

LENGUA CASTELLANA Y SU DIDÁCTICA

Isabella SOLA BLASCO

DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN
ESCRITA EN ALUMNOS DE
PRIMARIA CON TDA-H

TFG 2014



Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea

Grado en Maestro de Educación Primaria
/
Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Grado en Maestro en Educación Primaria
Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Trabajo Fin de Grado
Gradu Bukaerako Lana

***DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN ESCRITA EN
ALUMNOS DE PRIMARIA CON TDA-H***

Isabella SOLA BLASCO

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEN FAKULTATEA

UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA
NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA

Estudiante / Ikaslea

Isabella SOLA BLASCO

Título / Izenburua

Desarrollo de la expresión escrita en alumnos de primaria con TDA-H

Grado / Gradu

Grado en Maestro en Educación Primaria / Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Centro / Ikastegia

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales / Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea
Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa

Director-a / Zuzendaria

Miren Itziar ARAGÜÉS CEMBORÁIN

Departamento / Saila

Filología y Didáctica de la Lengua

Curso académico / Ikasturte akademikoa

2013/2014

Semestre / Seihilekoa

Primavera

Preámbulo

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, modificado por el Real Decreto 861/2010, establece en el Capítulo III, dedicado a las enseñanzas oficiales de Grado, que “estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Grado [...] El Trabajo Fin de Grado tendrá entre 6 y 30 créditos, deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título”.

El Grado en Maestro en Educación Primaria por la Universidad Pública de Navarra tiene una extensión de 12 ECTS, según la memoria del título verificada por la ANECA. El título está regido por la *Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria*; con la aplicación, con carácter subsidiario, del reglamento de Trabajos Fin de Grado, aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad el 12 de marzo de 2013.

Todos los planes de estudios de Maestro en Educación Primaria se estructuran, según la Orden ECI/3857/2007, en tres grandes módulos: uno, *de formación básica*, donde se desarrollan los contenidos socio-psico-pedagógicos; otro, *didáctico y disciplinar*, que recoge los contenidos de las disciplinas y su didáctica; y, por último, *Practicum*, donde se describen las competencias que tendrán que adquirir los estudiantes del Grado en las prácticas escolares. En este último módulo, se enmarca el Trabajo Fin de Grado, que debe reflejar la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas. Finalmente, dado que la Orden ECI/3857/2007 no concreta la distribución de los 240 ECTS necesarios para la obtención del Grado, las universidades tienen la facultad de determinar un número de créditos, estableciendo, en general, asignaturas de carácter optativo.

Así, en cumplimiento de la Orden ECI/3857/2007, es requisito necesario que en el Trabajo Fin de Grado el estudiante demuestre competencias relativas a los módulos de formación básica, didáctico-disciplinar y practicum, exigidas para todos los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.

En este trabajo, el módulo *de formación básica* me ha permitido conocer las bases en las que se asienta la educación y las órdenes forales y decretos que enmarcan la educación de alumnos con necesidades especiales. Antes de comenzar la didáctica, se debe conocer el currículo y las nuevas leyes de educación para saber en qué marco de acción tenemos permitido actuar.

El módulo *didáctico y disciplinar* se concreta en conocer las pautas de actuación que deben llevarse a cabo en los centros educativos basadas en el módulo básico. Se compone de las metodologías, recursos y estilos de enseñanza-aprendizaje que me ha permitido conocer el procedimiento a seguir para una puesta en marcha con el alumnado.

Asimismo, el módulo *practicum* ha sido decisivo para poder poner todos los conocimientos teóricos y didácticos en práctica, conocer de primera mano el funcionamiento de un centro escolar y de las diferentes metodologías empleadas por los docentes del mismo a la hora de poder enseñar de la mejor manera a todo el alumnado.

Por último, el módulo *optativo* me ha permitido conocer los diferentes procedimientos y las adaptaciones curriculares que ayudarán al alumnado con necesidades educativas especiales a conseguir y desarrollar unos conocimientos que no se encuentran disponibles en la educación ordinaria, pudiendo así conseguir que la educación esté al alcance de todas las personas sin hacer distinción de sus dificultades.

Resumen

Este Proyecto Fin de Grado versa sobre el desarrollo de estrategias de comunicación para mejorar las habilidades de escritura en niños con TDAH. Se ha dividido el trabajo en dos partes. La primera, eminentemente teórica, se centra en lo que es el TDAH, su detección, diagnóstico, tratamiento farmacológico, las características y las necesidades asociadas. La segunda parte ofrece una propuesta práctica de intervención en el que se incluyen doce sesiones diferentes. De forma progresiva, ayudan al estudiante ADHD para desarrollar sus habilidades de escritura. Esta parte incluye una amplia variedad de actividades adaptadas a sus necesidades educativas especiales, con el fin de reducir, en la medida de lo posible, las dificultades que este tipo de estudiantes se enfrenta a lo largo de los procesos de escritura.

Palabras clave: Desarrollo de estrategias de comunicación; Habilidades escritas; TDAH; Necesidades educacionales; Taller Educativo

Abstract

This Final Year Project is about the development of communicative strategies to improve the writing skills in children with ADHD. We have divided the work into two parts. The first one, eminently theoretical, focuses on what ADHD is, its detection, diagnosis, pharmacological treatment, characteristics and associated needs. The second part offers a practical intervention proposal on which twelve different sessions are included. In a progressive way, they help the ADHD student to develop their writing skills. This part includes a wide variety of activities adapted to their special educational needs, in order to reduce, as much as possible, the difficulties that this type of students normally faces throughout the writing processes.

Keywords: Development of communicative strategies; Written skills; ADHD; Educational Needs; Educational Workshop.

Índice

| | |
|---|-----------|
| Introducción | 1 |
| 1. Marco teórico | 2 |
| 1.1. El TDA-H | 2 |
| 1.1.1. Historia del TDA-H | 2 |
| 1.1.2. Definición y detección del TDA-H | 6 |
| 1.1.3. Tratamiento farmacológico del TDA-H | 14 |
| 1.2. Características y necesidades educativas asociadas | 16 |
| 1.2.1. Características nucleares | 16 |
| 1.2.2. Otras características asociadas | 19 |
| 1.2.3. Dificultades de aprendizaje | 20 |
| 1.3. Pautas para la respuesta educativa | 22 |
| 1.3.1. Lectura | 22 |
| 1.3.2. Comprensión escrita | 23 |
| 1.3.3. Escritura | 24 |
| 1.3.4. Expresión escrita | 24 |
| 2. Propuesta didáctica | 26 |
| 2.1. Presentación | 26 |
| 2.2. Talleres | 26 |
| 2.2.1. Taller 1. El acróstico | 26 |
| 2.2.2. Taller 2. Figuras retóricas | 31 |
| 2.2.3. Taller 3. Completaciones | 35 |
| 2.2.4. Taller 4. Estructura narrativa | 39 |
| 2.2.5. Taller 5. Registro sensorial | 44 |
| 2.2.6. Taller 6. Diario de vida | 48 |
| 2.2.7. Taller 7. Somos poetas | 52 |
| 2.2.8. Taller 8. Enviar un e-mail | 54 |
| 2.2.9. Taller 9. Quebrantahuesos | 58 |
| 2.2.10. Taller 10. Carta de agradecimiento | 60 |
| 2.2.11. Taller 11. La entrevista | 65 |
| 2.2.12. Taller 12. Mi biografía | 71 |
| Conclusiones y cuestiones abiertas | 75 |
| Referencias | 77 |
| Anexos | 79 |
| Anexo I | 80 |
| Anexo II | 88 |
| Anexo III | 89 |
| Anexo IV | 90 |
| Anexo V | 91 |
| Anexo VI | 92 |
| Anexo VII | 93 |

0. INTRODUCCIÓN

En este trabajo pretendo analizar la definición del TDA-H y la evolución que ha tenido su definición a lo largo de la historia, la manera de detectarlo y de diagnosticarlo, así como las características y necesidades educativas asociadas a este trastorno. Pero, después de establecer y fijar un punto de partida, la parte fundamental de este TFG consiste en hacer una propuesta educativa que ayude a desarrollar la competencia escrita en alumnos de Educación Primaria con TDA-H y que presentan ciertas dificultades en esta habilidad lingüística.

La Orden Foral 65/2012, de 18 de junio, del consejero de Educación, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de trastornos de aprendizaje y trastorno por déficit de atención e hiperactividad en Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional de la Comunidad Foral de Navarra.

En su "Preámbulo" defiende que la Ley Orgánica 2/2006, de Educación, de 3 de mayo, señala que uno de los principios que presiden dicha Ley consiste en "conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades. Al mismo tiempo, se les debe garantizar una igualdad efectiva de oportunidades, prestando los apoyos necesarios, tanto al alumnado que lo requiera como a los centros en los que están escolarizados. En suma, se trata de mejorar el nivel educativo de todo el alumnado.

Así mismo, en su Título II "Equidad en la Educación", establece en el artículo 71. que "corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado".

Por ello, con respecto al ordenamiento autonómico y en lo que respecta a este TFG, cabe señalar que se hacía necesaria la regulación de las medidas de atención educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo derivadas de trastornos de aprendizaje (TA) y trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDA-H). Así la presente Orden establece una relación de complementariedad con dicha Orden Foral para suplir la carencia de recursos y estrategias metodológicas que se encontraban hasta ahora en los centros educativos.

Para atender a esta demanda, el Departamento de Educación dispondrá los medios necesarios para hacer que el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de TA y TDA-H alcancen el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general y consigan con éxito su desarrollo integral en igualdad de oportunidades, a partir de una enseñanza adecuada, apoyo y seguimiento durante su escolarización.

1. MARCO TEÓRICO

1.1. EL TDA-H

1.1.1. Historia del TDA-H

Si el “Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad” es un trastorno que se inicia en la infancia y se caracteriza por dificultades para mantener la atención, hiperactividad o exceso de movimiento e impulsividad o dificultades en el control de los impulsos, esta definición ha sufrido muchos cambios a lo largo del tiempo dependiendo de las investigaciones que se iban realizando sobre los distintos síntomas. Hoy en día tenemos cada vez más información sobre este trastorno, pero debemos remontarnos en la historia para comprender su evolución a lo largo del tiempo.

Analizando dicha evolución, podemos remontarnos hasta 1798 para encontrar los primeros escritos que parecen hablar sobre trastornos psiquiátricos de la infancia y adolescencia, comprobando que el TDA-H es un trastorno que siempre ha existido. El autor de estos cuentos es el médico Alexander Crichton, en cuyo libro *Una*

investigación sobre la naturaleza y el origen del trastorno mental, en el capítulo dedicado a la atención, menciona una especie de subtipo de inatento del TDA-H. Este psicólogo escocés describió las características de lo que actualmente entendemos como TDA-H predominantemente inatento, denominándolo “Mental Restlessness” (Agitación o Inquietud Mental), haciendo referencia a un estado inquieto y a la incapacidad para atender con constancia.

También encontramos escritos más tardíos escritos por el médico psiquiatra alemán Heinrich Hoffmann. Su obra titulada *Der Struwwelpeter* (Pedro el Melenas) fue escrita en 1845, y consiste en un conjunto de diez cuentos sobre diversos problemas psiquiátricos de la infancia y la adolescencia. Entre ellos cabe destacar “Felipe Nervioso”, en el que habla de las dificultades de atención e hiperactividad del que parece ser el propio hijo de Hoffmann.

Todas estas obras y relatos nos confirman que ya entonces existían niños y niñas con comportamientos distintos al que deberían tener a su edad, presentando diferencias y características personales propias de un mismo trastorno.

Tiempo después y desde un punto de vista más pediátrico, el inglés George Still observó en 1902 que algunos niños que acudía a su consulta eran muy inquietos, que no paraban de moverse, que lo tocaban todo, que tenían falta de atención y que no podían controlar su conducta. Entonces publicó un artículo en la revista “The Lancet”, donde describía a un grupo de 20 niños con síntomas similares a un actual TDA-H del tipo combinado: niños que no dejaban de moverse constantemente y lo tocaban todo, que eran descorteses con los demás, no eran consecuentes de sus acciones y tenían un carácter escandaloso y testarudo. En resumen, que manifestaban una gran falta de atención y parecían carecer de “control sobre su conducta”. Debido a las dificultades que tenían los niños y niñas para controlarse, Still se refirió a este conjunto de síntomas como un “Defecto de Control Moral” y falta de inhibición volitiva (falta de control sobre las actividades voluntarias), cuya atención se veía sometida a aquellos estímulos que les ofrecían una gratificación inmediata. Ya desde entonces, Still observó que esta especie de desviación social no era por el tipo de crianza que se les daba en las familias o a una bajeza moral, sino que era una enfermedad neurológica producto de una herencia biológica o una lesión crónica al nacer.

Así, desde Still hasta los años 50, neurólogos, psiquiatras infantiles y psicólogos le han dado a este trastorno hasta 25 denominaciones diferentes, prevaleciendo el modelo del daño cerebral, debido al enorme papel que tienen los factores neurológicos como responsables de las alteraciones en el comportamiento de los niños. Sin embargo, se encontraban niños sin evidencias de daño cerebral, por lo que se pensó que este trastorno estaba originado por un daño cerebral muy leve y prácticamente imperceptible o, más bien, una disfunción. Por ello, el trastorno pasó a llamarse Daño Cerebral Mínimo y, más adelante, Disfunción Cerebral Mínima (DCM).

Fue en 1950 cuando se empezó a hablar del «Síndrome Hiperkinético» o «Hiperkinesia», dando una mayor importancia a la hiperactividad. A partir de 1960 se relacionó la hiperactividad con los trastornos del comportamiento, en concordancia con el conductismo más radical de la época que defendía que las personas son puras aprendices del entorno, y solo conocemos aquello que experimentamos, tal y como decían algunos de sus máximos exponentes como Watson y Skinner. La doctora Stella Chess, profesora de psiquiatría infantil en el centro médico de la Universidad de Nueva York, diferenció los síntomas de la hiperactividad del concepto de lesión cerebral, definiéndolo como “síndrome del niño hiperactivo”.

Después del largo recorrido, el término TDA-H apareció por primera vez en 1968 en el DSM II (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) o Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales en su segunda edición como “Reacción Hiperkinética de la infancia”. El DSM está publicado por la Asociación Estadounidense de Psiquiatría (en inglés American Psychiatric Association, o APA) y contiene una clasificación de los trastornos mentales proporcionando descripciones claras de las categorías diagnósticas, con el fin de que los clínicos y los investigadores de las ciencias de la salud puedan diagnosticar, estudiar e intercambiar información y tratar los distintos trastornos mentales.

A principio de los años setenta se impulsó el nuevo término “déficit atencional” (DA) por Virginia Douglas. Ella argumentó que el déficit en la atención sostenida y el control de impulsos eran más vistosos que la propia hiperactividad.

Las investigaciones de Virginia Douglas en 1972 fueron decisivas en el cambio de denominación del TDA-H en el DSM III, y el trastorno pasó a denominarse Trastorno de

Déficit de Atención con o sin hiperactividad (TDA+H y TDA-H), dando por primera vez más importancia al déficit de atención y a la impulsividad que a la hiperactividad, clasificándola como aspecto secundario. Además, se incluyen tres síntomas principales: impulsividad, inatención e hiperactividad.

Más adelante, la revisión del DSM III-R en 1987 supuso un paso atrás al cambiar de nuevo el término por el de Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, al ignorar el concepto de TDA sin hiperactividad.

A partir de entonces, los estudios e investigaciones comenzaron a multiplicarse y los científicos empezaron a considerar que la impulsividad y la hiperactividad estaban relacionadas, teniendo ambas una carencia en el control inhibitorio y equiparándose en importancia junto a la atención.

Desde 1994, la APA lo denominó TDA-H «Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad», y diferenció los tres tipos posibles: déficit de atención, hiperactividad o los dos combinados, que suelen ser los casos más frecuentes. Se encuentran en los trastornos de inicio en la infancia y la adolescencia, específicamente en el grupo de Trastornos por Déficit de Atención y Comportamiento Perturbador, junto con el trastorno disocial y el trastorno negativista desafiante.

En definitiva, según el científico, psicólogo e investigador norteamericano Russell A. Barkley, profesor en el Departamento de Psiquiatría y Pediatría en la Universidad de Carolina del Sur y uno de los actuales expertos en TDA-H y en los problemas relacionados con este trastorno en la infancia:

“El TDA-H supone un déficit en el autocontrol o, lo que algunos profesionales llaman, funciones ejecutivas, esenciales para planificar, organizar y llevar a cabo conductas humanas complejas durante largos períodos de tiempo. Es decir, en los niños con TDA-H la parte “ejecutiva” del cerebro, que supuestamente organiza y controla la conducta ayudando al niño a planificar las acciones futuras y seguir con el plan establecido, funciona de manera poco eficaz”. (Barkley, 2011, 165).

Aunque en la actualidad ha habido un gran avance, se están haciendo muchas investigaciones y teorías sobre el TDA-H, ya que, como es un trastorno tan complejo y variable, muchos de los síntomas descritos siguen presentes en la etapa adulta.

1.1.2. Definición y detección del TDA-H

Tal como se ha comentado anteriormente, y según la Guía para el profesorado “Entender y atender al alumnado con déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en las aulas”, el Trastorno de Atención e Hiperactividad (TDA-H) es considerado un trastorno del comportamiento, tal y como se recoge en la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-10) y en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-IVTR), en el apartado de Trastornos de inicio en la infancia, la niñez o la adolescencia.

