los alumnos como al maestro para guardar datos para un futuro, realizando aportaciones y/o mejoras.

5. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA DEL ESTUDIO

El presente Trabajo de Fin de Grado se ha centrado en promover el aprendizaje significativo, mediante una propuesta didáctica a través de los talleres integrales bajo la concepción del enfoque globalizador.

Por una parte, se ha pretendido conocer el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), de la mano de los autores más relevantes en este campo; se han explicado los acontecimientos históricos más relevantes de dicho trastorno; se ha visto la situación en las aulas del aprendizaje significativo, el papel fundamental que desempeña el docente y los diversos enfoques y alternativas metodológicas.

Por otra parte, se ha propuesto una experiencia didáctica a través de los talleres integrales; donde se han detallado objetivos, fases y pautas bajo la concepción del enfoque globalizador; tipos de talleres a utilizar; actividades; cronograma, etc.

Llegados a este punto, se presentan las conclusiones a las que se ha llegado y una futura línea de investigación o prospectiva.

5.1. CONCLUSIONES

El aprendizaje significativo mediante el trabajo cooperativo ha sido y es objeto de estudios e investigaciones educativas, dado que se considera un enfoque metodológico con alta efectividad en relación a los resultados académicos que puede ofrecer y a la adquisición de competencias requeridas en la sociedad.

El carácter social de la cognición se destaca a través del aprendizaje significativo y siguiendo las pautas del enfoque globalizador, lo que hace que se magnifiquen los procesos de interacción social, pues son los causantes de ese beneficioso y esperado cambio cognitivo.

Gracias a ello, se enfatiza la dimensión académica y social, ya que se incide tanto en la influencia de la dinámica de los alumnos, todos en un grupo, de forma colaborativa y, en los aspectos tan fundamentales que son los garantes de que dicha experiencia de aprendizaje aspire a ser la pionera y sea puesta en práctica en la mayoría de aulas.

Mediante la práctica del aprendizaje significativo los maestros van sometiendo su práctica docente a un proceso de reflexión y acción, donde pueden ir analizando resultados, corregir lo que practican para modificar, añadir o suprimir cualquier elemento del modelo si así lo consideran oportuno, para ir mejorando y perfeccionando cada día y, poder ofrecer un proceso de enseñanza-aprendizaje de alta calidad.

La propuesta de intervención del Trabajo de Fin de Grado, está destinada a una experiencia didáctica, mediante los talleres integrales y en función de los principios pedagógicos del enfoque globalizador. Ello, ha permitido dar respuesta al objetivo principal y a los específicos que se planteaban al inicio del presente trabajo.

A continuación, se presentan dichos logros:

Respecto al objetivo general: *“Diseñar un programa de intervención a través del Enfoque Globalizador para mediar en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas de Educación Primaria con alumnos con presencia de TDAH”*, se llega a las conclusiones siguientes:

- Las experiencias de aprendizaje significativo mediante el trabajo cooperativo favorecen el establecimiento de unas relaciones más positivas entre el alumnado, que se traducen en simpatía y empatía, mayor atención, respeto mutuo y sentimientos recíprocos de obligación y ayuda. Con todo ello, se producen creencias de aceptación entre compañeros, de apoyo y de preocupación más firme.
- Los óptimos resultados académicos se relacionan directamente y, de forma positiva, con la interacción, la cooperación, el sentimiento de colaboración, un intercambio por compartir y ayudar; así como, por la mejora de las habilidades sociales. A su vez, esas habilidades sociales refuerzan la autoestima de los alumnos aportando, también, el logro académico.

Respecto a los objetivos específicos, se puede interpretar que la medida en que se logran son:

- En el primero, basado en conocer los fundamentos psicológicos y pedagógicos del TDAH, decir que dichos fundamentos se logran gracias al tratamiento y desarrollo, con que se ha trabajado a lo largo de todo el proyecto, respecto a la situación del aprendizaje significativo junto al trabajo cooperativo en las aulas. Los fundamentos pedagógicos dan sentido al acto educativo y justifican la opción de encuadrarlas dentro de los proyectos curriculares como componente esencial en la Educación Primaria; y, psicológicos porque son los principios de construcción del conocimiento, habilidades y destrezas necesarios para impulsar las competencias básicas de desarrollo.
- En el segundo, respecto al medio didáctico, se puede lograr porque es un medio didáctico idóneo para trabajar con los alumnos el aprendizaje significativo y el trabajo cooperativo, ya que desenvuelven las actividades a realizar entre diferentes talleres con perspectivas de abordaje alternativo. Ello enriquece las posibilidades de acceso al conocimiento y el fortalecimiento de los recursos cognitivos, sociales y afectivos del aprender a aprender.
- En el tercero, donde se diseña la experiencia didáctica, se consigue gracias a la implementación de estas propuestas que va a permitir valorar el sentido que adquieren en un contexto de aprendizaje concreto; mientras tanto, se puede señalar que esas experiencias didácticas no disocian el objeto de aprendizaje (contenido escolar) de la forma de apropiación (enfoque globalizador); ni mucho menos de una propuesta metodológica determinada (talleres integrales). Todo ello, pretende dinamizar un proceso de enseñanza y aprendizaje abierto, flexible y constructivo socialmente, facilitando a los alumnos a ser los verdaderos protagonistas y artífices de su aprendizaje.

Antes de finalizar, se mencionan algunas reflexiones. Una de estas conclusiones es que gracias al aprendizaje significativo junto al trabajo cooperativo y a la puesta en práctica de una experiencia didáctica, se está aportando un nuevo escenario educativo al aula de Educación Primaria, que trasciende las metas escolares para contemplar los requerimientos sociales.

Las formas de este tipo de enseñanza-aprendizaje son posibles en un entorno social y de relaciones cuando prioricen el intercambio, la interacción y la comunicación. En este contexto, el enfoque globalizador si se lleva a la práctica mediante los talleres integrales, facilitan algunas características propias de ese entorno de aprendizaje: la adecuación de su metodología, recursos y herramientas que vienen determinadas por la manera en que se pueda integrar, de forma más o menos eficaz, en la estructura participativa de ese proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se añade, como reflexión final, que la incorporación de estas nuevas competencias educativas potencian las nuevas formas de aprender, transformar las relaciones humanas, ya que refuerzan la dimensión social de la educación, y facilitan unas condiciones adecuadas y favorables al nuevo proceso de enseñanza-aprendizaje, mejorando la integración social de los alumnos con TDAH, objeto principal de dicho proyecto.

5.2. POSIBLES LIMITACIONES DE LA PROPUESTA

Una vez finalizada la propuesta didáctica se exponen las posibles limitaciones que se pueden dar en su puesta en práctica. Algunas de ellas podrían ser:

- En el caso del alumno, no ser consciente de sus limitaciones y dificultar su integración, así como, la mejora en su aprendizaje y comportamiento.
- No disponer de tiempo suficiente para realizar más propuestas integradoras.
- Limitación en cuanto al ritmo diferente de aprendizaje de cada uno de los alumnos.
- La dependencia de las familias para conseguir algunos de los materiales didácticos.
- El tema y las actividades consigan ser motivantes y atractivas para los alumnos.
- Limitaciones en cuantos a los recursos espaciales con los que cuenta el centro.
- La limitación en cuanto a las autorizaciones para realizar la excursión.
- Cuando algunas actividades se encuentran fuera de la programación propia del centro puede considerarse otra limitación.

5.3. PROSPECTIVA

A partir de esta aproximación, se considera interesante poder realizar una línea de investigación, centrada en sistematizar la dinámica de proceso enseñanza-aprendizaje. Ello supondría identificar aspectos tales como:

- La incidencia del aprendizaje significativo con la realización del trabajo cooperativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene dicho tipo de aprendizaje.
- Identificar aquellos aspectos que mejoren la motivación, tanto individual como a nivel grupal, en especial con los alumnos con TDAH en Educación Primaria.

- Resignificar el papel que juega el maestro, su nuevo rol, es decir, su forma de intervención; a partir de estrategias de ayuda, colaboración, dinamización y optimización del acto pedagógico.
- Considerar el eje vertebrador de la actividad educativa a partir del lenguaje, tanto en la comunicación e interacción alumno-alumno y alumno-maestro. El lenguaje desempeña un papel tan importante como indispensable, para ello, se abre la reflexión lingüística, como base a la interpretación entre acuerdo grupal y toma de decisiones.
- Incorporación de nuevas competencias educativas, como la enseñanza interdisciplinar, el aprendizaje significativo y el trabajo cooperativo, como requisito favorecedor a las nuevas exigencias académicas y sociales.