Es un trastorno de origen neurobiológico, y datos provenientes de estudios neuropsicológicos y farmacológicos implican a los sistemas de neurotransmisores de la dopamina y la noradrenalina localizados en el circuito frontoestriado en la fisiopatología del trastorno. Esto produce un fallo en el desarrollo de los circuitos cerebrales en que se apoyan la inhibición y el autocontrol, funciones cruciales para la realización de cualquier tarea.

El TDA-H está muy ligado a los factores genéticos, y un peso muy bajo en el alumbramiento (menor de 1000 gr.), así como ciertas condiciones medioambientales (traumatismos craneales, exposición al plomo...) también están asociados a este trastorno.

Tal y como dice la guía práctica para educadores de la fundación ADANA, está caracterizado por la presencia de tres síntomas típicos:

- Déficit de atención
- Impulsividad
- Hiperactividad motora y/o vocal.

Se denomina trastorno cuando estos síntomas o los comportamientos que se deriven se observen con mucha mayor frecuencia e intensidad que en los niños de igual edad e

interfieran en la vida cotidiana en casa, la escuela y su entorno en general. Se debe tener en cuenta que no todos los niños con este trastorno manifiestan los mismos síntomas y con la misma intensidad.

Se diferencian tres tipos de trastorno dentro del TDA-H:

- Trastorno por déficit de atención con hiperactividad subtipo predominante inatento (aproximadamente del 10% al 15% de los pacientes).
- Trastorno por déficit de atención con hiperactividad *subtipo predominante hiperactivo-impulsivo* (aproximadamente el 5%).
- Trastorno por déficit de atención con hiperactividad *subtipo combinado con déficit de atención, hiperactividad e impulsividad* (aproximadamente el 80% de los pacientes).

El TDA-H se inicia en la edad infantil. Se estima que afecta aproximadamente al 3-7% de la población en edad escolar (DSM-IV-R, 2000), con más prevalencia en los niños que en las niñas (la proporción varía, en función de la población estudiada, entre 9:1 y 2,5:1), aunque cada vez se identifican más casos de niñas afectadas. El TDA-H es una enfermedad crónica y sus síntomas persisten durante toda la vida.

Según Díez, Figueroa y Soutullo (2006), más o menos la mitad de personas que tienen TDA-H presentan al menos un trastorno psiquiátrico comórbido. Ciertas características aumentan la probabilidad de que aparezca comorbilidad y éstas tienen que ver con el paciente (adolescente, edad avanzada al diagnóstico, bajo cociente intelectual, escaso nivel cultural y educativo, trastornos específicos del aprendizaje como trastorno en la lectoescritura y matemáticas), con el TDA-H (subtipo combinado, inicio precoz, grave, de larga evolución, con agresividad) y con la presencia de antecedentes familiares (de TDA-H, trastorno bipolar y depresión).

La comorbilidad suele ser una complicación del TDA-H no detectada precozmente o no tratada de manera adecuada, por lo que es importante resaltar que el diagnóstico precoz y el inicio de un tratamiento disminuyen el riesgo de comorbilidad.

La comorbilidad varía según la muestra estudiada:

- Poblacional frente a clínica
- Niños frente a adolescentes

- Tratamiento precoz frente al tardío,
- TDA-H combinado frente a subtipos

Los trastornos que con mayor frecuencia se asocian al TDA-H son:

- Trastorno disruptivos (trastorno negativista desafiante y trastorno de conducta).
- Trastornos de ansiedad.
- Trastornos del humor (trastorno depresivo y trastorno bipolar).
- Trastorno de aprendizaje.
- Trastorno por tics / síndrome de Tourette.
- Trastornos generalizados del desarrollo y del espectro autista.
- Retraso mental.
- Trastornos del desarrollo de la coordinación.
- Trastorno obsesivo compulsivo.

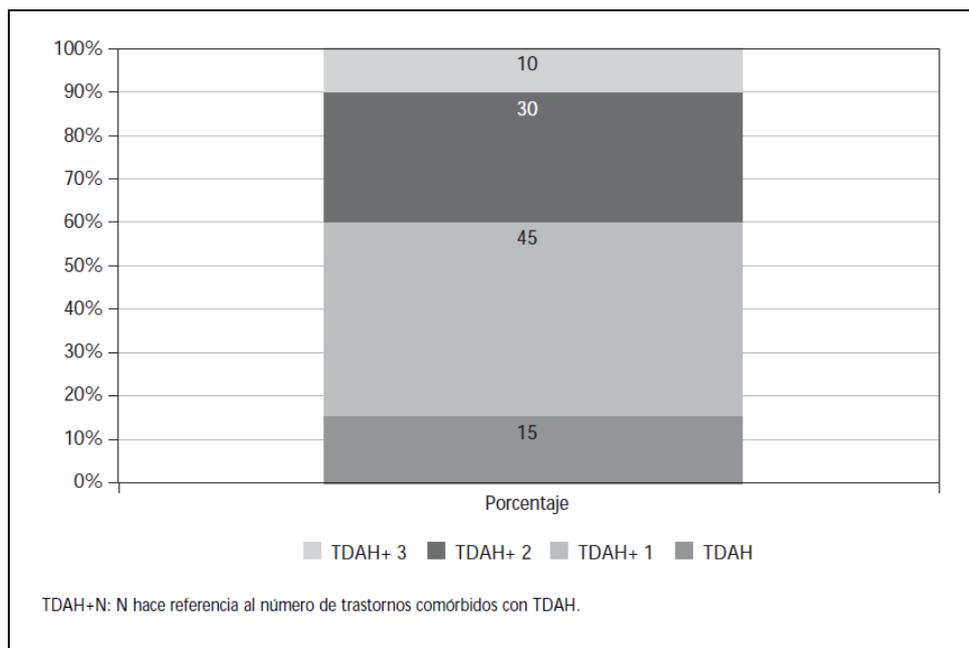


Figura 1. Porcentaje de uno o varios trastornos comórbidos en pacientes con TDA-H

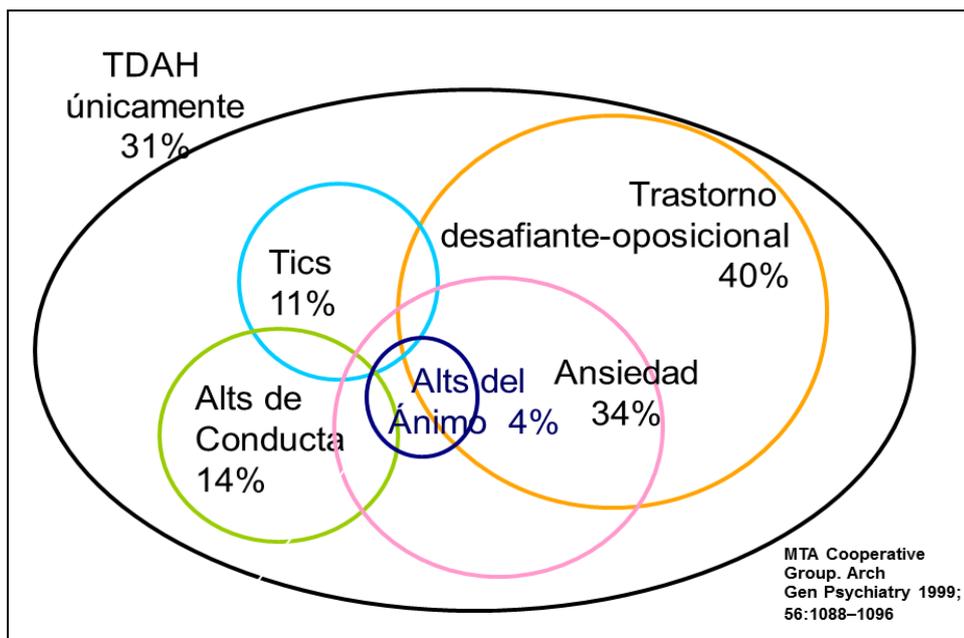


Figura 2. Alteraciones coincidentes en niños con TDA-H (exposición Javier Royo)

La *detección precoz* es muy importante para poder diagnosticar a los niños y niñas que tienen TDA-H y llevar a cabo un tratamiento que minimice sus síntomas, determinando en gran medida la evolución del mismo.

Para llevarla a cabo una, es necesario que tanto los profesionales pediátricos como los pedagógicos actúen de manera conjunta. Ante la aparición de un cuadro psicopatológico, general o específico, se adoptan las medidas base necesarias para detectar y derivar a un especialista.

Otra manera de detectar cualquier tipo de trastorno en la infancia, es cuando las personas adultas del entorno observan y analizan al niño o niña, y lo remiten a un profesional para que efectúen un diagnóstico diferencial. Un diagnóstico precoz y un tratamiento adecuado influirán de forma determinante en la evolución. No obstante, según Barkley (1995), más del 80% de los niños y niñas que han sido diagnosticados de TDA-H en la edad escolar, continuarán presentando el trastorno en la adolescencia y entre el 30% y el 65% lo presentarán también en la vida adulta.

“El *diagnóstico* se basa en los criterios DSM-IV-TR (APA, 2000) y CIE-10 (OMS, 1992). En el DSM-IV se admite el déficit de atención sin síntomas de hiperactividad/impulsividad. Los criterios CIE-10 pueden dar falsos negativos en los inatentos, mientras que los DSM-IV pueden dar falsos positivos al

diagnosticar formas de hiperactividad e inatención leves («normales» para la edad) como TDA-H.” (Espina y Ortego, 2005, 7)

La lista de a continuación se puede encontrar en la página de la Fundación CADAH (<http://www.fundacioncadah.org/>)

- Déficit de atención:
 - No presta atención a los detalles, o incurre en errores por descuido en las tareas escolares, en el trabajo o en otras actividades.
 - Tiene dificultades para mantener la atención en tareas o en actividades lúdicas.
 - Parece no escuchar cuando se le habla directamente.
 - No sigue instrucciones y no finaliza las tareas escolares, los encargos u obligaciones.
 - Tiene dificultades para organizar tareas y actividades.
 - Evita o le disgusta dedicarse a tareas que requieren un esfuerzo mental sostenido (como trabajos escolares o domésticos).
 - Extravía objetos necesarios para tareas o actividades (juguetes, ejercicios escolares, lápices, libros, herramientas...).
 - Se distrae fácilmente por estímulos irrelevantes.
 - Es descuidado en las tareas diarias.
- Hiperactividad:
 - Mueve en exceso manos o pies, o se remueve en su asiento.
 - Abandona su asiento en clase o en otras situaciones en que se espera permanezca sentado.
 - Corre o salta excesivamente en situaciones en que es inapropiado hacerlo.
 - Tiene dificultades para jugar o dedicarse tranquilamente a actividades de ocio.
 - Suele actuar como “si tuviera un motor”.
 - Habla en exceso.
 - Precipita respuestas antes de haber sido completadas las preguntas.
 - Tiene dificultades para guardar turno.

-
- Interrumpe o se inmiscuye en las actividades de otros (se entromete en conversaciones o juegos...).
 - Impulsividad:
 - A menudo actúa sin pensar.
 - Habla en momentos poco oportunos o responde precipitadamente a preguntas que todavía no se han acabado de formular.
 - Interrumpe a los demás o se entromete en sus asuntos.
 - Interrumpe en juegos y explicaciones.
 - Es poco previsor y olvida planificar.
 - Impaciente y tiene dificultad para aplazar una gratificación.
 - Pierde con facilidad la paciencia.
 - Tiene mal humor o irritabilidad.
 - No sabe perder y se pelea por cualquier cosa.
 - Destroza sus propias cosas y las de otros.

Además de estar presentes estos síntomas, es preciso que se cumplan otros *cuatro requisitos* para que realmente haya una sospecha clara de presencia del trastorno (DSM-IV-TR, 2000):

- Algunos de los síntomas que causan alteraciones deben estar presentes desde antes de los 7 años de edad.
- Alguna alteración provocada por los síntomas debe estar presente en dos o más situaciones (la escuela, el trabajo, el hogar...).
- Debe haber clara evidencia de una alteración considerable en el funcionamiento escolar, escolar y/o laboral.
- Los síntomas no ocurren únicamente mientras la persona presenta un trastorno generalizado del desarrollo, esquizofrenia u otro trastorno mental (trastorno del humor, trastorno de ansiedad, trastorno disocial, o trastorno de la personalidad).

Los síntomas que evidencian un TDA-H pueden presentarse en su totalidad o en parte. El Manual Diagnóstico Estadístico de Enfermedades Mentales DSM-IV (APA, 1994) y el DSM-IV-TR (APA, 2000) distingue tres subtipos, cuyas características exceden a la extensión de este TFG.

A partir de estos datos, el *tratamiento* deberá llevarse a cabo mediante los recursos del colegio, ayuda de los padres y las guías de los especialistas. Según la Fundación CADAH (<http://www.fundacioncadah.org/web/>), los componentes clave que garantizan el éxito del tratamiento son:

- La aceptación activa:

Desde una perspectiva global, la familia tiene que aceptar el trastorno para poder comenzar a fijarse unas metas y que cada integrante de la familia se comprometa para ayudar entre todos a la persona afectada. La autoestima, la motivación y el entendimiento del trastorno es muy beneficioso para mejorar y desarrollarse, no solo la persona afectada, sino toda la familia en conjunto.

- Actitud positiva ante el tratamiento:

Enfrentarse al proceso terapéutico con motivación, interés, ganas de trabajar en cooperación con los diferentes especialistas, profesionales y personal docente, es primordial de cara a manejar con eficacia las posibles situaciones que vayan surgiendo. Se debe enseñar a los niños y niñas a afrontar el proceso de manera positiva, siendo nosotros mismos modelos y ejemplo de ellos.

- Marcar unos objetivos realistas y con unas expectativas alcanzables:

La intervención psicológica ayuda a tratar los problemas emocionales, desarrollar estrategias de afrontamiento, a potenciar sus capacidades cognitivas, evitando en la medida de lo posible la desmotivación, frustración o baja autoestima que sufren los niños y niñas al no alcanzar las expectativas y objetivos que se le marcan. Éstos deben ser alcanzables e individualizados a las características personales del niño o niña. En el caso del TDA-H, las primeras metas deberán conseguirse a corto plazo. De esta forma se lograrán unos objetivos y se tendrá una actitud más positiva para enfrentarse al siguiente reto. El grado de exigencia dependerá de los logros obtenidos, de las características personales y su estilo de aprendizaje. Una vez consigamos aumentar el nivel de dificultad y exigencia, los objetivos estarán dirigidos a más largo plazo y que impliquen un mayor esfuerzo.

- Implicación familiar:

Es un punto clave en el éxito del tratamiento como agentes de intervención directa dentro del entorno familiar y como cooperadores en el entorno escolar y médico. Deben aceptar, comprender e implicarse de forma activa en el tratamiento de su hijo/a y coordinarse con los demás servicios y resto de apoyos.

- Intervención y seguimiento médico:

Un buen profesional en el que la familia pueda confiar, encuentre en él un punto de apoyo y que ayude al niño/a a salir adelante. Los padres deberán ser partícipes en todo momento aceptando su labor de co-terapeutas, informándose y aprendiendo con todos los recursos que tengan a su alcance.

- Implicación educativa:

El centro en su totalidad debe ser consciente y comprometerse para asegurar de un buen desarrollo del niño o niña con TDA-H, y la obtención del éxito académico. Cada vez hay más información sobre el TDA-H y los docentes están más preparados para ayudar al alumnado que presenten estas características. Los profesores deben implicarse y realizar una intervención psicopedagógica a través de adaptaciones curriculares, medidas específicas y acciones dirigidas a la mejora de su adaptación escolar.

- Coordinación entre los agentes de intervención:

Debe ser coordinada y fluida, el trabajo tiene darse en conjunto para poder presentar una idea homogénea al niño/a. El papel que desempeñarán los padres es muy importante, dado que serán los que medien y enlacen los agentes de intervención, y se encargarán de notificar las decisiones médicas al centro escolar y viceversa.

- Importancia a la funcionalidad:

El éxito del tratamiento dependerá del grado de adaptación que tenga el niño o niña a los diferentes entornos: personal, social, académico o laboral, y familiar. Deberá desarrollar estrategias de cara a controlar la sintomatología propia del trastorno, adquirir herramientas para solucionar de manera eficaz los problemas que le surjan a lo largo de su vida, y desarrollar al máximo su potencial personal y sus capacidades y aptitudes. En este punto, se habla de conseguir una buena calidad de vida, tanto de la persona afectada, como la de su entorno más cercano.

1.1.3. Tratamiento farmacológico del TDA-H

Debido a la variabilidad de los síntomas del TDA-H, los objetivos del tratamiento del TDA-H serán los siguientes (Royo y Ollo):

- “Mejorar o anular los síntomas-guía del TDA-H.
- Reducir o eliminar los síntomas asociados.
- Mejorar las consecuencias del TDA-H: aprendizaje, lenguaje, escritura, relación social, actitud en el entorno familiar, etc.

Las tres bases imprescindibles del tratamiento, como ya se ha dicho antes, son:

- Información exhaustiva a padres y profesores.
- Tratamiento psicopedagógico.
- Tratamiento farmacológico.”

Existen afirmaciones que hablan de que las afectaciones más leves de TDA-H pueden controlarse mediante un tratamiento no farmacológico. Sin embargo, numerosos expertos abalan por una intervención multimodal: intervención farmacológica, psicológica, familiar y escolar, siendo los fármacos solo un eslabón más de la cadena de intervención.

“En primer lugar, debemos tener en cuenta que no es necesario medicar a todos los TDA-H. Si los tres grupos de síntomas (inatención, impulsividad e hiperactividad) no tienen un impacto negativo de cierta importancia, pueden ser suficientes las intervenciones psicopedagógicas en familia y escuela. Para ello es necesaria una colaboración estrecha de padres y colegio. Si es necesaria la medicación, la primera elección son los psicoestimulantes.” (Espina y Ortego, 2005, 32)

Cuando se indica una medicación se deben aclarar a las familias todos los aspectos relacionados con los posibles efectos secundarios, las dosis, y sobre cómo se siente el niño por “tener que tomar pastillas”. Estos conceptos de tipo psicoeducativo pueden ser impartidos por los pediatras o por otros profesionales como enfermeras, psicólogos o profesores, siempre que tengan una formación específica en TDA-H.

El tratamiento farmacológico es imprescindible en 7 de cada 10 niños con TDA-H, y tiene que individualizarse en cada uno de ellos.

Las intervenciones farmacológicas disponibles en España y más conocidas son:

“Metilfenidato. Muy eficaz en el TDAH, siendo la indicación principal. Reduce el umbral de los sistemas de alerta y facilita y agiliza las respuestas debido a: liberación de catecolaminas, bloqueo de la recaptación de dopamina y de noradrenalina, activación del sistema reticular activador ascendente y estimulación de los circuitos de premio. Todo ello produce efectos positivos a nivel cognitivo, conductual, académico y social. Las mejoras se dan en los procesos de alerta, la atención, la variabilidad de respuesta, la impulsividad, el procesamiento de la información, la memoria a corto plazo, la memoria de trabajo y el tiempo de reacción. Los síntomas que mejoran con el metilfenidato son: falta de atención, hiperactividad, impulsividad, agresividad, conductas disruptivas, estado de alerta..., y secundariamente el déficit de autoestima. La atención mejora con dosis bajas, pero la hiperactividad e impulsividad requieren dosis más altas. Los niños y niñas mejoran en los procesos de alerta, la impulsividad, el procesamiento de la información, la atención, la memoria a corto plazo, la variabilidad de respuesta, el tiempo de reacción y la memoria de trabajo. La atención mejora con dosis bajas, pero la hiperactividad y la impulsividad requieren dosis más altas.” (Espina y Ortego, 2005).

De modo que, tal y como se muestra en la Guía práctica TDAH de Espina y Ortego (2005), existen dos presentaciones:

- *Metilfenidato de acción corta* (Rubifén®).

El efecto dura 3-4 horas, planteando problemas en el entorno escolar ya que no es competencia del profesorado su administración. Debe existir una colaboración con algún responsable del centro escolar sensibilizado con el problema y que pueda hacerse cargo de su administración.

Es posible que tanto padres, profesores o encargados de administrar al niño o niña la medicación tengan un olvido, lo que origina un efecto rebote. Otro problema es la ruptura de la confidencialidad, ya que en muchos casos los familiares de las personas afectadas no quieren que el centro escolar tenga noticia del trastorno de su hijo o hija.

Se debe prescribir a partir de los 6 años. La pauta de dosificación de inicio puede ser 5-10 mg 3 veces al día y aumentar 5-10 mg/semana hasta una dosis máxima de 60 mg, aunque no suele ser necesario dar más de tres dosis de 10 mg. Dosis óptima de 0,3-0,7 mg/Kg 3 veces al día. Dosis totales de 0,9-2,1 mg/Kg/día.

- *Metilfenidato de liberación prolongada (Concerta®).*

El efecto dura 12 horas, el 22% se libera de forma inmediata (hace efecto en 60-90 minutos) y el 78% progresivamente. Se inicia con 18 mg hasta 54 mg si es necesario. Si tarda en hacer efecto se puede dar al levantarse, ½ hora antes de desayunar. Si aun así tarda en hacer efecto las primeras horas, puede ser de utilidad prescribir conjuntamente 5 mg de metilfenidato de acción corta

- Efectos secundarios

El metilfenidato puede tener efectos secundarios que se deben controlar, como son la ansiedad, el aumento de la hiperactividad e insomnio, molestias digestivas y disminución del apetito. Los efectos secundarios aparecen en un 10-20% de los casos. El metilfenidato no está indicado para menores de 6 años.

El metilfenidato es eficaz en 75-80% de casos. Si no lo es, debe valorarse si se está aplicando adecuadamente, si la dosis es excesiva, si el diagnóstico es incorrecto, o si existe comorbilidad que no responde o empeora con el metilfenidato.

Otros tratamientos farmacológicos podrían ser: Pemolina (Dynamin), Antidepresivos Tricíclicos (ADTC), Clonidina, Bupropion, Risperidona (Risperdal), Topiramato (Topamax).

1.2. Características y necesidades educativas asociadas

1.2.1. Características nucleares

Los tres síntomas nucleares (déficit de atención, hiperactividad e impulsividad), que caracterizan el TDA-H, conllevan una serie de manifestaciones en el ámbito escolar y que los profesores y profesoras deben saber distinguirlos:

- Inatención

Los niños y niñas con déficit de atención tienen una baja atención selectiva, por lo que tienen dificultad para seleccionar la información relevante. Además, su atención sostenida es escasa, por lo que presentan mayor dificultad a la hora de realizar tareas que requieren un tiempo prolongado, desviando su atención a otros estímulos irrelevantes.

En cambio, en las tareas conocidas o aprendidas, son capaces de realizarlas de manera automática y con mayor probabilidad de éxito que aquellas que requieren una atención extra por ser nuevas o complejas.

A continuación aparece una lista de las manifestaciones más comunes en el entorno escolar extraída de la “Guía para el profesorado TDA-H”, del Gobierno de Navarra (2012):

- Su rendimiento en el trabajo suele ser variable e inconsistente.
- Son niños desorganizados, distraídos, que no completan sus tareas.
- Les cuesta "ponerse en marcha".
- Les cuesta establecer de forma correcta un orden de prioridades entre los estímulos que se les presentan.
- Tienen dificultades para planificar tareas (preparación, previsión...).
- No prestan atención a los detalles.
- Parecen no escuchar cuando se les habla, tienen dificultades para seguir una conversación adecuadamente.
- Se cansan rápidamente en las tareas más largas, aunque sean tareas simples.
- Presentan los trabajos sucios, poco cuidados, con frecuencia rotos o deteriorados.
- Parece que sólo están atentos en las cosas que les gustan.
- Les cuesta seguir las normas de un juego o actividad propuesta, ya que no están atentos cuando se da la consigna.
- Evitan tareas que requieren un esfuerzo mental sostenido y/o un grado de organización elevado.
- Hiperactividad

Es una cantidad excesiva de actividad motora o verbal en relación con lo esperable para la edad y situación concreta en la que se encuentra el sujeto.

En la lista de a continuación aparecen recogidas las manifestaciones más comunes en el entorno escolar.

- Se levantan constantemente del asiento.
- Se sientan de forma inadecuada, cambian constantemente de postura.
- Corretean por la clase. Deambulan.
- Mordisquean, chupan, muerden las cosas (lápices, gomas...).
- Interrumpen las tareas o actividades de los compañeros y las explicaciones del profesor.
- Se les rompen los materiales, se les caen los objetos, son poco cuidadosos y ruidosos.
- Se implican en actividades más peligrosas.
- Tienen accidentes con más frecuencia.
- Pueden ser molestos e incontrolables.
- Impulsividad

Es la dificultad para inhibir la conducta y/o el control de los impulsos, tanto en actividades cognitivas como sociales. Supone una falta de control motriz y emocional, que lleva a actuar sin evaluar las consecuencias de sus acciones llevadas por un deseo de gratificación inmediata.

La impulsividad comportamental está muy relacionada con el grado de tolerancia a la frustración.

Seguidamente, como se ha hecho anteriormente, aparece una lista de las manifestaciones más comunes en el entorno escolar extraída de la “Guía para el profesorado TDA-H”, del Gobierno de Navarra (2012):

- Carecen de la reflexividad y madurez suficiente para analizar eficazmente una situación, por tanto su conducta resulta normalmente inmadura e inadecuada.
- Esta falta de reflexividad les dificulta el medir las consecuencias de sus actos y de ahí que tiendan a saltarse las normas.
- Hacen lo primero que se le ocurre.
- Responden sin pensar.
- No hacen caso de las advertencias.

- Tienen poca conciencia de peligro.
- Tienen dificultades para realizar tareas que exijan la aplicación de estrategias de análisis y búsqueda de la alternativa correcta.
- Saltan de una tarea a otra sin terminarlas por falta de constancia.
- Les resulta muy difícil seguir instrucciones por las dificultades para inhibir la conducta.
- Tienen poco control de la expresión de sus sentimientos.
- Los castigos producen poco efecto en su comportamiento, así como las recompensas a largo plazo.

1.2.2. Otras características asociadas

La Guía para el profesorado TDA-H del Gobierno de Navarra (2012) presenta las características asociadas a los síntomas nucleares del TDA-H, como las dificultades que el alumnado puede presentar en el funcionamiento cognitivo y en su desarrollo socio-emocional.

- **Funcionamiento cognitivo**

Los alumnos y alumnas afectados por el TDA-H tienen una memoria de trabajo limitada, entendiéndola como la capacidad para retener la información mientras se trabaja en una tarea cuando el estímulo ya no está presente.

Así mismo, sufren un retraso en el desarrollo del lenguaje interno (es el que regula y dirige la acción). También está afectada la capacidad de análisis y síntesis, por lo que presentan una gran dificultad a la hora de adaptar conductas combinándolas y creando nuevas acciones no aprendidas por la experiencia.

- **Funcionamiento socio-emocional**

Estos alumnos suelen tener dificultades en las relaciones interpersonales, y presentan déficits en la adquisición y en el desarrollo de las habilidades sociales y las competencias emocionales. Más del 50% de los niños con TDA-H presenta problemas emocionales, como sentimientos depresivos, de desconfianza, inseguridad o baja autoestima. Debe tratarse adecuadamente para que el niño o niña no se rechace a sí mismo, a la escuela, a los amigos, e incluso a la familia, desmotivado para superar sus las complicaciones que se le presentan.

1.2.3. Dificultades de aprendizaje

Los alumnos y alumnas con TDA-H suelen presentar un rendimiento académico por debajo a lo esperable según su capacidad. Además, muchos de ellos experimentan dificultades de aprendizaje en las áreas instrumentales: lenguaje y matemáticas.

En algunos alumnos sus dificultades pueden pasar desapercibidas los primeros años de escolaridad debido a las tareas mecánicas. Sin embargo, es a partir del segundo ciclo de primaria y la Educación Secundaria, cuando aumenta la exigencia escolar.

En lo que a este Trabajo de Fin de Grado se refiere, vamos a centrarnos en dos habilidades lingüísticas, las cuales aparecen en La Guía para el profesorado TDA-H del Gobierno de Navarra (2012):

- Lectura

El alumno con TDA-H suele tener dificultades a la hora de codificar y comprender la información que se le presenta por escrito, pudiendo llegar a invertir mucho más tiempo del habitual y en ocasiones sin demasiado éxito.

Manifestaciones más comunes:

- Dificultades para asociar la relación entre el sonido y la letra o también para recordar los sonidos en el orden correcto.
- Dificultades para recordar el aspecto de una palabra y copiar las letras en el orden o secuencia correctos.
- Lectura precipitada, achacable a su impulsividad o muy lenta debido a su inatención.
- Errores en la lectura mecánica:
 - Adicciones: añade letras, sílabas o palabras al texto que se está leyendo (“las casa de mis tíos”).
 - Omisiones: olvida leer una letra, sílaba o incluso toda una frase (“mi hermana tiene 6 año”).
 - Sustituciones: lee una letra, sílaba o palabra por otra (“me acerqué al perro con cierto tambor” en lugar de “temor”).
- Al leer se saltan las líneas o algunas palabras, o las repiten.

-
- Dificultades de comprensión lectora, en la realización de inferencias y en captar las ideas principales cuando no aparecen de manera clara y explícita.
 - Problemas para comprender oraciones complejas o frases que comienzan por otro elemento que no es el sujeto.
 - Les cuesta captar las relaciones causales entre los diferentes sucesos de un texto.
 - Al acabar de leer un párrafo o página, pueden tener dificultades para recordar lo que han leído.
 - Vocabulario pobre.
- Escritura

Las dificultades para realizar adecuadamente los trazos de las letras parecen estar muy relacionada con la torpeza motora, característica presente en algunos niño/as con TDA-H. Manifestaciones más comunes:

- Su caligrafía es pobre, desorganizada y con frecuentes errores, y en ocasiones ininteligible.
- Tienen poco control del espacio gráfico, tendiendo a agrupar la información en una parte de la hoja.
- Les cuesta tomar notas en clase al ritmo adecuado y plasmar por escrito lo que quiere decir o expresar.
- Pueden tener dificultades en gramática, puntuación, acentuación, mayúsculas y minúsculas.
- Son incapaces de escribir tan rápido como piensa.
- Unen palabras «fui aver» (a ver).
- Fragmenta palabras «después» (después).
- Añaden letras «vol-e-veré» (volveré).
- Omisión de letras, sílabas o palabras «pece » (peces).
- Sustitución de letras, sílabas o palabras «aguelos» (abuelos).
- Repetición o rectificación de sílabas o palabras.

1.3. Pautas para la respuesta educativa.

Analizando de nuevo La Guía para el profesorado TDA-H del Gobierno de Navarra (2012), podemos encontrar una serie de principios que es imprescindible tener en cuenta para trabajar con un alumno o alumna de estas características. Son una serie de recomendaciones generales para el aula con el objetivo de favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se adjunta la tabla como Anexo I al final de este Trabajo de Fin de Grado con el desarrollo de estas pautas.

Sucintamente, en lo que a *orientaciones organizativas y metodológicas generales* se refiere, en el aspecto del entorno físico, se deben reducir los distractores y organizar la distribución del alumnado. Como propuestas didácticas se sugiere flexibilizar y adaptar los métodos de trabajo para favorecer el éxito académico del alumnado, y, en cuanto a la organización y desarrollo de las sesiones, debe haber un trabajo previo, durante y de finalización de la sesión.

En cuanto al apartado *aspectos relacionados con el comportamiento*, se deben establecer normas y límites que regulen el funcionamiento del aula, y hacer un uso correcto de herramientas básicas para el control del comportamiento.

Por último, también es muy importante establecer pautas educativas enfocadas hacia los *aspectos más socioemocionales*, como la baja tolerancia a la frustración que este tipo de alumnado presenta, trabajar la autoestima y la posibilidad de presentarse dificultades en las relaciones sociales.

De cualquier modo, parece necesario en este apartado exponer, en el aspecto más lingüístico de la educación de alumnos y alumnas con TDA-H, cuáles son las estrategias de intervención:

1.3.1. Lectura:

Se recomienda:

- Utilizar un sistema fonológico para el aprendizaje de la lectura y la escritura.
- Permitir la lectura silábica así como el seguimiento de la lectura con el dedo para favorecer los procesos lecto-escritores, evitando correcciones por el profesorado.

- Aumentar el tamaño de la letra y la distancia entre las líneas para fomentar la exactitud lectora.
- Facilitar una lectura en silencio o sub-labial previa para que se familiarice con el texto.
- Modelar la práctica lectora correcta: el profesor leerá el texto por párrafos antes de que los alumnos realicen la lectura.
- Desarrollar actividades de lectura en parejas donde un compañero que tenga una lectura fluida sirva de modelo
- Practicar la lectura conjunta en voz alta.
- Permitir que siga el texto con un marcador de cartulina, con el dedo, con el bolígrafo, etc.
- Destacar aquellos aspectos de la lectura en los que se prevé que va a tener dificultades (determinadas palabras, signos de puntuación, etc.) mediante un subrayado, redondeándolo con color, una cruz, etc.

1.3.2. *Comprensión escrita:*

Se aconseja:

- Utilizar los diferentes sentidos y vías para acceder al significado de las palabras y conceptos: ver la palabra escrita, dibujarla, asociarla con su imagen, etc.
- Previamente a la lectura, trabajar el vocabulario y los conceptos nuevos que vayan a aparecer en el texto.
- Si tiende a vocalizar o lee en voz baja para sí, permitirle que lo haga, ya que así escucha su propia voz logrando mantener la atención y captando de este modo el significado del texto.
- No obligar a leer en voz alta a un alumno que tiene dificultades (la lectura en voz alta no es una estrategia adecuada para mejorar la comprensión).
- Enseñar a descifrar el significado de las palabras nuevas por el contexto.
- Proporcionar tiempo para buscar las palabras en el diccionario.
- Ayudar a buscar las ideas principales y diferenciarlas de las ideas secundarias.
- Apoyarse en las preguntas claves (qué, cómo, cuándo, dónde y por qué).
- Utilizar organizadores gráficos y estrategias para dar sentido al texto:

- Tablero del relato: dividir la hoja en secciones para que dibuje o escriba secuencialmente la historia en cada sección.
- Gráficos o mapa del relato: identificar los personajes, la trama, la resolución, etc.
- Perfiles gráficos: confeccionar un gráfico con los acontecimientos más importantes del texto leído.