Siguiendo con el estudio, se podría abrir una línea de investigación, que pudiera aportar y ofrecer datos para llegar a ser un proyecto de base para presentes y futuros diseños de actividades en un entorno de aprendizaje significativo con trabajo cooperativo, mediante los talleres integrales como escenario de la práctica educativa propia. Trataría de llegar a unos fines concretos, mejorar la calidad durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, dado en este tipo de contexto educativo.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Psychiatric Association (2002). *DSM-IV TR Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales-IV*. Texto revisado. Barcelona: Masson, 2001.
- American Psychiatric Association (2014). *DSM-V, Development*. Recuperado el 21 de enero de 2015 de <http://www.dsm5.org/Pages/Default.aspx>
- Barbarroja, M. (2009). La hiperactividad en educación infantil. *Revista Digital Innovación y experiencias educativas*, 15. Recuperado el 7 de noviembre de 2012 de http://www.csicsif.s/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_15/JANET_BARBARROJA_2.pdf
- Barkley, R.A. (1990). *Hyperactivity children: A handbook for Diagnosis and Treatment*. Nueva York: The Guilford Press.
- Barkley, R.A. (1997). *ADHD and the Nature of Self-Control*. New York: The Guilford Press.
- Barkley, R.A. (1997). *Defiant Children: A Clinician's Manual for Assessment and Parent Training*. Nueva York: Guilford Press.
- Barkley, R.A. (2002). *Cómo comprender y atender sus necesidades especiales*. Barcelona: Paidós.
- Barkley, R.A. (2011). *Niños hiperactivos. Cómo comprender y atender sus necesidades especiales*. Madrid: Espasa.
- Biederman, J. y Faraone, S.V. (2005). Attention-deficit hyperactivity disorder. *Lancet*, 366. 276.
- Brown, T. E. (2003). *Attention Deficit Disorder: the unfocused mind in children and adults*. Yale: Yale University Press. [Trad. Cast.: Trastornos por déficit de atención y comorbilidades en niños, adolescentes y adultos. Barcelona: Mason, 2003.].
- Brown, T. (2005). *Attention Deficit Disorder: The Unfocused Mind in Children and Adults*. Yale University Press.
- Carmen, L.M. del (1988). *Investigación del medio y aprendizaje*. Barcelona: Editorial Graó.
- Casajús, A. M. (2009). *Didáctica escolar para alumnos con TDAH*. Barcelona: Horsori.
- Castellanos, F. X. (1997). Toward a pathophysiology of attention-deficit/hyperactivity disorder. *Clinical Pediatrics*, 36, 388-393.
- Castells, P. (2009). *Nunca quieto, siempre distraído. TDAH: Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad*. Barcelona: Ediciones Ceac.
- Conners, K. (1989). *Conner's Rating Scales*. Toronto, Ontario: Multi Health System.
- Domenech, D. (2004). Proyecto de integración social basado en el trastorno de niños con déficit de atención con hiperactividad (TDA-H). Valencia: s.n.
- Esteban, M. (2000). *El diseño de entornos de aprendizaje constructivista*. Adaptación Jonassen, en C.H. Reigeluth (2000): *El diseño de la instrucción*. Madrid: Aula XXI Santillana.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1991). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Madrid: Siglo veintiuno editores.
- Ferreiro, R. (2001). Momentos y Estrategias de una clase de Aprendizaje Cooperativo. Ponencia presentada en el *V Congreso Internacional de Educación para el Talento*. Recuperado el 21 de enero de 2005 de <http://www.redtalento.com/congreso/momentos.html>