1.3.3. Escritura

Se recomienda:

- Reforzar la motricidad fina y la direccionalidad a través de ejercicios de preescritura.
- Utilizar técnicas de enseñanza multisensorial (utilizando el máximo de canales: auditivo, visual...) para ayudar a los alumnos con problemas de ortografía.
- Realizar diariamente caligrafía, bien seleccionada y en papel con doble raya (les facilita la referencia de arriba y abajo).
- Proporcionar tiempo para la corrección de su propia grafía.
- Proponer actividades de corrección mutua de grafía.
- Corregir únicamente las faltas de ortografía que hagan referencia a la regla ortográfica que se esté trabajando.
- Ser flexibles con los errores ortográficos en la realización de los trabajos, dando más importancia al contenido que a la forma.
- Practicar regularmente las palabras en el ordenador.
- Reducir la cantidad de texto a copiar.
- Construir un diccionario personal con aquellas palabras con las que tiene dificultades.

1.3.4. Expresión escrita

Se aconseja:

- Previamente a la escritura, realizar una lluvia de ideas, con o sin apoyo visual, que proporcione ideas, conceptos, vocabulario, etc.
- Enseñar los diferentes tipos de textos y la estructura de cada uno de ellos de una manera muy explícita.

- Emplear tarjetas o fichas para pensar, que les guíen en la planificación y producción del texto.
- Enseñar a tomar como referencia las preguntas claves: qué, cómo, cuándo, dónde y por qué.
- Permitir utilizar el ordenador como herramienta complementaria de aprendizaje. Realizar trabajos con ordenador.

Este Trabajo de Fin de Grado trata sobre el desarrollo de estrategias comunicativas para mejorar la expresión escrita en alumnado con TDA-H. Como ya había mencionado, he dividido el trabajo en dos partes. La primera parte, eminentemente teórica, se focaliza en qué es el TDA-H, su detección y diagnóstico, el tratamiento farmacológico existente y las características y necesidades educativas asociadas.

A partir de aquí el trabajo será más práctico en el cual se muestra una propuesta de intervención dividida en doce talleres didácticos. Estos talleres se han organizado de manera progresiva para poder disminuir, tanto como sea posible, las dificultades que estos niños y niñas se encuentran cada día en el proceso de escritura.

2. PROPUESTA DIDÁCTICA

2.1. Presentación

Para realizar algunas actividades de la siguiente propuesta didáctica me he basado en el libro *Taller de producción de textos*, de Mabel Condemarín y Mariana Chadwick. Se trata de un libro anticuado hoy en día pero que trabaja con diversas actividades las cuales se pueden reconstruir y crear otras completamente diferentes, analizando los ejercicios, extrayendo de cada uno la idea principal y modificándolos para poder adaptarlos al alumnado que presente TDA-H.

2.2. Talleres

2.2.1. Taller 1. El acróstico.

Me gustaría aclarar que si el profesor o profesora es la primera vez que trabaja con el alumnado, deberá marcar las normas de clase de manera clara y sencilla, además de disponer de un cartel que las recuerde en algún sitio visible del aula. La primera impresión que se da a los alumnos es muy importante en la motivación del alumnado, ya que van a sentirse más comprometidos desde el primer momento con la asignatura y van a tener muy claro el marco de referencia en el que tienen que moverse.

Se debe tener en cuenta durante todas las sesiones en las que se desarrolla el proyecto una serie de pautas, como reducir los distractores posibles que haya en la clase, la manera de la distribución del alumnado en un lugar donde las interferencias sean mínimas, etc. Todas las pautas para la respuesta educativa se encuentran en los anexos, ubicados al final de este Trabajo de Fin de Grado.

Centrándonos en la actividad primera, quisiera explicar por qué elegí este tema. Para tener todos el mismo punto de partida, se deberá acordar que un acróstico es una composición poética o normal en la que las letras iniciales, medias o finales de cada verso u oración, leídas en sentido vertical, forman un vocablo o una locución. Por extensión se llama también acróstico a la palabra o locución formada por esas letras.

Me gustaría empezar el proyecto con este tipo de composiciones ya que es una manera diferente de escribir, divertida, curiosa y fácil de hacer. Al ser una actividad novedosa y sencilla, el alumnado con TDA-H estará más dispuesto a colaborar viendo que tiene mayor probabilidad de éxito. Con los acrósticos, el alumnado podrá mostrarnos sus gustos, cómo se ve a sí mismo, cómo ve a los demás, y por ello es una buena actividad de iniciación. Una manera de que el alumnado esté más centrado en la actividad es utilizando ejemplos nombrándoles a ellos mismos o nombrar algo de su entorno más cercano.

La clase comenzará escribiendo el profesor o profesora lo siguiente en la pizarra:

Educación

Sabiduría

Clases

Universidad

Estudiantes

Libros

Aula

Se leerá en voz alta por parte del alumnado y se les pedirá que miren bien con atención el texto. ¿Qué es lo que les llama la atención? Cuando vean que la primera letra de cada oración compone la palabra “escuela”, explicaremos que se trata de un acróstico.

Luego entre todos elegiremos una palabra y haremos un acróstico con ellas. A modo de ejemplo propongo la palabra “amistad”, escribiendo en cada letra características que empiecen por ella.

Abrazo
Maravilloso
Ideal
Sentimental
Travesuras
Alegre
Dulce

Siguiendo el ejemplo, escribirán sobre su animal favorito. Después aumentaremos un poco la dificultad escribiendo frases más largas. Por ejemplo, podemos entre todos hacer algo así:

Mi mamá me mima,
A las mañanas me da un beso
Me dice cuanto me ama
A mi mamá yo la quiero

Seguidamente, cada alumno y alumna escribirá un acróstico con su nombre acerca de sus cualidades y características. Para ayudarnos entre todos, podemos anotar en la pizarra una gran cantidad de palabras sobre la personalidad, características, etc., que puedan utilizar para completar sus acrósticos. Como modelo a seguir, podemos mostrarles este trabajo realizado por niños de su misma edad acerca de sus nombres:

| | | |
|--|---|---|
| L enas de alegría el salón | A rtista sin igual eres tú | M ar y Sol hay en esta niña. |
| U na sonrisa nos ofreces | N o sabes decir "No puedo" | A nda siempre en paz y silenciosa, |
| I mpecable asistes a la escuela | G ustoso haces los trabajos | R espetuosa es en su trato. |
| S iempre con buen humor. | E res un niño muy especial, | I nteligente y bella es. |
| | L uz que ilumina a su alrededor. | S abe ser buena amiga, |
| | | O rdenada y limpia es. |
| | | L eyendo muy pronto la veremos. |

Debemos recordar que con el alumnado con TDA-H debemos explicar lo que tienen que realizar. Es por tanto aconsejable que el niño o niña lea la siguiente lista en voz alta, y seamos nosotros quienes les expliquemos cada punto de manera más sencilla y resolviendo sus dudas. Para ello, se les entregará las siguientes indicaciones.

1. Imagina que estás creando un puzle.
2. Centra tu atención en la primera letra y asocia libremente una palabra o frase que empiece o contenga esa letra. Escríbela.
3. Pasa a la segunda letra, lee tu primera palabra o frase y asocia nuevamente otros pensamientos relacionados con ellas.
4. Haz lo mismo con las letras que vienen a continuación.
5. Escribe tu propio acróstico.

Primero lo deberán escribir en sucio en sus cuadernos, haciendo las anotaciones que quieran. Cuando lo tengan listo lo pasarán a una hoja en limpio. Les ayudaremos y daremos pautas para que puedan hacerlo despacio y de manera precisa. Por ejemplo, les podemos entregar a cada alumno y alumna unas líneas guía en fotocopias. Pueden decorar las letras de sus nombres con colores vistosos, hacer algún pequeño dibujo, etc., y después colgaremos todas las creaciones en lugar específico de la clase que habremos diseñado previamente con un cartel que diga “ACRÓSTICOS”. De este modo, cada vez que lo lean recordarán lo que han aprendido.

Para finalizar la sesión, les haremos preguntas sobre cómo se han sentido, si les ha gustado la actividad, qué es lo que más les ha gustado y lo que menos, qué les ha resultado difícil, etc. También podemos pedirles que propongan las actividades de expresión escrita que les gustaría realizar o las modificaciones que harían en otras ya propuestas. Si mantenemos al alumnado motivado y participe de su aprendizaje, conseguiremos que adquieran los conocimientos de manera significativa además de divertida y enriquecedora.

La evaluación de todo el proyecto será de manera continua. Durante esta sesión, es necesario que se cumplan unos básicos objetivos: mantener la clase activa,

trabajadora, motivada, el respeto por los compañeros y la actividad, además de entregar el acróstico con su nombre terminado.

2.2.2. Taller 2. Figuras retóricas

La segunda actividad consistirá en trabajar las comparaciones y metáforas. Es frecuente que al trabajar con las figuras retóricas, los niños y niñas tengan problemas ya que no entienden el mensaje que transmiten. Con estas actividades nuestro alumnado podrá comprender que las figuras retóricas aparecen en diferentes ámbitos de la vida cotidiana.

Lo primero es determinar que la comparación y la metáfora son recursos literarios que consisten en destacar o establecer semejanza o identidad entre dos elementos, respectivamente. En la comparación, la relación entre los dos elementos (objetos, personas, animales, situaciones, acciones) es de parecido o semejanza y se establece a través de un elemento comparativo. En la metáfora, la relación de identidad significa que un elemento puede ser reemplazado totalmente por otro. En la metáfora hay como base una comparación en la que no se menciona el elemento comparativo. Lo que en la comparación es semejanza, en la metáfora pasa a ser igualdad.

A partir de aquí realizaremos una serie de actividades encaminadas a aprender las figuras literarias más fáciles de observar en nuestro día a día, saber reconocerlas y entender por qué se usan.

Las actividades pueden realizarse tanto de manera individual como en pequeño grupo, lo que favorece el desarrollo de las competencias comunicativa y literaria. Además, al ser actividades dinámicas, los alumnos pueden sentirse motivados y atraídos por el tema.

La actividad número 1 consistirá en trabajar las onomatopeyas. Entregaremos al alumnado un texto y deberemos leerlo una vez en voz alta. A la segunda lectura, sustituiremos una palabra del texto por una onomatopeya que creamos conveniente, de modo que en cada nueva lectura iremos sustituyendo más palabras por los sonidos semejantes.

Para la siguiente actividad entregaremos a nuestros alumnos y alumnas dos imágenes sobre las figuras literarias en la publicidad. Deberán explicar oralmente qué observan en cada una de ellas y qué creen que querían transmitir los publicistas a través de

ellas. Después, deberán escribir brevemente las conclusiones a las que hemos llegado entre todos.

La actividad siguiente consistirá en la identificación de figuras retóricas, concretamente comparación, metáfora y personificación. Si tenemos un grupo de alumnos, podemos hacer que primero realicen la actividad individualmente y después se organicen por parejas para comparar los resultados.

Para realizar la última actividad deberán ser creativos y componer ellos mismos una comparación. Para ayudarles durante el proceso, se les adjunta también una lista de pasos que deben seguir para poder crearla más fácilmente. No debemos olvidar que al alumnado con TDA-H les cuesta mucho centrar su atención, por lo que cada actividad debe ser leída en voz alta, comentada y explicada de todas las formas posibles para asegurarnos de que entienden lo que se les pide en las actividades.

Para esta actividad empezaremos introduciendo guías visuales y pasos a seguir para que el alumnado esté más centrado en la actividad. Además, cuando se usan estas guías de manera continua, es el propio alumno quien se autoinstruye a sí mismo dirigiendo su actuación. El modelo de guía visual se encuentra en el apartado "Anexos", número II, de este Trabajo de Fin de Grado

La evaluación de este taller, como en todo el proyecto, será continua. Durante este taller se les valorará la participación, un comportamiento motivador y activo, así como conductas de respeto y tolerancia hacia las actividades y los compañeros. También deberán entregar los ejercicios realizados durante la clase para poder comprobar la atención puesta durante el transcurso de la misma y la comprensión de los contenidos dados.

A continuación se encuentra la plantilla modelo a entregar al alumnado para que puedan realizar correctamente los ejercicios propuestos. Son ejercicios sencillos que pueden realizarse de manera dinámica y conjunta en clase.

1. Lee el siguiente texto en voz alta. Después, vuélvelo a leer sustituyendo la primera palabra del recuadro de la derecha por su sonido onomatopéyico. En cada nueva lectura deberás ir sustituyendo más palabras. Recuerda que:

La **onomatopeya** es una figura retórica que consiste en la utilización de palabras para imitar sonidos naturales.

- Coche → Brum brum
- Jefe → arrr
- Pinchazo → psss
- Chicle → ñam ñam



Al coche de mi jefe

Al **coche** de mi **jefe**
se le ha **pinchado** una rueda.

Al **coche** de mi **jefe**
se le ha **pinchado** una rueda.

Al **coche** de mi **jefe**
se le ha **pinchado** una rueda,
y la arreglamos con **chicle**.

2. En la publicidad también se utilizan figuras literarias. Debes explicar qué observas en cada una de ellas y qué crees que querían transmitir los publicistas. Después, deberás escribir una breve conclusión.

La **metáfora** es una figura retórica que consiste en la identificación entre dos términos, de tal manera que para referirse a uno de ellos se nombra al otro.

La **personificación** es una figura retórica que consiste en atribuir propiedades humanas a un animal o a algo inanimado a lo que se hace hablar, actuar, reaccionar, como si fuera una persona.



3. Identifica qué tipo de figuras retóricas se utilizan en cada ocasión. Pueden ser de tres tipos: comparación, metáfora y personificación. Recuerda que:

La **comparación** una figura retórica que consiste en comparar un término real con otro imaginario que se le asemeje en alguna cualidad. Su estructura contiene los adverbios "como", "cual" o similares.

- "Vierte la fuente un agua confiada" _____
- "El tren tose asmáticamente por la ladera" _____
- "La ciudad era rosa y sonreía dulcemente" _____
- "Hay algunos que son como los olivos, que sólo a palos dan fruto" _____
- "Tus labios son pétalos perfumados" _____
- "Dientes de marfil" _____

4. Ahora deberás realizar tú mismo o misma una comparación. Para ello, sigue el siguiente esquema:

- 1) Haz un listado de expresiones o de frases familiares que impliquen comparaciones. Por ejemplo:
 - Se puso roja como una manzana
 - Es rápido como una liebre
- 2) Haz un listado de colores, acciones, emociones y asocia mentalmente a cada elemento con otro al que se le asemeje.
- 3) Utiliza nexos o expresiones comparativas. Por ejemplo: como, así como, tal como, parece, tal cual.
- 4) Escribe un poema utilizando tus comparaciones y/o metáforas originales.

2.2.3. Taller 3. Completaciones

Llegados a este punto, el alumnado ya ha realizado varios talleres en las que ha necesitado la creatividad para poder completar las actividades. Ahora se les presenta una nueva actividad en la que deberán completar frases y textos breves incompletos. Éstos constituyen estímulos parcialmente estructurados que sirven de punto de partida para crear pequeñas composiciones originales.

Para conseguirlo, he secuenciado una serie de actividades de progresiva dificultad que, a medida que las vayan realizando, irán obteniendo menos ayudas y deberán valerse más por su propia expresión escrita.

Así que la primera actividad tratará sobre los cómics. Comenzaremos preguntando si saben lo que es un cómic y sus características. Después, se les entregará un cómic muy escueto con los diálogos en blanco, y será el alumnado quien deba completarlos.

A continuación, deberán continuar oraciones incompletas sobre las imágenes que aparecen debajo. De este modo, en vez de ver una imagen y enfrentarse a un folio en blanco, a la hora de describir los dibujos ya tienen una salida fijada y ellos solo deben continuar el proceso.

La tercera y última actividad consiste en terminar un cuento incompleto. Para ello, siempre es necesario elegir una historia que motive al alumnado y le interese, de modo que no les resulte difícil continuar con la historia.

Para ayudar al alumnado con TDA-H a realizar este taller, se les entregará un modelo de actuación a seguir. De esta manera, al igual que el anexo II, podrá por sí mismo regular su conducta y saber qué pasos debe dar. Este modelo se encuentra en el apartado de "Anexos", número III.

La evaluación consistirá en entregar a tiempo todas las fichas y el buen comportamiento en las clases. Esto consiste en mantener una actitud positiva y participativa, el respeto y tolerancia hacia el resto del alumnado, además de interés por las actividades a realizar.

1. El **comic** es una historieta donde a través de los dibujos nos explican una aventura, donde hay una situación y unos personajes. El siguiente cómic ha perdido los diálogos. ¿Puedes ayudar a los niños a completarlos?



2. Fíjate bien en los dibujos de abajo y completa las oraciones.

- *A través de*



- *La pobre Martina*



- *Todas las tardes*



2.2.4. Taller 4. Estructura narrativa.

Como ya hemos visto anteriormente, los alumnos y alumnas trabajaron las completaciones de un texto. Es ahora el momento idóneo para que aprendan y sepan distinguir y utilizar la estructura narrativa.

Para poder trabajar este taller en clase, debemos antes saber bien el qué es una narración y su estructura. Debemos conocer que una narración presenta siempre, como mínimo, un personaje, que es aquel elemento que experimenta los sucesos o hechos referidos en ella. En muchas narraciones especialmente breves, como el cuento, es posible identificar una estructura del tipo:

- Introducción (o inicio, planteamiento, presentación...)
- Nudo (o conflicto, quiebre...)
- Desenlace (o resolución, final...)

Además, narrar implica que los hechos referidos estén relacionados, encadenados, y que se vayan sucediendo de forma más o menos lógica.