- Frick, P., Kamphaus, R., Lahey, B., Loeber, R., Christ, M., Hart, E. & Tannenbaum, L. (1991). Academic underachievement and the disruptive behavior disorders. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59, 289-294.
- García, F. (2007). *Fundamentación neurocientífica de la Atención temprana*. Recuperado 10 de octubre de 2014 de http://webs.um.es/fags/neurociencias_at/doc/fundamenta_neuro.pdf
- García, M. A. (2010). *Ideas claves en la respuesta educativa para el alumnado con TDA-H*. Consejería de Educación y Ciencia de Castilla-La Mancha. Recuperado el 8 de diciembre de 2012 de <http://edu.jccm.es/participa/files/Respuesta%2oeducativa%20TDA-H.pdf>
- Green, R. W. (2014). *Lost at school*. New York: Scribner.
- Goldberg, E. (2004). *El cerebro ejecutivo: Los lóbulos frontales y mente civilizada*. (2^a Edición) Barcelona: Crítica.
- Goplerud, D. & Fleming, J. E. (2001). *La recuperación escolar por secuencias de aprendizaje*. Barcelona: Editorial CEAC.
- INTEF. (2014). Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Janssen-Cilag S.A. (2001). *TDAH: Un problema al niño y a su entorno durante todo el día*. Recuperado el 7 de diciembre de 2014 de <http://www.trastornohiperactividad.com/que-es-tdah>.
- Johnson, D. W., Johnson R. T., y Stanne, M. B. (2000). *Cooperative Learning methods: A Meta-Analysis*. Cooperative Learning Center at the U. of Minnesota. Minneapolis. Recuperado el 21 de enero de 2015 de: <http://www.clcrc.com/pages/cl-methods.html>
- Kamali, K., Looyeh, M.Y. y Shafieian, R. (2012). An exploratory study of the effectiveness of group narrative therapy on the school behavior of girls with attention-deficit/hyperactivity symptoms. *Archives Psychiatric of Nurse*, 26 (5), 404-10
- Kim, D.H. y Yoo, I.Y. (2012). *Relationship between attention deficit hyperactive disorder symptoms and perceived parenting practices of school 6 age children*. Sungshin University, College of Nursing, Korea. Recuperado de PubMed el 20 de diciembre de 2014: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17654126>
- Martínez-Conde, S. (2009). *Los engaños de la mente*. Editorial Destino Barcelona: Grupo Planeta.
- Martínez, M.A. y Conde, H. (2009). *Trabajar con personas con TDAH, una labor de equipo*. Universidad de Burgos.
- Moreno, I. (2001). Tratamiento psicológico de la hiperactividad infantil: un programa de intervención en el ámbito escolar. *Revista de Psicología General y Aplicada*. 54 (1). 81-93.
- Moreno, I. (2005). *El niño hiperactivo*. Madrid: Pirámide.
- Mulas, F. (2012). TDAH Preescolar: diagnóstico e intervención terapéutica. Ponencia presentada XIV Curso Internacional de Neuropediatría y Neuropsicología Infantil. Valencia: España Recuperado el 2 de diciembre de 2014 de <http://www.invanep.com/es/tdah-preescolar-diagnostico-e-intervencionterapeutica>.

- Nalda, M.L. (2009). *El trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad (TDAH): estrategias para el aula*. Valencia: C. Sindical Independiente y de Funcionarios. Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir.
- Orjales, I. (1999). *Déficit de atención con hiperactividad. Manual para padres y educadores*. Madrid: Editorial Cepe, S.L. Recuperado el 21 de enero 2015: http://www.tdahcantabria.es/documentos/Manual_para_padres_y_educadores_Isabel_Orjales-08.pdf
- Orjales, I. (2000). *Déficit de atención con hiperactividad. El modelo híbrido de las funciones ejecutivas de Barkley*. Recuperado el 21 de enero 2015: http://www.fundacioncadah.org/j289eghfd7511986_uploads/20120606_No4yegaLKvHKUyZbWVTS_o.pdf
- Orjales, I. (2002). *Déficit de atención con hiperactividad. Manual para padres y educadores*. Madrid: Cepe S.L.
- Orjales, I. (2009). *Claves para afrontar la vida con niños con TDAH "Mi cabeza...es como si tuviera mil pies"* Madrid: Ediciones Pirámides.
- Orjales, I. (2012). *TDAH Elegir colegio, afrontar los deberes y prevenir el fracaso escolar*. Madrid Ediciones Pirámide.
- Ovejero, A., Moral, M. V. y Pastor, J. (2000). Aprendizaje Cooperativo: un eficaz instrumento de trabajo para las escuelas multiculturales y multiétnicas del siglo XXI. *Revista Electrónica Iberoamericana de Psicología Social [revista electrónica]* 1 (1).
- Panitz, T. (1997). *Sixty-seven benefits of cooperative learning*. Revisado el 21 de enero de 2015 de <http://home.capecod.net/~tpanitz/starterpages/articles.htm>
- Polaino-Lorente, A. y Ávila, M.C. (2000). *Cómo vivir con un niño@ hiperactiv@*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Roth, R. H. y Elsworth, J. D. (1995). *Biochemical pharmacology of midbrain dopamine neurons*. New York: Raven Press.
- Seaman, J., Beightol, J., Shirilla, P. y Crawford, B. (2009). *Theory as a framework for experiential activities as diversity education: an exploratory study*. Recuperado el 21 de enero de 2015: <http://marybreunig.com/assets/files/Social%20Justice%20in%20OEE%20-%20state%20of%20knowledge.pdf>
- Soutullo, C. y Díez, A. (2007). *Manual de diagnóstico y tratamiento del TDA-H*. Madrid: Ed. Médica Panamericana.
- Taylor, E. (1998). *El niño hiperactivo*. Madrid: Editorial EDAF
- Trueba, B. (1989). *Talleres integrales en educación infantil*. Madrid: Ed. De la Torre
- Trujillo, F., y Ariza, M.A. (2006). *Experiencias educativas en Aprendizaje Cooperativo*. Granada: Grupo Editorial Universitario. Disponible en http://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2010/05/AC_libro.pdf

ANEXOS

ANEXO 1. CUADROS DE EVALUACIÓN

Cuadro 1: Criterios de evaluación respecto a los objetivos de las actividades planteados en las fases de la unidad didáctica

| Ítems de evaluación: | 0 | 1 | 2 | 3 |
|---|---|---|---|---|
| Adquieren interés por conocer todos los elementos del tema. | | | | |
| Actúan con cuidado y respeto en el castillo y ante sus elementos. | | | | |
| Escuchan y visualizan con atención las explicaciones y los vídeos. | | | | |
| Prestan atención y cuidado al desarrollo de las tareas y las actividades. | | | | |
| Utilizan correctamente los diversos materiales y medios. | | | | |
| Trabajan fomentando la motivación grupal. | | | | |
| Entienden y comprenden las explicaciones y el tema. | | | | |
| Observan con detenimiento y atención las diferentes profesiones y formas de vida. | | | | |
| Tienen actitud de respeto por la historia y sus acontecimientos. | | | | |
| Alcanzan el deseado conflicto cognitivo. | | | | |
| Mejoran en la capacidad de atención y escucha. | | | | |
| Potencian las habilidades sociales y el juego simbólico. | | | | |
| Han adquirido habilidades de responsabilidad y de comportamiento adecuado. | | | | |
| Han adquirido autonomía mediante las actividades realizadas. | | | | |
| Muestran interés y adquieren los conocimientos planteados. | | | | |
| Han consolidado nuevo vocabulario y saben aplicarlo en diferentes contextos. | | | | |
| Han sabido trabajar de forma cooperativa y ayudando a sus iguales. | | | | |
| Han aprendido de forma significativa. | | | | |

Fuente: elaboración propia (2014)

Con la presente tabla se cumplimentan los valores respecto a los objetivos planteados para cada fase a lo largo de toda la unidad didáctica. En este caso la valoración va a ser global, porque es en la tabla del Cuadro 3 donde se valora individualmente a cada alumno. El baremo a utilizar va a ser de 0 a 3, donde cada valor tendrá la siguiente descripción:

- Valor 0: indica que no lo ha conseguido de manera suficiente.
- Valor 1: indica que lo ha conseguido de manera suficiente.
- Valor 2: indica que lo ha conseguido de manera adecuada.
- Valor 3: indica que lo ha conseguido de manera excelente.