Para hacer una actividad sobre los textos narrativos y que sea además divertida y significativa, realizaremos un “juego narrativo” en clase. Para realizar el cuento, partiremos de una plantilla organizada en diferentes filas (nombre, lugar, tiempo, animal, poderes, villano/a, fin), y en seis columnas con diferentes posibilidades. Entonces, haremos un ejemplo frente al alumnado. Para saber los protagonistas de nuestro cuento, tiraremos un dado y serán los nombres del número que nos haya salido. Tiraremos tantas veces como personajes queremos que aparezcan en la trama. Para elegir el lugar, lanzaremos una vez el dado y será la situación donde se desarrollará la historia. Se hará lo mismo completando todas las columnas. En la última, el fin “libre” significa que el alumno o alumna tiene absoluta libertad para inventarse un final propio.

Después deberán responder a tres preguntas, las cuales ordenarán el texto siguiendo la estructura narrativa: ¿qué problema hay?, ¿qué hacen los protagonistas para resolverlo?, y ¿cómo termina la historia?

Entonces, cuando ya tengan los datos de la plantilla para realizar el cuento y las preguntas respondidas, escribirán su relato en tres partes, respondiendo así a la estructura narrativa.

La plantilla que se le entregará al alumnado y en la que se basará nuestro juego es la siguiente:

INVENTANDO HISTORIAS

1. Para jugar necesitas un dado.
2. Para elegir a los personajes, tira tantas veces como personas quieres que haya en la historia.
3. En el resto de columnas debes tirar una vez el dado.
4. La columna "Fin" nos dice cómo terminará la historia. Si es un fin "libre", puedes inventar el final que quieras.
5. ¡Diviértete!

| | Nombre | Lugar | Tiempo | Animal | Poderes | Villano/a | Fin |
|---|----------|-------------------|------------------------------------|------------------|-----------------------|---------------|-------------------------------|
| 1 | María | Bosque | Después de cenar | Lobo | Volar | Brujo/a | Era un sueño |
| 2 | Leticia | Playa | Antes de que tocara el despertador | Caballito de mar | Ver en la oscuridad | Hermano/a | Libre |
| 3 | Isabella | Colegio | cuando sale la luna llena | Unicornio | Convertirse en animal | Hada | Irse de vacaciones a la playa |
| 4 | Juan | Mansión encantada | Tocando en una orquesta | Perro | Leer el pensamiento | Vikingo/a | Encontrar un tesoro |
| 5 | Pepe | Casa | Yendo al baño | Dragón | Invisibilidad | Nube negra | Libre |
| 6 | Luis | Zoo | Haciendo la tarea | Gato | Tener mucha fuerza | Libro maldito | Acabar con el villano |

Problema: _____

Nudo: _____

Desenlace: _____

Titulo {

¡Ahora escribe la historia!

Problema {

Nudo {

Desenlace {

La evaluación del proyecto será llevar a cabo de manera continua. Aun así, para poder cumplir los requisitos marcados para aprobar esta sesión, el alumnado deberá tener una conducta activa, participativa, tolerante y de respeto mutuo, hacia los compañeros y las actividades propuestas.

No se valorará tanto las respuestas correctas dadas a las tres preguntas, sino el preguntar las dudas y saber buscar las estrategias necesarias para poder completarlas. También se valorará el relato final presentado al profesor o profesora, tanto en su limpieza, vocabulario, ortografía, organización lógica y estructura narrativa.

2.2.5. Taller 5. Registro sensorial

Llegados a este punto, quisiera enseñar al alumnado que no solo se pueden escribir historias o relatos acerca de situaciones y acciones que ocurren ajenas a nosotros, sino que también podemos crear muchos textos sobre nuestras experiencias.

Con experiencia me refiero a una forma de conocimiento a través de la observación, participación y vivencia de los fenómenos que ocurren a nuestro alrededor. Gracias a esta experiencia creamos nuestro conocimiento.

La siguiente actividad trata sobre el registro sensorial. Con él ayudaremos a los niños y niñas a que diferencien los diferentes fenómenos que les ocurre de manera interna en su cuerpo y mente, que aprendan más sobre sí mismos y, sobre todo, que se fijen en los detalles. Esto último es muy importante ya que, como alumnado con TDA-H que son, tienen dificultades en concentrarse en la pequeña información que nos llega centrándose únicamente en el sentido general. Es por ello que muchos alumnos y alumnas con TDA-H tienen facilidad para realizar esquemas.

Antes de empezar con la actividad principal, aprovecharemos para explicar al alumnado los cinco sentidos del cuerpo humano: vista, olfato, gusto, oído y tacto. A través de ellos nos llega la información proveniente del exterior y que es muy importante trabajarlos y cuidarlos adecuadamente. Si no viésemos, ni oyésemos, ni oliésemos nada; y si tampoco pudiéramos sentir lo que tocamos o saborear lo que comemos, no tendríamos ninguna información de aquello que nos rodea.

Seguidamente, los alumnos y alumnas se tapan los ojos y olerán aquello que el profesor o profesora les ofrezca. Deberán adivinar de qué olor u objeto se trata. Primero se tratarán de descripciones más objetivas (“huele a vainilla”, “parece queso”) pero con nuestra ayuda podrán hacer interpretaciones más subjetivas (“me gusta este olor porque me recuerda a una comida que hace mi abuela”, etc.). Les incitaremos a los alumnos a que hagan valoraciones más personales sobre lo que les llega por los sentidos, qué sentimientos les produce.

Entonces, pediremos a todo el alumnado estar en silencio y con los ojos cerrados mientras reproducimos una dulce melodía en la radio u ordenador. Durante la primera reproducción deben pensar en la escena que les recuerde, el sentimiento que les

produce, qué ocurre en su imaginación. Por ejemplo, una tarde de campo paseando entre las flores, o una ciudad con mucho ruido, sonidos fuertes y estrés. Volveremos a reproducir la música y todo el alumnado escribirá en su cuaderno esos sentimientos y sensaciones que les produce. Se les dará de tiempo máximo de 7 minutos de escritura. Cuando terminen, podrán leerlo de manera ordenada en voz alta al resto de la clase.

Más tarde, les entregaremos los registros sensoriales realizados por otros niños y niñas de su edad, para que vean de qué manera han expresado ellos lo que sentían:

Escuchando:

Me senté en un banco de la plaza, cerré los ojos, me relajé y concentré mi atención en los sonidos que me rodeaban. ¡Crach, crach!, crujía el papel del diario que alguien leía a mi lado... ¡Plach, plach! Hacía las hojas que barría el jardinero. Ch, ch, ch... sonaban los neumáticos de los vehículos sobre el pavimento. De repente, ¡chtls!, un brusco frenazo. Voces de niños y madres. Ladridos de un perro, una música lejana. Abrí los ojos al escuchar un organillero porque me traía tantos recuerdos que no podía dejar de verlo.

Amelia

Mirando:

Una compañera trajo a clases a su hermana Marisa, de 5 años, porque su madre tuvo que hacer un trámite urgente. Al comienzo Marisa permaneció sentada al lado de su hermana dibujando un árbol, una casa y dos niñas. Pintaba muy bien con su mano izquierda e inclinaba la cabeza hacia la derecha. Se veía divertida porque su trenza se movía como un péndulo. Al poco rato se paró y miró con timidez a su alrededor. Sus mejillas parecían dos manzanas rojas muy frotadas. Se dio cuenta de que yo la estaba mirando y sonrió. Se acercó a mí en punta de pies y yo le regalé el chocolate que tenía para el recreo.

Tomás

Si la clase se mantiene tranquila y relajada, pudiendo realizar las actividades propuestas sin ninguna complicación, se les permitirá al alumnado salir al patio silenciosamente para que, sentados en un rincón del patio, cierren los ojos y escuchen lo que tienen a su alrededor.

Todo aquello que perciban deberán escribirlo en sucio en una hoja de su cuaderno. Serán anotaciones sencillas para que después en clase sepan realizar un buen texto explicando todo aquello que escucharon y sintieron.

El alumnado con TDA-H funciona muy bien con contratos firmados. Para esta actividad, viendo que es posible que su comportamiento se altere en las actividades propuestas en el exterior, podemos hacer uso de un modelo de contrato. Éste se encuentra en la sección “Anexos”, número IV.

Como en los talleres anteriores, la evaluación de esta sesión consistirá en el buen comportamiento del alumnado, la participación activa y realización de las actividades, así como el respeto y tolerancia hacia los compañeros. La entrega de todas las actividades se valorará positivamente, así como la motivación y voluntad propia por realizar los ejercicios. Aun así, esta evaluación de la clase nos servirá como referencia para a la hora de realizar una valoración general de todo el proyecto, la cual se llevará a cabo de manera continua.

2.2.6. Taller 6. Diario de vida

Al trabajar anteriormente el registro personal, el alumnado habrá aprendido mejor de qué manera pueden expresar sus sentimientos y cómo interactúan con el medio que les rodea. A partir de aquí, me parece correcto trabajar el “Diario Personal”, ya que en él deberán plasmar las situaciones y acciones que se desarrollan durante el día, además de cómo estas conductas les afectan y de qué manera se sienten respecto a ellas.

Con este taller, el alumnado con TDA-H aprenderá a utilizar su diario en distintas actividades de aprendizaje: visitas, viajes, vídeos, trabajos en el aula, etc. También a distinguir y utilizar el estilo directo e indirecto en las narraciones, a utilizar correctamente los tiempos verbales: pretérito, presente y futuro. Ampliarán sus conocimientos sobre el uso de los signos de puntuación: dos puntos y punto y coma y puntos suspensivos. En el diálogo el uso de la raya y los signos de interrogación y exclamación. Por último pero no menos importante, aprenderán a mejorar la presentación de sus textos escritos respetando los márgenes, sangrías al comienzo de párrafos, separación entre los mismos, y añadirán las ilustraciones, fotografías o dibujos que estimen convenientes.

Lo primero de todo, deberemos saber qué experiencia tiene nuestro alumnado con los diarios personales: si saben lo que son, para qué se usan, si alguna vez han escrito uno o conocen a alguien que escribe en él, etc. Para recordar a todos el concepto, les explicaremos que:

- Un diario de vida es un registro de experiencias y sentimientos.
- Generalmente se escribe día a día.
- El diario constituye un libro de la vida interior y exterior.

Entonces, se entregará al alumnado una ficha con unas pautas sobre cómo escribir bien su diario (presentación, ortografía, vocabulario, cómo introducir diálogos y estilo directo e indirecto...). Se leerá entre todos la fotocopia de manera pausada para entender qué es lo que se pide, y luego se realizarán las actividades de manera guiada, procurando realizar los ejercicios todos al mismo ritmo para que ningún alumno o alumna se despiste.

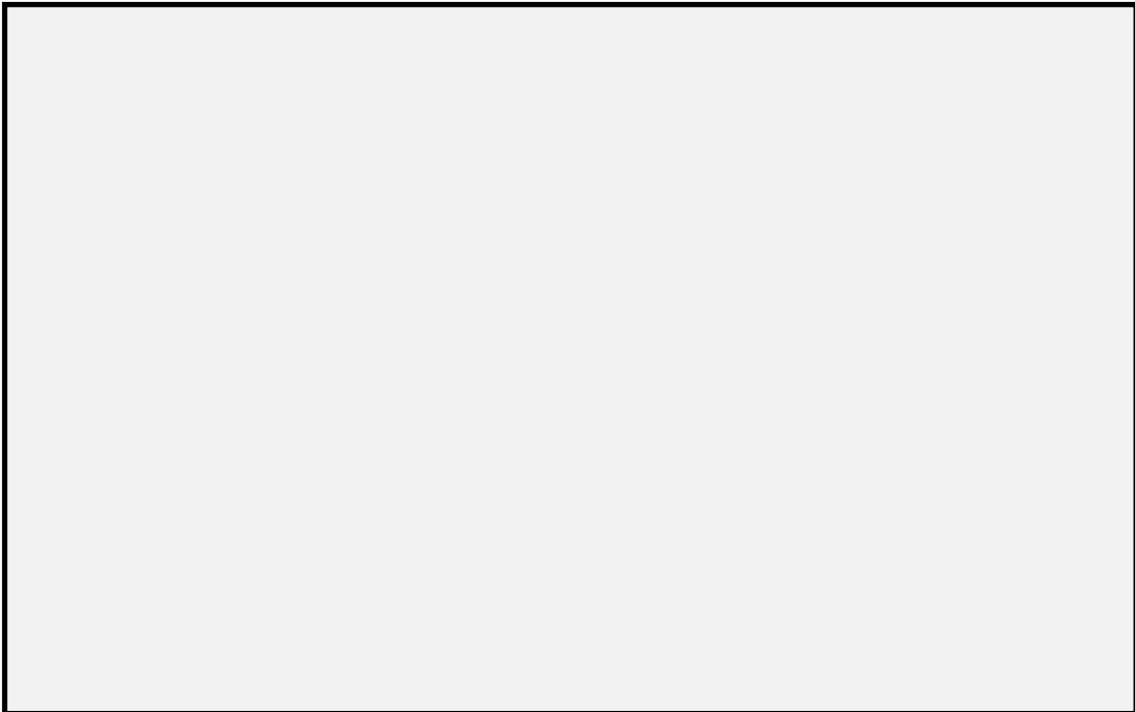
Además, al ser un diario también deben escribir lo que les ocurre después de las clases, de modo que tendrán que rellenar a lo largo del día los acontecimientos que consideren importantes para que, al día siguiente, entregue el trabajo y lo muestre a los demás.

Por ello, se le explicará al alumnado que deberán continuar con el ejercicio en casa y que para ello se les entrega una ficha. Esta plantilla hace la función de una pequeña agenda para que el alumnado sepa qué debe hacer ese día y si ha acabado con la tarea. La plantilla se encuentra en el apartado de “Anexos”, número IV.

Como en los talleres anteriores, la evaluación de esta sesión consistirá en el buen comportamiento del alumnado, la participación activa y realización de las actividades, así como el respeto y tolerancia hacia los compañeros. La entrega de todas las actividades se valorará positivamente, así como la motivación y voluntad propia por trabajar. Aun así, esta evaluación de la clase nos servirá como referencia para a la hora de realizar una valoración general de todo el proyecto, la cual se llevará a cabo de manera continua. La ficha para entregar al alumnado y de la cual nos basaremos para la evaluación se encuentra a continuación.

ESCRIBE TU DIARIO DE VIDA

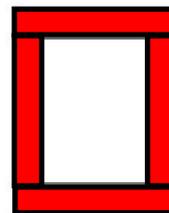
1. En el espacio que viene a continuación, haz un borrador de las experiencias, pensamientos o emociones del día de hoy.
 - a. Escribe la fecha.
 - b. Recuerda: ¿Qué te pasó hoy? ¿Qué ideas se te ocurrieron? ¿Qué sentimientos tuviste durante el día?
 - c. Toma notas de tus proyectos o intenciones para los próximos días.
 - d. Escribe libremente una o más oraciones o una página completa.
2. Después, pásalo a limpio en un cuaderno, en un libro especial o en un block. Si empleas hojas separadas las puedes archivar para formar tu propio libro.
3. Decide si tu diario es estrictamente personal o si lo compartes con tu mejor amigo o amiga o con tus padres.
4. Agrega dibujos, poesías, canciones, recortes, calcomanías... ¡Lo que tú quieras!



¡Ten en cuenta las pautas de la página de atrás!

PAUTAS QUE HAY QUE TENER EN CUENTA

- Siempre que tengas cualquier duda, pregunta al profesor o profesora



- Todos los cuadros necesitan un marco al igual que todo texto necesita márgenes. Como en la imagen, no se puede escribir en los espacios en rojo.

- Para una conversación en **estilo directo**, puedes utilizar este modelo:

○ ...y María me dijo:

-¡Yo sé la solución!

¡Fíjate bien en los dos puntos y el guión!

- Para una conversación en **estilo indirecto**, puedes seguir el siguiente modelo:

○ ...y María me dijo que sabía la solución.

- Recuerda escribir primero lo que hiciste en el pasado, hace un rato... Utiliza verbos en tiempo pasado: fui a comer, canté, reí...
- Después, utiliza verbos para contar lo que está ocurriendo ahora: atiendo en clase, escribo en mi cuaderno, etc.
- Por último, puedes utilizar verbos en futuro para contarnos qué harás después: jugaré en el parque, comeré con mis primos, iré al cine, etc.
- Para organizar mejor el texto, cuenta en cada párrafo las mismas ideas. Por ejemplo, lo que ha ocurrido en el pasado escríbelo en un párrafo, lo que está ocurriendo en el presente en otro párrafo diferente y lo que ocurrirá en el futuro en otro.
- Entre párrafo y párrafo debes dejar una línea de separación.

2.2.7. Taller 7. Somos poetas.

Después de los talleres que hemos ido realizando con anterioridad, los alumnos han debido de aprender a expresarse de manera más fiel a sus sentimientos y emociones, además de jugar con el texto siendo creativos.

Para la siguiente sesión he preparado una serie de actividades en la que los alumnos y alumnas nos mostrarán su lado más creativo componiendo poesías. Dichas actividades están pensadas para llevarse a cabo en un contexto grupal. Se llevará a cabo mediante un juego en que las palabras de su poema se elegirán por azar, y el alumnado deberá interpretar el poema de los compañeros.

Gracias a la poesía se fomenta la creatividad y la expresividad libre, se toma conciencia de las múltiples interpretaciones de un mismo texto y ninguna interpretación es errónea si está fundamentada en unas razones coherentemente argumentadas. Además, tiene un carácter lúdico y desarrolla la expresión escrita, la capacidad crítica, la transmisión oral y la competencia literaria.