Cuadro 2: Criterios de evaluación de la práctica educativa

| Pauta de observación | Sí | No | En ocasiones |
|--|-----------|-----------|---------------------|
| Los objetivos y contenidos propuestos: ¿Están contextualizados y adaptados al nivel madurativo de los alumnos? | | | |
| ¿Los tiempos programados han respetado los ritmos generales y particulares de todos los niños y niñas? | | | |
| ¿Las actividades han sido acordes al tema tratado? | | | |
| ¿Se ha atendido a la diversidad durante el desarrollo de la propuesta? | | | |
| ¿Se han tomado medidas de individualización de la enseñanza durante todo el proceso? | | | |
| ¿La programación propuesta y su desarrollo ha sido adecuada respecto a los objetivos propuestos? | | | |
| ¿Las estrategias de enseñanza y aprendizaje han seguido las pautas de la metodología propuesta? | | | |
| ¿Se han aprovechado positivamente los recursos que ofrece el centro? | | | |
| ¿Han sido positivas las relaciones con las familias? | | | |
| ¿Han colaborado en todo momento y en todo lo que se les ha solicitado? | | | |
| La coordinación y colaboración entre los profesionales implicados en la práctica educativa, ¿han sido satisfactorios? | | | |
| ¿Hemos dedicado diariamente un tiempo para atender individualmente las necesidades, intereses y cubrir las demandas de cada alumno? | | | |
| Los contenidos programados: ¿Han sido adecuados para conseguir los objetivos propuestos? | | | |
| Las actividades: ¿Han sido motivadoras y han propiciado un alto grado de implicación de los alumnos? | | | |
| La metodología: ¿Ha sido activa y participativa? | | | |
| Las actividades: ¿Han sido suficientes para lograr todos los objetivos propuestos? | | | |
| ¿Se ha distribuido el tiempo y el espacio de forma adecuada para la resolución de todas las actividades realizadas? | | | |
| Los tiempos dedicados a actividades de juego, descanso y trabajo: ¿Han sido equilibrados? | | | |
| Los materiales utilizados: ¿Han sido educativos, motivadores, socializantes, no sexistas y atractivos? | | | |
| ¿Hemos creado un clima de confianza, distendido y relajado, que haya favorecido la empatía en las relaciones docente-discente y entre el grupo de alumnos? | | | |

Fuente: elaboración propia (2014)

La evaluación se lleva a cabo a través de la observación directa, cumplimentándose mediante la presente tabla (Cuadro 2). Esto va a permitir realizar una evaluación de la práctica educativa complementaria a la evaluación de las actividades.

El baremo a utilizar va a ser mediante los tres valores: “Sí”; “No”; “En ocasiones”.

Cuadro 3: Evaluación de los alumnos

| Pauta de observación | Sí | No | En ocasiones |
|--|-----------|-----------|---------------------|
| Solicita la ayuda del profesor | | | |
| Colabora en las actividades del grupo | | | |
| Comparte los materiales | | | |
| Está atento a las explicaciones | | | |
| Respeto y sabe esperar su turno | | | |
| Realiza un aprendizaje significativo | | | |
| Entiende los cuentos relatados y las explicaciones | | | |
| Manifiesta su estado de ánimo al escuchar las opiniones de los demás | | | |
| Le gusta experimentar | | | |
| Se distrae fácilmente | | | |
| Ayuda a sus compañeros | | | |
| Escucha con atención las explicaciones | | | |
| Acepta las observaciones del profesor para mejorar la actividad | | | |
| Es inseguro a la hora de realizar una actividad | | | |
| Entiende lo que se explica | | | |
| Tiene problemas de expresión verbal | | | |
| Tiene problemas con la expresión corporal | | | |
| Tiene problemas de relación social con los compañeros | | | |

Fuente: elaboración propia 2014

Mediante la presente tabla (Cuadro 3) y la observación continua y directa, el profesor va a poder evaluar y cumplimentarla, lo va a hacer de forma individual a cada uno de sus alumnos.

El baremo a utilizar va a ser mediante los tres valores: “Sí”; “No”; “En ocasiones”.

Cuadro 4: Evaluación de las actividades realizadas sobre el tema tratado

| Pauta de observación | Sí | No | En ocasiones |
|---|-----------|-----------|---------------------|
| Tienen actitud de respeto por la historia y sus acontecimientos. | | | |
| Adquieren interés por conocer todos los elementos del tema. | | | |
| Escuchan y visualizan con atención las explicaciones y los vídeos. | | | |
| Prestan atención y cuidado al desarrollo de las tareas y las actividades. | | | |
| Observan con detenimiento y atención las diferentes profesiones y formas de vida. | | | |
| Utilizan correctamente los diversos materiales y medios. | | | |
| Entienden y comprenden las explicaciones y el tema. | | | |
| Actúan con cuidado y respeto en el castillo y ante sus elementos. | | | |

Fuente: elaboración propia (2014)

Se evalúan las actividades realizadas a través de la observación directa y continua, y es a través de dicha tabla (Cuadro 4) como el profesor la va a poder evaluar y cumplimentar; se evalúa de forma individual a cada uno de los alumnos.

El baremo a utilizar va a ser mediante los tres valores: “Sí”; “No”; “En ocasiones”.

Cuadro 5: Ítems de evaluación de la propuesta

| Pauta de observación | Sí | No | En ocasiones |
|---|-----------|-----------|---------------------|
| El alumno se muestra activo con las actividades propuestas | | | |
| El alumno participa de forma cooperativa | | | |
| El alumno participa de forma cooperativa | | | |
| El alumno muestra interés y entusiasmo ante la realización de las actividades | | | |
| El alumno se siente motivado y creativo mientras desarrolla las actividades | | | |
| El alumno participa de forma cooperativa | | | |
| El alumno crea una actitud de ilusión hacia las actividades propuestas | | | |
| El alumno crea una actitud de rechazo hacia las actividades propuestas | | | |
| El alumno favorece las ganas de participar y aprender | | | |
| El alumno se muestra abierto, con iniciativa y autonomía | | | |

Fuente: elaboración propia (2014)

Con la presente tabla (Cuadro 5) se cumplimentan los ítems pertenecientes a la evaluación de la propuesta; y se hace desde el punto de vista individual de cada alumno, a través de la observación directa y continua.

El baremo a utilizar va a ser mediante los tres valores: “Sí”; “No”; “En ocasiones”.

Cuadro 6: Registro general de la Evaluación

| Pauta de observación | Sí | No | En ocasiones |
|--|-----------|-----------|---------------------|
| ¿Ha resultado motivador para los alumnos? | | | |
| ¿Se han conseguido los objetivos propuestos? | | | |
| ¿Se ha contribuido al aprendizaje significativo? | | | |
| ¿Se ha potenciado el trabajo cooperativo? | | | |
| ¿El motor principal ha sido fomentar la integración de los alumnos con TDAH de la clase? | | | |

Fuente: elaboración propia (2014)

Mediante la tabla (Cuadro 6) se cumplimentan los ítems que pertenecen al registro general de la evaluación; aquellos que se valoran de forma global una vez finalizada la propuesta y el resto de ítems evaluables mediante las anteriores tablas.

El baremo a utilizar va a ser mediante los tres valores: “Sí”; “No”; “En ocasiones”.

ANEXO 2. IMÁGENES DEL MATERIAL REALIZADO



Figura 1: Construcción maqueta castillo medieval con material reciclado. Fuente: http://blogdionisiaplaza.blogspot.com.es/2013_06_01_archive.html

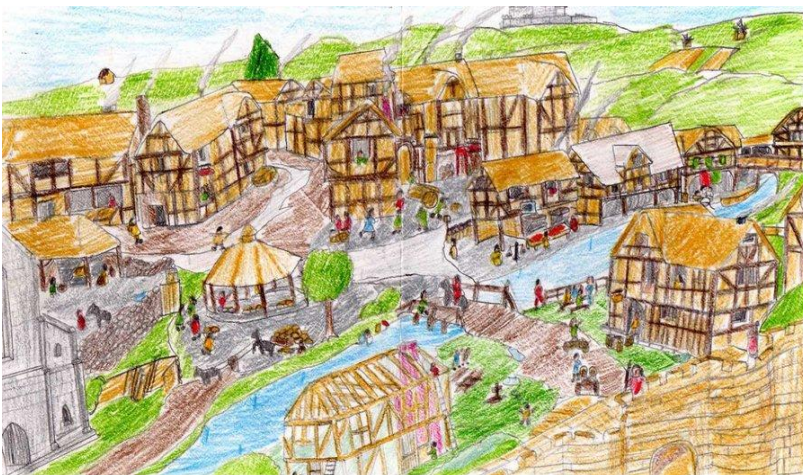


Figura 2: Construcción mural aldea medieval. Fuente: <http://lauti97.deviantart.com/art/Ciudad-Medieval-153729594>



Figura 3: Dibujos de soldaditos que representarían a los alumnos. Fuente: <http://www.got-blogger.com/lospequesdefeli/?p=71>



Figura 4: Dibujos de varios escudos de armas de cada uno de los soldados de la clase. Fuente: http://lospequesdefeli.blogspot.com.es/2014_02_01_archive.html



Figura 5: Fichas de dibujos para colorear de algunas de las profesiones y personajes medievales. Fuente: <http://dibujos.cuidadoinfantil.net/dibujos-animados/dibujos-para-pintar-2/dibujos-para-pintar-de-princesas/page/2>