Para comenzar el taller, meteremos en una caja palabras escritas por los niños y niñas en trocitos de papel. No tiene que seguir ningún tema ni orden lógico, y es muy importante que no les expliquemos en este primer momento para qué vamos a usar estas palabras con el fin de no condicionar la elección de las mismas.

A continuación, se les pide que cada uno coja, al azar y sin mirar, 6 palabras de la caja sin enseñárselas a los compañeros. Con estas palabras tendrán que escribir un poema corto, de entre 4 y 8 líneas. Para esta actividad hay una regla: experimentar y no tener miedo.

Después, en sus cuadernos deberán responder a las siguientes cuestiones:

- ¿Qué primera idea has tenido al leer las palabras?
- ¿Qué ideas has descartado?
- ¿Qué has querido transmitir con el poema?

Más tarde, repartiremos a cada niño y niña un texto sin el nombre del autor y que no sea el suyo propio. Se les pedirá que si les ha tocado el suyo, levanten la mano y se lo cambiaremos. Cada uno tendrá que escribir una crítica u opinión sobre el texto que acaban de leer en el mismo folio donde está el texto.

Se utilizará al final un tiempo de reflexión, ya que siempre es conveniente mantenerse cercano al alumnado y poder saber sus opiniones acerca de su aprendizaje. Usaremos este tiempo para hablar sobre qué les está pareciendo la actividad, qué cosas mejorarían, las dificultades que están teniendo hasta el momento, etc. De este modo, los niños y niñas se sentirán escuchados y que se tiene en cuenta su opinión.

Como adición, hay posibilidad de alargar el taller con otra sesión haciendo una pequeña comparación de los poemas.

Para ello, el profesor o la profesora leerá uno de los poemas al azar en alto y se debatirá brevemente en asamblea sobre qué sugiere dicho poema al alumnado. La persona que realizó la crítica del poema leerá su crítica, y el autor del poema leerá su justificación. Se hará un debate organizado y controlado por el profesor o profesora sobre las diferentes interpretaciones conseguidas. Se realizará lo mismo con todos los poemas.

Durante este taller didáctico el alumnado comienza a aceptar las críticas y a autovalorarse. Saber evaluar su propio trabajo hace que entiendan mejor la manera de calificarlos y en qué aspectos se debe mejorar para conseguir sus propósitos. Para ayudarles en este proceso, en la sección “Anexos”, número VI, se encuentra un modelo a seguir para la autoevaluación. Se trata de una ficha dividida según objetivos a lograr, el periodo de tiempo que tienen para conseguir dichos objetivos, y la puntuación total. El alumnado puede calificarse de estas tres maneras: color rojo para un objetivo no cumplido, amarillo para un objetivo que se está desarrollando, y verde para un objetivo conseguido.

La evaluación de este taller, como en todo el proyecto, será continua. Durante este taller se les valorará la participación, un comportamiento motivador y activo, así como conductas de respeto y tolerancia hacia las actividades y los compañeros. El mutuo respeto durante el tiempo de debate será clave para el buen manejo de la sesión y una buena calificación. También deberán entregar los ejercicios realizados durante la clase para poder comprobar la atención puesta durante el transcurso de la misma.

2.2.8. Taller 8. Enviar un e-mail

Los talleres anteriores se han realizado en formato papel. En cambio, durante esta sesión me gustaría trabajar en un formato diferente que es imprescindible para desenvolverse en el día a día: el e-mail.

Muchos de nuestros alumnos y alumnas habrán enviado correos, ya sea para enviar trabajos o para comunicarse con alguien, además de conocer las miles de posibilidades y mundos nuevos que nos oferta Internet.

Para comenzar deberemos saber primero qué significa la palabra e-mail. Esta palabra es una abreviatura inglesa de *Electronic Mail* o correo electrónico, y es el medio que permite enviar mensajes privados a otros usuarios de Internet que se encuentren en cualquier parte del mundo. Para ello, los usuarios de este servicio tienen una “dirección electrónica” que cumple el mismo objetivo que la dirección postal: enviar y recibir correspondencia.

Las ventajas del correo electrónico son muchas: el bajo costo; la versatilidad, ya que se pueden adjuntar al mensaje cualquier tipo de archivo; la velocidad; la comodidad; y el poder elegir nosotros mismos nuestra propia dirección de email.

Toda esta información será entregada al alumnado, y se hablará con ellos acerca del correo electrónico y de sus conocimientos sobre de él.

A continuación, iremos a la sala de informática o a un lugar en el que dispongamos ordenadores para todos. Nos introduciremos en nuestros correos propios (el que no tenga podemos ayudarles a creárselos) y les mostraremos la estructura del correo electrónico.

Como material para aprender la teoría y realizar las actividades, entregaremos al alumnado la siguiente hoja:

ENVIAR UN E-MAIL

- **E-mail** (abreviatura inglesa de *Electronic Mail* o correo electrónico), es el medio que permite enviar mensajes privados a otros usuarios de Internet que se encuentren en cualquier parte del mundo. Para ello, los usuarios de este servicio tienen una “dirección electrónica” que cumple el mismo objetivo que la dirección postal: enviar y recibir correspondencia.

- **Ventajas:** el bajo costo; la versatilidad, ya que se pueden adjuntar al mensaje cualquier tipo de archivo; la velocidad; la comodidad; y el poder elegir nosotros mismos nuestra propia dirección de email.

- Un mensaje de correo electrónico está compuesto como mínimo por los siguientes datos:

- **Para:** se escribe la dirección electrónica del destinatario.
- **Asunto:** tema o título del mensaje. Es muy importante ya que muchas personas reciben gran cantidad de mensajes y esta línea ayuda a seleccionar cuáles son importantes o urgentes.
- **Cuerpo del mensaje:** se escribe el contenido del mensaje.

ACTIVIDADES

1. Entra en tu correo electrónico.
2. Haz click en “Nuevo” para escribir un mensaje.
3. En “Para” escribe el correo electrónico: profesor.1234@hotmail.com
4. En asunto escribe en mayúsculas tu nombre, tus apellidos y muñeco de nieve. Por ejemplo: ANTONIO SÁNCHEZ PÉREZ MUÑECO DE NIEVE
5. Ahora, en el cuerpo del mensaje, debes escribir el texto de la hoja siguiente.
6. En los huecos, deberás escribir lo que creas más conveniente.
7. Resalta las palabras que introduces en los huecos cambiándoles el color, la fuente, subrayado, etc.
8. Cuando hayas acabado y esté el texto listo para entregar, haz click en “Enviar”.
9. Para comprobar si ha llegado a su destino, pregunta al profesor o vete a la página de inicio del correo y haz click en “Enviados”. Debe aparecer tu mensaje el primero de la lista, con el correo de la persona que lo recibe y el asunto que hayas escrito.
10. Si tienes cualquier duda o problema, no dudes en acudir al profesor o profesora.
11. ¡Suerte!

EL MUÑECO DE NIEVE

Érase una vez un ____ (1) en las altas montañas de los Pirineos. Como había dejado de ____ (2), después de varios días de una terrible ____ (3) todos los niños, ansiosos de libertad, salieron de sus ____ (4) y empezaron a corretear por la blanca y mullida alfombra recién ____ (5).

Nuria, la hija única del herrero del pueblo, tomando puñados de nieve con sus manitas hábiles, se entregó a la tarea de moldearla.

- Haré un ____ (6) como el hermanito que hubiera deseado tener – se dijo.

Le salió un niño precioso, redondo, con ojos de ____ (7) y un botón rojo por boca. La pequeña estaba entusiasmada con su obra y convirtió al muñeco en su inseparable ____ (8) durante los tristes días de aquel ____ (9). Le hablaba, le mimaba...

Pero pronto los días empezaron a ser más largos y los ____ (10) de sol más cálidos... Y el muñeco se fundió sin dejar más rastro de su existencia que un ____ (11) de agua con dos carbones y un botón rojo. La niña ____ (12) con desconsuelo al descubrirlo.

Un ____ (13), que buscaba en el sol tibieza para su invierno, le dijo dulcemente:

- Seca tus lágrimas, bonita, porque acabas de recibir una gran lección: ahora ya sabes que no debe ponerse el ____ (14) en las cosas breves o que desaparecen.

Otra actividad diferente para escribir en el e-mail es corregir los siguientes textos. De esta manera aprenderán ortografía, normas de puntuación y serán más críticos a la hora de revisar sus propias creaciones.

| | | |
|--|---|--|
| VALLENA ELENA | EL SUPERMERCADO | CONPRANDO |
| La vallena elena es jorda y es buena, nada por los mar como una cirena. | Boy por las pasillos del supermercado en los kartelitos todo esta hindicado. | Frutas y verduras en estas sección: tomates briyantes, peras de estacion. |

Como en los talleres anteriores, la evaluación de esta sesión consistirá en el buen comportamiento del alumnado, la participación activa y realización de las actividades, así como el respeto y tolerancia hacia los compañeros. La entrega de todas las actividades se valorará positivamente, así como la motivación y voluntad propia por trabajar. Aun así, esta evaluación de la clase nos servirá como referencia para a la hora de realizar una valoración general de todo el proyecto, la cual se llevará a cabo de manera continua.

2.2.9. Taller 9. Quebrantahuesos

En este nuevo taller se llevarán a cabo unas reproducciones muy curiosas y divertidas. Se trata del “quebrantahuesos”. Esta modalidad de escritura fue ideada por Nicanor Parra y sirvió de base a un periódico mural publicado, en la década del 60, por su autor junto con Alejandro Jodorowsky y Enrique Lihn. Consiste en mensajes que se forman recortando letras de distintas noticias en diarios o revistas, luego se pegan en un papel y resultan noticias diferentes.

Estas actividades son muy enriquecedoras para el alumnado con TDA-H, ya que favorece el desarrollo de la creación divergente y de manera escrita, por lo que van poco a poco ganando confianza en sí mismos divirtiéndose realizando las tareas.

Para llevar a cabo este taller es necesario llevar a clase periódicos, revistas, etc., y mucha creatividad. Para comenzar se explicará a nuestro alumnado en qué consisten los quebrantahuesos, además de mostrarles para su fácil comprensión ejemplos sacados de internet o, preferiblemente, hechos por nosotros mismos. Todos los ejemplos que se puedan llevar a la clase de manera física y que el alumnado pueda tocarlo hará que tenga un aprendizaje más significativo y motivador.

A modo de ejemplo, aquí presento dos composiciones propias de quebrantahuesos:





Se puede observar que es una actividad muy dinámica, lúdica y de fácil creación. Además, se puede usar el pretexto de los periódicos para hablar sobre ellos y realizar trabajos de investigación, resumen, artículos de opinión, cartas al director, y mucho más.

Para evaluar este taller se tendrá en cuenta el comportamiento del alumnado. Esto incluye el respeto hacia los demás y hacia las actividades planteadas, la actitud activa y participativa, así como dedicarse al trabajo y distraerse lo menos posible, siempre teniendo en cuenta que tratamos con alumnado con TDA-H y conociendo sus dificultades personales. Los trabajos entregados se expondrán en el mural que lleva como nombre "El Quebrantahuesos", y podrá situarse dentro de la clase como en los pasillos del colegio. De esta forma, al saber que su trabajo será visto por los demás alumnos y alumnas, se exigirán más a sí mismos para poder mostrarlo con orgullo, sintiendo que se valora su esfuerzo.

2.2.10. Taller 10. Carta de agradecimiento

El presente taller consistirá en la escritura de cartas de agradecimientos. Antes de comenzar, he de aclarar que los agradecimientos formulados por escrito constituyen una demostración de buena educación y producen tanto agrado al destinatario como al receptor. Constituyen también un excelente medio de cercanía afectiva.

He elegido este tema porque trabajarán y desarrollarán muchos y diferentes aspectos, tales como la presentación en limpio, la claridad del texto y del contenido, diferentes ideas organizadas en párrafos, respetar los márgenes, el lenguaje formal, expresión de sentimientos, elección de vocabulario adecuado y palabras enlace para conseguir una relación lógica en el texto. Además, aprenderán cómo deben rellenar un sobre para que llegue al destinatario.

Las cartas de agradecimiento realizadas en esta actividad se enviarán a sus destinatarios correspondientes. De este modo, el alumnado sabrá que escriben con una finalidad clara y sentirán que sus esfuerzos se ven recompensados.

No sólo aprenderán a escribir una carta de agradecimiento, sino también a rellenar un sobre y saber qué pasos se debe dar para que la carta llegue a su destino.

A continuación, se encuentran los modelos de fichas para entregar al alumnado con TDA-H sobre las pautas y consejos para realizar una buena carta de agradecimiento y cómo completar un sobre.

El modelo del sobre se puede encontrar de Internet, pero también se pueden personalizar. Para esta actividad he elegido uno de Internet y, para adaptarlo al alumnado con TDA-H, lo he modificado colocando guías de colores, ya que la atención de éste grupo específico de alumnos y alumnas es escasa, además de que alguno podría presentar también impulsividad.

Cuanto más marcada, organizada y pautada esté la actividad, más fácil resultará para ellos obtener el éxito.

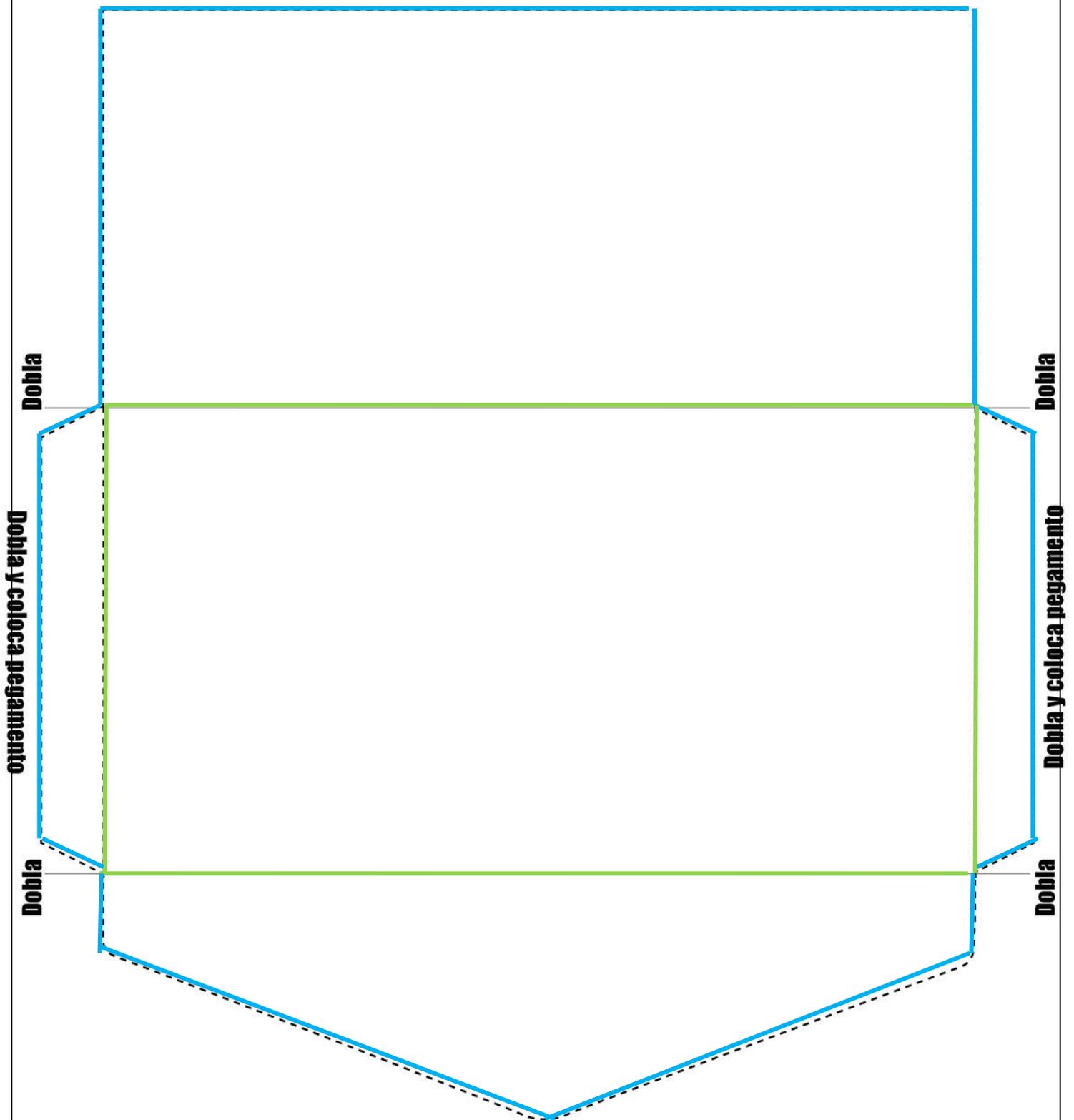
La evaluación de este taller servirá para completar la evaluación general de todo el proyecto de manera continua. Para esta clase, es necesario prestar atención y ser respetuosos, realizar las actividades en su plenitud mostrando una actitud activa y

positiva, participar en la clase y preguntar las dudas al profesor o profesora, así como entregar el trabajo a tiempo.

CARTA DE AGRADECIMIENTO

1. Para comenzar la carta de agradecimiento, debes marcar en qué **registro** quieres escribirla.
2. Para enviarla a un amigo escribirás “Querido Héctor”; pero si la carta es para un jefe, una doctora, o una persona con la que no tenemos confianza, se deberá escribir “Estimado Sr. Martínez”.
3. Escribe el nombre del destinatario seguido de dos puntos, y continuar la carta en la línea de abajo.
4. Explica con tus propias palabras **por qué** estás enviando la carta de agradecimiento. Por ejemplo, se puede empezar con “Me gustaría agradecerte...”.
5. Explica al receptor **cómo te ha ayudado** o de qué manera has usado su servicio u obsequio.
6. **Reconoce el esfuerzo** que la persona a la que escribes la carta hizo para ayudarte.
7. Termina la carta mencionando si **quieres ver o hablar** con la persona y una **despedida** apropiada.
8. **Firma** con tu nombre al final de la carta.
 - En la siguiente hoja encontrarás un sobre para recortar y armar.
 - Rellénalo siguiendo el ejemplo.
 - Entrégaselo al profesor o profesora, y se encargará de pegarle un sello.
 - Cuando salgas de clase, ve al buzón de correo más cercano.

Sobre para imprimir y armar



- Las líneas de color **azul** son para recortar
- Las líneas de color **verde** son para doblar

A continuación aparece cómo se debe rellenar el sobre.

No recortes esta página.

El sobre se debe rellenar así:

| | |
|--|---|
| Nombre completo remitente Calle y número del remitente Colonia del remitente Delegación o municipio del remitente Código Postal, Estado y país |  |
| Nombre completo del destinatario Calle y número del destinatario Colonia del destinatario Delegación o municipio del destinatario Código Postal, Estado y País | |

La siguiente imagen es un ejemplo:

| | |
|--|---|
| John Doe Calle Lorem Ipsum 69 Colonia Lorem Ipsum Delegación Lorem Ipsum Cp. 12345 D.F. México |  |
| Jane Doe Calle The Beatles # 69 Colonia Pink Floyd Delegación The Doors, Cp. 56789 D.F. México | |

¡No dudes en consultar al profesor o profesora!

2.2.11. Taller 11. La entrevista.

Durante este taller didáctico se trabajará la entrevista. La escritura de una entrevista constituye una modalidad dinámica que permite que el entrevistador describa textualmente con sus propias palabras las principales declaraciones del entrevistado.

La elaboración de una entrevista es una actividad diferente, ya que es el alumnado quien decide a qué persona entrevistar. Además, deberán previamente saber sobre qué aspectos entrevistarle, elaborar un borrador con la lluvia de ideas, etc.

Para esta clase, bastará con realizar una entrevista de unas 10-15 preguntas y así poder conocer a la persona entrevistada. En cambio, esas 10-15 preguntas deberán ser las elegidas entre un torbellino de posibles preguntas que quedarán plasmadas en el borrador.

A la hora de elegir las preguntas idóneas, se pueden organizar grupos de trabajo de 2 a 3 personas y decidir entre ellos haciendo críticas constructivas. También se pueden seleccionar con la ayuda del profesor o profesora.

En momento de realizar la entrevista, les aconsejamos que hagan todas las anotaciones y apuntes que deseen, ya que es un borrador personal que les servirá después para pasar el trabajo a limpio. Quien lo desee puede también usar una grabadora.

Cuando se pase a limpio deberán insertar un título con el nombre de la persona a entrevistar. Seguidamente, deberán escribir la fecha y el lugar, una pequeña presentación del personaje y, en el cuerpo de la entrevista, la conversación a modo de diálogo. Para finalizar una entrevista no se deben de olvidar del cierre, una pequeña opinión personal acerca del personaje o la entrevista, agradecimientos y una firma.

Para comenzar, contestarán al siguiente cuestionario y realizarán todas las actividades durante la clase. Así, además de aprender, el profesor o profesora sabrá los conocimientos previos del alumnado y también de qué manera utilizan su capacidad lógica y de análisis para responder a otros ejercicios. Las fichas con dichas actividades se encuentran a continuación.

Para poder observar el proceso de las entrevistas del alumnado, el profesor o profesora les pedirá revisarlos, de modo que les podrá corregir algunos fallos y aconsejar para mejorar su escrito.

Si se da el caso de que algún alumno o alumna no tiene su entrevista desarrollada y va más atrasado o atrasada, se podrá utilizar un contrato de deberes en el que el niño o niña firme la hoja declarando de que anotará los deberes y los realizará, además de que pedirá ayuda, será más cuidadoso/a con la presentación, etc. Si se cumple, el profesor o profesora le premiará de la forma que estime apropiada. El modelo de contrato de deberes se encuentra en "Anexos", número VII.

En este taller didáctico se evaluará la calidad de trabajo del alumnado, la entrega de las fichas a tiempo, preguntar al profesor o profesora las dudas o problemas que se planteen durante la clase, el buen comportamiento y respeto hacia los demás compañeros y hacia las actividades propuestas, así como una actitud positiva y participativa. La evaluación de esta sesión servirá para realizar la evaluación general del proyecto, siendo de manera continua y observando una mejora y desarrollo del alumnado de TDA-H tanto en la expresión escrita como en el comportamiento y actitud de trabajo. Esta actividad, como se ha dicho antes, se llevaría a cabo con las siguientes fichas:

1. Contesta el siguiente cuestionario en tu cuaderno.

- ¿Habías realizado antes algún proyecto parecido? ¿Cuál?
- ¿Alguna vez has leído una entrevista en un periódico, revista, etc.?
¿Quién era el entrevistado? ¿Te gustó la entrevista?
- ¿Qué crees que es lo más importante a la hora de escribir una entrevista? ¿Por qué?
- Para elaborar tu entrevista, ¿qué habilidades crees que utilizarás más: leer, dibujar, escribir, observar, hablar, analizar, pensar, crear...?
- ¿Piensas que se trata de un trabajo muy difícil? ¿Cuál crees que será la mayor dificultad del proyecto?
- ¿Crees que el trabajo te va a gustar? ¿Por qué?

2. Relaciona los conceptos con sus definiciones:

| | |
|---------------|--|
| Entrevista | Es la persona que responde a las preguntas que le hace el entrevistador con el fin de obtener una información o su opinión sobre un tema |
| Entrevistado | Es la persona que pregunta al entrevistado para conocer su opinión sobre un tema o para obtener una información por parte del entrevistado |
| Entrevistador | Puede ser un párrafo o frase de salida que indique al lector que la entrevista ha concluido |
| Presentación | Es la parte de la entrevista en la que se dan a conocer algunos datos de la personalidad del entrevistado y el motivo por el que se le entrevista |
| Cuerpo | Es un acto de comunicación oral que se establece entre dos o más personas (el entrevistador y el entrevistado o los entrevistados) con el fin de obtener una información o una opinión, o bien para conocer la personalidad de alguien |
| Cierre | Contiene el grueso de preguntas y respuestas. Es a través de ellas que obtenemos la información |

3. Existen diferentes tipos de preguntas que debemos utilizar en una entrevista. Algunas de ellas son:

- Preguntas cerradas: son las que se responden de manera concreta (“sí”, “no”, un número, etc.).
- Preguntas abiertas: dan respuestas más amplias. Son del tipo: “¿Qué opina de...?”, “¿qué planes tiene...?”
- Preguntas hipotéticas: plantean situaciones hipotéticas. Son del tipo: “¿Qué haría usted si...?”.
- Preguntas de sondeo: permiten al entrevistado obtener más información. Son del tipo: “¿Por qué?”, “¿Qué pasó?”.
- Preguntas-comentario: no se formula ninguna pregunta sino que se hace un comentario, o deja una frase inacabada.

Ahora clasifica las preguntas según su tipología:

| | | | |
|------------|---|-----------|-----------------------------|
| ¿Qué pasó? | Al parecer ahora le va mejor en las competiciones | ¿Por qué? | ¿Qué opina de la nueva ley? |
|------------|---|-----------|-----------------------------|

| | | | |
|--------------------------------------|--------------------------------|-------------------------------------|-----------------------|
| ¿Qué planes tiene de cara al futuro? | ¿Ha terminado ya sus estudios? | ¿Qué haría usted si ganase la copa? | ¿Cuántos hijos tiene? |
|--------------------------------------|--------------------------------|-------------------------------------|-----------------------|

REALIZAR UNA ENTREVISTA

- Piensa a quién quieres hacer la entrevista y qué te gustaría saber de esa persona.
- Escribe una lluvia de preguntas posibles en tu borrador.
- Elige unas 10-15 preguntas con la ayuda de tus compañeros o profesor/a.
- No importa lo sucio que esté el borrador, mientras que tú lo entiendas. Puedes hacer los apuntes, anotaciones y tachones que creas convenientes.
- Cuando pases a limpio la entrevista, debes tener en cuenta lo siguiente:
 - Título: nombre de la persona entrevistada.
 - Fecha y lugar.
 - Presentación de la persona entrevistada.
 - Escribir las preguntas y respuestas en forma de diálogo.
 - Cierre.
 - Breve opinión personal acerca de la entrevista o de las respuestas del entrevistado.
 - Agradecimientos.
 - Firma.
- Consulta cualquier duda al profesor o profesora.

2.2.12. Taller 12. Mi biografía

Como última actividad del proyecto me ha parecido conveniente elegir escribir una autobiografía. Gracias al proceso progresivo de aprendizaje que ha ido adquiriendo el alumnado a través de los diferentes talleres didácticos, es aquí cuando deben poner todo el bagaje que han aprendido a relucir.

Con respecto a los “Acrósticos”, dejaron de temer al papel en blanco y empezaron a describir características de una persona, de un animal, de un color, etc. Además, en este taller también podrán hacer uso de “Figuras retóricas” como comparaciones, hipérbolones..., tal y como habían visto durante el taller número 2. Con las actividades realizadas en las “Completaciones” y “Estructura narrativa”, aprendieron las diferentes partes que debe tener un texto además de plantillas y muletillas a usar para comenzar a escribir. Gracias al “Registro sensorial”, pudieron conocerse a sí mismos y a saber cómo expresar sus emociones y sentimientos, de modo que ahora en la biografía podrán utilizar para contarnos cómo se sentían en las diferentes situaciones de sus vidas, tal y como hicieron en el taller didáctico “Diario de vida”. En las actividades de “Somos poetas” y el “Quebrantahuesos” aprendieron a jugar con las palabras y ser creativos. Mencionando las actividades de las TIC, “Enviar un e-mail” le enseñó a como escribir correos electrónicos, a cómo resaltar las palabras clave que elijamos de un texto y a corregir ellos mismos las faltas de un texto. Por último, la “Carta de agradecimiento” y “La entrevista” ayudó al alumnado a saber cómo organizar sus ideas en borradores y plannings, cómo realizar lluvias de ideas, la manera en la que deben entablar una conversación con otra persona, además de una presentación en limpio respetando márgenes, resaltando el título, etc.

El alumnado podrá demostrar que ha aprendido todos estos conocimientos mediante la realización de la biografía.

Ahora bien, ¿qué es una autobiografía? La autobiografía es la narración de una vida o parte de ella escrita por el propio sujeto de la misma, mostrando su nacimiento, sus logros, sus fracasos, sus gustos y demás situaciones que ha vivido.

Para realizar su autobiografía, podrán seguir el listado que aparece a continuación.

Esta última actividad será decisiva para la evaluación general del proyecto, ya que gracias a ella sabremos si el alumnado ha aprendido y desarrollado los conocimientos y competencias que hemos ido viendo durante el proceso. En este último taller didáctico, pondrán en juego todo el bagaje que han ido adquiriendo sobre expresión escrita pero, además, el comportamiento y la actitud mostrada la hora de elaborar y realizar las actividades encomendadas.

MI BIOGRAFÍA

La **autobiografía** es la narración de una vida o parte de ella escrita por el propio sujeto de la misma, mostrando su nacimiento, sus logros, sus fracasos, sus gustos y demás cosas que ha vivido.

Ahora vas a realizar la tuya. Para ello, puedes seguir el siguiente guión modificándolo a tu gusto. No olvides que debes contar los hechos en orden cronológico.

Puedes pedir ayuda a tus padres, hermanos, abuelos, amigos, etc., si no te acuerdas de algo.

- Nombre y apellidos
- Fecha y lugar de nacimiento
- Cómo fue tu nacimiento
- Por qué te eligieron ese nombre
- Nombre de los padres y profesión
- Nombre de los abuelos y relación con ellos
- Relación con los hermanos
- Primeros pasos
- Primeros dientes
- Primeras palabras
- Primer día de colegio
- Comunión
- Cómo celebráis la Navidad en casa
- Reyes magos, Papá Noel y Ratoncito Pérez. Descubrimiento de la verdad
- Verano
- Campamentos
- Viajes
- Amigos
- Mascotas

- Anécdotas y curiosidades
- Cómo ha sido el último año de tu vida
- Planes de futuro

Recuerda realizar antes un borrador y entregárselo al profesor o profesora para que lo corrija.

Sigue sus indicaciones.

Cuando lo pases a limpio, recuerda respetar la limpieza del texto, los márgenes, ortografía, separación de párrafos, etc.

¡Seguro que nos cuentas muchísimas cosas divertidas!

Cuando hayas acabado, haz un dibujo sobre alguna situación que hayas vivido.

CONCLUSIONES Y CUESTIONES ABIERTAS

Tras la realización de este Trabajo de Final de Grado he podido definir de manera correcta el qué se entiende por Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, qué indicios o manifestaciones se deben tener en cuenta para detectarlo precozmente, el diagnóstico por parte de un especialista y las medidas como respuesta que se toman, tanto las intervenciones familiares y escolares, así como el tratamiento farmacológico existente.

Después de analizar y documentarme sobre este trastorno, comencé una búsqueda de material enfocado en el desarrollo de la expresión escrita en el TDA-H. En cambio, y para mi sorpresa, encontré un vacío de material que tratara sobre este aspecto. Fue entonces cuando comprendí la necesidad palpable de elaborar materiales listos para usar y desarrollar en las aulas donde el alumnado que padece este trastorno pueda desarrollarse en todos los aspectos, estrechando la brecha de respuesta educativa lo máximo posible.

Así mismo, he de destacar la falta de información y formación que tiene el profesorado sobre este trastorno, lo cual supone un gran riesgo debido a que en el colegio es el lugar fundamental en el que se deben adoptar las medias y condiciones necesarias para responder a la necesidad educativa de estos niños y niñas. Como se ha mencionado al comienzo de este trabajo, se ha regulado a través de la Orden Foral 65/2012, de 18 de junio, del consejero de Educación, la respuesta educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de trastornos de aprendizaje y trastorno por déficit de atención e hiperactividad. Esto significa que el Departamento de Educación dispondrá de los medios necesarios para hacer que el alumnado con dichas necesidades alcancen el máximo desarrollo personal, social, emocional e intelectual, y consigan con éxito su desarrollo integral en igualdad de oportunidades en todos los ámbitos a partir de una enseñanza adecuada, apoyo y seguimiento durante su escolarización

Al contemplar el poco material que existe, como he dicho antes, este Trabajo de Final de Grado se ha convertido en una gran motivación personal para realizar una

propuesta didáctica para el desarrollo de la expresión escrita de manera progresiva y muy pautada. Y así como no se ha tenido la oportunidad de llevarla a la práctica, espero que se pueda desarrollar pronto en las aulas para ver el efecto que tiene en la habilidad lingüística del alumnado con TDA-H, y así realizar las modificaciones oportunas para ofrecer la mejor enseñanza posible.

REFERENCIAS

Artículos

- Díez, A.; Figueroa, A.; Soutullo, C. (2006). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH): comorbilidad psiquiátrica y tratamiento farmacológico alternativo al metilfenidato. *Revista Pediatría de Atención Primaria*, Vol. VIII, Suplemento 4.

Legislación

- Orden Foral 65/2012, de 18 de junio, del consejero de educación, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de trastornos de aprendizaje y trastorno por déficit de atención e hiperactividad en educación infantil, educación primaria, educación secundaria obligatoria, bachillerato y formación profesional de la comunidad foral de Navarra.

Libros

- Condemarín, M.; Chadwick, M. (1993). Taller de producción de textos. Editorial: CEPE. Ciencias de la educación preescolar y especial
- Espina, A.; & Ortego, A. (2005). Guía práctica para los trastornos de déficit atencional con/sin hiperactividad.
- Mena, B.; Nicoalu, R.; Salat, L.; Tort, P.; Romero, B. (2011). El alumno con TDAH. 4ª edición. Madrid: Ediciones Mayo S.A.

Páginas web

- Completar cuentos con palabras. <http://comprenderparaaprender-nallely.blogspot.com.es/2011/02/completar-textos-con-palabras.html> [consulta 12/05/2014]
- Departamento de Educación del Gobierno de Navarra. 2012. "Entender y atender al alumnado con déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en las aulas." Guía disponible on line:

http://creena.educacion.navarra.es/recursos/guiastatdah/pdfs/guia_tdah.pdf

[consulta 06/02/2014]

- Fichas para mejorar la atención.
<http://orientacionandujar.files.wordpress.com/2008/11/el-bosque-del-millon-de-huellas.pdf> [consulta 11/05/2014]
- Royo, J.; Ollo, C. *Algunas consideraciones sobre la atención educativa al alumnado con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDA-H)*.
<http://alonsoberrugueteparedesdenava.wikispaces.com/file/view/tdahinstrucciones.pdf/383205052/tdahinstrucciones.pdf> [consulta 05/05/2014]
- <http://www.fundacionadana.org/>
- http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/186/cd/m1/evolucin_historia_del_concepto_tdah.html
- http://www.spponline.net/articulos/los_trastornos_por_deficit_atencional.php

ANEXOS

En esta sección aparecen aquellas pautas, modelos a seguir y plantillas que me han resultado muy útiles y que son de gran ayuda a la hora de enseñar a niños y niñas con TDA-H.

Anexo I

| | | | | |
|-------------------------|-------------------------------|-----------------------|--|--|
| Orientaciones generales | Organizativas y metodológicas | En el entorno físico | Reducir distractores | <ul style="list-style-type: none"> - Trasladar estímulos fuera de su campo visual (pósteres, mapas, carteles, objetos atractivos, etc.). - Posibilitar un ambiente tranquilo y sin ruidos. |
| | | | Distribución del alumnado | <ul style="list-style-type: none"> - Organizar el espacio del aula posibilitando distintos lugares de trabajo: espacio para trabajo en grupo, espacio para trabajo personal, un lugar donde incluso se puede trabajar de pie, en el suelo... - Utilizar de forma flexible dicha organización en función de las actividades y objetivos que se quieran alcanzar. - Ubicar al alumno cerca del profesor, lo que permite la supervisión frecuente del profesor de manera discreta. - Situarle entre compañeros que le sirvan de modelo, le guíen en las tareas y le ayuden en el autocontrol personal. - Ubicar al alumno en un lugar donde las interferencias sean mínimas; por ejemplo, en la parte delantera de la clase, lejos de la ventana, de la papelería... |
| | | Propuestas didácticas | Flexibilizar y adaptar los métodos de trabajo para favorecer el éxito académico del alumnado | <ul style="list-style-type: none"> - Proponer actividades significativas para el alumno que le susciten interés, relacionadas con sus conocimientos previos, que tengan que ver con su vida cotidiana,... - Elaborar actividades que impliquen la participación activa del alumno. - Fomentar actividades que impliquen trabajo conjunto de profesor y alumno. - Posibilitar el aprendizaje dialógico: grupos interactivos, tertulias dialógicas... - Potenciar el aprendizaje cooperativo, es decir, "aprender juntos alumnos diferentes". |

| | | | | |
|-------------------------|-------------------------------|---|--|---|
| Orientaciones generales | Organizativas y metodológicas | Organización y desarrollo de las sesiones | Previo a la sesión | <ul style="list-style-type: none"> - Dedicar las primeras horas de la mañana a las áreas que requieren un mayor esfuerzo intelectual. - Dedicar las últimas horas de la mañana o de la tarde a las áreas que requieran menor concentración. - Preparar y organizar las sesiones anticipadamente y con claridad: <ul style="list-style-type: none"> ○ Adecuar y definir los contenidos, y secuenciar las actividades ajustándolas a la realidad del aula. ○ Programar la actividad diaria alternando actividades teóricas con trabajo práctico (estudio-ejercicio, estudio-trabajo). ○ Tener en cuenta que el nivel de atención no siempre va a ser el mismo, por lo que habrá que utilizar técnicas para controlar este nivel de atención: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilizar variedad de actividades. ▪ Ofertar actividades novedosas. ▪ Ofrecer primero actividades sencillas |
| | | | Iniciando la sesión | <ul style="list-style-type: none"> - Verificar que el alumno tiene preparado el material necesario para realizar la actividad. - Utilizar estrategias prosódicas y de dramatización para captar la atención inicial: <ul style="list-style-type: none"> ○ Dirigirse al alumnado en un tono de voz bajo. ○ Gesticular y teatralizar. - Iniciar la sesión con un esquema o guión de lo que se va a trabajar visible en una esquina de la pizarra. |
| | | | Explicaciones e instrucciones de trabajo durante la sesión | <ul style="list-style-type: none"> - Intercalar tiempos de explicación y trabajo personal. - Utilizar estrategias para mantener el nivel de atención tales como la gesticulación y los cambios de entonación. - Favorecer el contacto ocular con el alumno. - Simplificar al máximo la información al explicar el procedimiento de realización de la tarea. - Presentar la idea principal del contenido que vamos a trabajar de forma muy clara al inicio de la explicación. - Adjuntar información visual que guíe la tarea y facilite la secuenciación y organización de la misma. - Ofrecer modelos claros de ejecución junto con las instrucciones. - Asegurarse de la comprensión de lo explicado, realizando preguntas sencillas y frecuentes sobre los aspectos fundamentales de las explicaciones. - Proporcionarle un listado de los conceptos claves. |

| | | | |
|-------------------------|---|--|---|
| Orientaciones generales | Aspectos relacionados con el comportamiento | Finalización de la sesión | <ul style="list-style-type: none"> - Una vez concluida la explicación realizar un resumen de la misma y pedir al alumno que lo repita de manera privada o pública, comprobando con ello lo que ha aprendido. - Utilizar los últimos minutos de clase para asegurarse de que: <ul style="list-style-type: none"> o Si se ha aplicado una estrategia, esta sea revisada y valorada. o Si se ha aprendido algo nuevo, se han comprendido los aspectos fundamentales. o Si se han mandado tareas para casa, se han apuntado correctamente. |
| | | Establecimiento de normas y límites que regulen el funcionamiento del aula | <ul style="list-style-type: none"> - Favorecer una acción coherente y coordinada con el equipo docente. - Establecer un ambiente estructurado. - Fomentar un mayor autocontrol. - Determinar de forma consensuada las consecuencias del incumplimiento de la norma. - Establecer consecuencias naturales. |
| | | Uso de herramientas básicas para el control del comportamiento | <ul style="list-style-type: none"> - Dar órdenes claras y firmes. - Supervisar constantemente para anticipar y prevenir situaciones y generar en el alumnado mayor seguridad y autocontrol. - Ignorar comportamientos desajustados. - Reforzar comportamientos adecuados. - Ayudarle a utilizar auto-instrucciones. - Realizar tutorías individualizadas: crear un espacio de comunicación positiva individualizada con el alumno que permita encauzar alguna conducta determinada, expresar sensaciones, sentimientos... - Reflexionar, analizar sobre la conducta desajustada y análisis de comportamientos alternativos. - Utilizar la sobrecorrección, es decir, la práctica de la conducta adecuada. - Utilizar la negociación a través de contratos. - Ayudarle a analizar las consecuencias de sus acciones. |

| | | | |
|-------------------------|---------------------------|----------------------------------|---|
| Orientaciones generales | Aspectos socioemocionales | Baja tolerancia a la frustración | <ul style="list-style-type: none">- Ajustar las expectativas escolares, sociales y familiares a las características del alumnado:<ul style="list-style-type: none">○ Dedicar tiempo a conocer al alumnado.○ Establecer con él una relación afectiva adecuada.○ Posibilitar situaciones de éxito, plantear actividades<ul style="list-style-type: none">▪ que sea capaz de resolver,▪ en las que se sienta protagonista,▪ que favorezcan la autoestima.- Ir aumentando el nivel de exigencia de acuerdo con los resultados obtenidos.- Transmitirle expectativas positivas respecto a sus resultados, a través de mensajes positivos: "Pensamos y creemos que puedes hacerlo".- Evitar la sucesión continua de situaciones frustrantes: actividades que no puede realizar, situaciones cotidianas que no puede resolver...- Prevenir la frustración en las relaciones sociales, enseñándole a interpretar los códigos que las rigen y a actuar en consecuencia.- Entrenar al alumnado a enfrentarse a las dificultades que encuentra al relacionarse con el entorno posibilitando situaciones en el grupo, creadas para este fin y mediadas por el adulto (role-playing). |
|-------------------------|---------------------------|----------------------------------|---|

| | | | |
|-------------------------|---------------------------|---------------|--|
| Orientaciones generales | Aspectos socioemocionales | La autoestima | <ul style="list-style-type: none">- Trabajar a través de la educación emocional los miedos a fracasar, a no ser aceptado, a la inestabilidad que siente, a los cambios de humor...- Utilizar la comunicación asertiva y la empatía:<ul style="list-style-type: none">o Utilizar el contacto visual.o Utilizar un vocabulario asertivo por parte del adulto modelando así el del alumnado.o Mensajes “yo”. Ej.: "Yo pienso..., yo quiero..."o Utilizar palabras de colaboración. Ej.: “Vamos a ver”, “vamos a hacer”, “¿cómo podemos resolver esto?"o Demostrar interés por el otro: “¿Qué piensas tú? ¿Cómo lo ves?"- Procurar que sientan proximidad afectiva potenciando las relaciones interpersonales y los vínculos sociales a través de juegos, trabajos en grupo...- Ayudar al alumno a que conozca sus fortalezas y debilidades concienciándolo de sus propias valías y trabajando sus debilidades.- Realizar dinámicas grupales, con el objetivo de trabajar la cohesión y la inclusión de todos los miembros del grupo.- Posibilitar que el alumno pueda ir conociendo y desarrollando un autoconcepto positivo de sí mismo.- Cuidar el lenguaje que utilizamos, evitando mensajes negativos dirigidos al alumnado. Por ejemplo, decir: “Si ordenas tu mesa, podrás trabajar adecuadamente” en vez de: “Eres un desastre, tienes toda tu mesa desordenada”.- Asignar al alumno un rol adecuado y positivo dentro del grupo aprovechando sus fortalezas. Ej.: aprovechar sus conocimientos de informática para ayudar a los compañeros.- Establecer consecuencias de conductas desajustadas en momentos que no haya conflicto.- Anticipar las consecuencias de las conductas no adecuadas, dejando claro qué es lo que ocurrirá cuando se comporte de determinada manera.- Evitar criticarlos públicamente o ponerlos en evidencia. |
|-------------------------|---------------------------|---------------|--|

| | | | |
|--|---------------------------|--|---|
| Orientaciones generales | Aspectos socioemocionales | Dificultades en las relaciones sociales | <ul style="list-style-type: none"> - Programar un tiempo para la enseñanza de habilidades sociales. - Ayudar al alumnado a entender las señales de su entorno (expresiones faciales, gestos, señales de peligro, situaciones sociales...), enseñarle alternativas de respuesta adecuada. - Ayudarle a analizar las consecuencias de sus actos, para así poder adaptar su comportamiento a las diferentes situaciones. - Fomentar las relaciones con sus iguales mediante juego social, trabajo en grupo... - Establecer una relación de respeto, utilizando por parte del profesor un lenguaje claro y conciso. - Trabajar las estrategias pro-sociales creando un adecuado clima de aula basado en el compromiso a la norma, el modelado de conducta a través del profesor y de alumnado que puede ejercer un liderazgo positivo... - Entrenar en resolución de conflictos. - Reflexionar y enseñar elementos expresivos, receptivos e interactivos de la comunicación, para aprender a ajustar el lenguaje en las relaciones sociales |
| Estrategias de intervención en el lenguaje | Lectura | <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar un sistema fonológico para el aprendizaje de la lectura y la escritura. - Permitir la lectura silábica así como el seguimiento de la lectura con el dedo para favorecer los procesos lecto-escritores, evitando correcciones por el profesorado. - Aumentar el tamaño de la letra y la distancia entre las líneas para fomentar la exactitud lectora. - Facilitar una lectura en silencio o sub-labial previa para que se familiarice con el texto. - Modelar la práctica lectora correcta: el profesor leerá el texto por párrafos antes de que los alumnos realicen la lectura. - Desarrollar actividades de lectura en parejas donde un compañero que tenga una lectura fluida sirva de modelo - Practicar la lectura conjunta en voz alta. - Permitir que siga el texto con un marcador de cartulina, con el dedo, con el bolígrafo, etc. - Destacar aquellos aspectos de la lectura en los que se prevé que va a tener dificultades (determinadas palabras, signos de puntuación, etc.) mediante un subrayado, redondeándolo con color, una cruz, etc. | |

| | | |
|--|---------------------|--|
| Estrategias de intervención en el lenguaje | Comprensión escrita | <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar los diferentes sentidos y vías para acceder al significado de las palabras y conceptos: ver la palabra escrita, dibujarla, asociarla con su imagen, etc. - Previamente a la lectura, trabajar el vocabulario y los conceptos nuevos que vayan a aparecer en el texto. - Si tiende a vocalizar o lee en voz baja para sí, permitirle que lo haga, ya que así escucha su propia voz logrando mantener la atención y captando de este modo el significado del texto. - No obligar a leer en voz alta a un alumno que tiene dificultades (la lectura en voz alta no es una estrategia adecuada para mejorar la comprensión). - Enseñar a descifrar el significado de las palabras nuevas por el contexto. - Proporcionar tiempo para buscar las palabras en el diccionario. - Ayudar a buscar las ideas principales y diferenciarlas de las ideas secundarias. - Apoyarse en las preguntas claves (qué, cómo, cuándo, dónde y por qué). - Utilizar organizadores gráficos y estrategias para dar sentido al texto: - Tablero del relato: dividir la hoja en secciones para que dibuje o escriba secuencialmente la historia en cada sección. - Gráficos o mapa del relato: identificar los personajes, la trama, la resolución, etc. - Perfiles gráficos: confeccionar un gráfico con los acontecimientos más importantes del texto leído. |
| | Escritura | <ul style="list-style-type: none"> - Reforzar la motricidad fina y la direccionalidad a través de ejercicios de preescritura. - Utilizar técnicas de enseñanza multisensorial (utilizando el máximo de canales: auditivo, visual...) para ayudar a los alumnos con problemas de ortografía. - Realizar diariamente caligrafía, bien seleccionada y en papel con doble raya (les facilita la referencia de arriba y abajo). - Proporcionar tiempo para la corrección de su propia grafía. - Proponer actividades de corrección mutua de grafía. - Corregir únicamente las faltas de ortografía que hagan referencia a la regla ortográfica que se esté trabajando. - Ser flexibles con los errores ortográficos en la realización de los trabajos, dando más importancia al contenido que a la forma. - Practicar regularmente las palabras en el ordenador. - Reducir la cantidad de texto a copiar. - Construir un diccionario personal con aquellas palabras con las que tiene dificultades. |

| | | |
|--|-------------------|---|
| Estrategias de intervención en el lenguaje | Expresión escrita | <ul style="list-style-type: none">- Previamente a la escritura, realizar una lluvia de ideas, con o sin apoyo visual, que proporcione ideas, conceptos, vocabulario, etc.- Enseñar los diferentes tipos de textos y la estructura de cada uno de ellos de una manera muy explícita.- Emplear tarjetas o fichas para pensar, que les guíen en la planificación y producción del texto.- Enseñar a tomar como referencia las preguntas claves: qué, cómo, cuándo, dónde y por qué.- Permitir utilizar el ordenador como herramienta complementaria de aprendizaje. Realizar trabajos con ordenador. |
|--|-------------------|---|

Anexo II

Anexos

▶ ANEXO A

8. Mena, 2000. Fundación Adana

5. REPASO
4. SIGO
3. DECIDO
2. MIRO
1. PARO

Doblar por aquí



Todos los modelos que se encuentran en el anexo pueden fotocopiarse y utilizarse en el aula

74

Anexo III

ANEXO B 

1  *En primer lugar me paro, miro y digo todo lo que veo*

2  *¿Qué tengo que hacer?*

3  *¿Cómo lo haré?*

4  *Presto mucha atención*

5  *¡Adelante, ya puedo hacerlo!*

6  *Genial, me ha salido muy bien. ¡Me felicito!*

7  *Me he equivocado. ¿Por qué? (Repaso). ¡Ah! La próxima vez iré más despacio*

Adaptado de Meichenbaum (1974) e I. Orjales Villar (1998) por Fundación ADANA

Todos los modelos que se encuentran en el anexo pueden fotocoparse y utilizarse en el aula

75

Anexo IV

ANEXO D 

Contrato

Yo _____, declaro que:

Nombre del estudiante

Yo _____, declaro que a

Nombre del educador

cambio de que _____ cumpla el

Nombre del estudiante

pacto acordado, lo premiaré con

Fecha _____

Firma del estudiante:

Firma del educador:



Adaptado de ADAPT Program (1992) por Fundación ADANA

Todos los modelos que se encuentran en el anexo pueden fotocopiarse y utilizarse en el aula

77

Anexo VI

ANEXO F

Me autovaloro con EL SEMÁFORO

Nombre: _____

Fecha: _____

| | PERIODO DE TIEMPO | | | | | | | | |
|---|-------------------|--|--|--|--|--|--|--|---------------------------|
| | | | | | | | | | |
| 1 OBJETIVOS _____ _____ _____ _____ | | | | | | | | | TOTAL ↓ |
| 2 _____ _____ _____ _____ | | | | | | | | | |
| 3 _____ _____ _____ _____ | | | | | | | | | ↓ |
| 4 _____ _____ _____ _____ | | | | | | | | | |
| COMENTARIOS DEL EDUCADOR _____ _____ _____ _____ | | | | | | | | | ↓ |
| SUMA TOTAL | | | | | | | | | |

Traducido de Pay Attention! Stop, Think and Listen (1995) por Fundación ADANA

Todos los modelos que se encuentran en el anexo pueden fotocopiarse y utilizarse en el aula

Anexo VII

ANEXO E



Contrato de deberes

Yo _____, declaro que:

Nombre del estudiante

anotaré todos mis deberes en la agenda y los haré:

(hora del día)

(lugar)

Además

1. Sólo pediré ayuda cuando no entienda lo que tengo que hacer
2. Tendré cuidado con la presentación
3. Repasaré las tareas para asegurarme de que están bien
4. Cuando acabe lo guardaré todo en la cartera para llevarlo a la escuela al día siguiente

Y a cambio recibiré _____

Fecha _____

Firma del estudiante: _____



Adaptado de ADAPT Program (1992)
por Fundación ADANA

Todos los modelos que se encuentran en el anexo pueden fotocopiar y utilizarse en el aula