



**UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ
GALLO**



**FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO
SOCIALES Y EDUCACIÓN**

**UNIDAD DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**TALLERES PSICOPEDAGÓGICOS PARA POTENCIAR Y DESARROLLAR
HABILIDADES SOCIALES DE ESTUDIANTES CON TDAH DEL NIVEL
PRIMARIO DE LA I.E “SANTA ANGELA” DE LA CIUDAD DE CHICLAYO**

TESIS

**PRESENTADA PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRA EN
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PSICOPEDAGOGÍA
COGNITIVA**

**AUTORA:
KATIA DÍAZ LEÓN**

**LAMBAYEQUE – PERÚ
2018**

**TALLERES PSICOPEDAGÓGICOS PARA POTENCIAR Y DESARROLLAR
HABILIDADES SOCIALES DE ESTUDIANTES CON TDAH DEL NIVEL
PRIMARIO DE LA I.E “SANTA ANGELA” DE LA CIUDAD DE CHICLAYO**

KATIA DÍAZ LEÓN
AUTORA

DRA. ROSA ELENA SÁNCHEZ RAMÍREZ
ASESORA

Presentada a la Unidad de Postgrado de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación - Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, para obtener el Grado de MAESTRA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PSICOPEDAGOGÍA COGNITIVA

APROBADO POR:

Dr. Félix López Paredes
PRESIDENTA DEL JURADO

M. Sc. Martha Ríos Rodríguez
SECRETARIA DEL JURADO

M. Sc. Bertha Peña Pérez
VOCAL DEL JURADO

DEDICATORIA

Siendo Economista de primera carrera, y pese a que la profesión de Educadora siempre me atrajo, jamás pensé obtener una segunda profesión en una carrera tan noble como es la de ser Profesora, ni mucho menos hacer una maestría en Psicopedagogía. Sin embargo, Dios puso a Ximena en mi vida y me guio para escoger la carrera de Educación y la especialidad de Psicopedagogía para entenderla y ayudarla.

La ignorancia y el desconocimiento son la fuente de todos los errores que cometemos y podemos seguir cometiendo. Es por ello que decidí investigar seriamente sobre el Trastorno de Déficit de Atención con o sin Hiperactividad, conocido como TDAH. Un trastorno poco conocido y por tanto muy poco entendido por una gran mayoría de padres y educadores que no cuentan con las estrategias necesarias para ayudar a las personas que lo padecen.

Esta tesis está hecha pensando en Ximena, que me ayudó a ver la vida de manera distinta, y a entender lo que un día San Agustín de Hipona dijo: "Dios no manda cosas imposibles, sino que, al mandar lo que manda, te invita a hacer lo que puedas y pedir lo que no puedas y te ayuda para que puedas". Atrás ha quedado mi frustración por no saber lo que pasaba, y las noches de desvelo por los sentimientos de culpa por no tenerle la suficiente paciencia. Ahora entiendo porque le es tan difícil que consiga concentrarse, porque le cuesta mucho sacarse notas altas a pesar de haberse esforzado mucho.

Ximena, gracias por enseñarme a manejar mi frustración, a aceptar al TDAH en nuestras vidas y sobre todo gracias por enseñarme a amarte de una forma tan pura y humana.

AGRADECIMIENTOS

A todos mis profesores de la maestría, por sus enseñanzas y experiencias compartidas y sobre todo por haber hecho revivir en mí, después de muchos años, la emoción de regresar a las aulas universitarias.

A Rodrigo y a Ximena por ser los verdaderos maestros en mi vida.

ÍNDICE

DEDICATORIA

AGRADECIMIENTO

ÍNDICE.....	5
RESUMEN.....	9
ABSTRACT.....	10
INTRODUCCIÓN.....	11
CAPÍTULO I: EVOLUCIÓN HISTÓRICA TENDENCIAL DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE PARA POTENCIAR Y DESARROLLAR HABILIDADES SOCIALES DE ESTUDIANTES CON TDAH DEL NIVEL PRIMARIO DE LA I.E “SANTA ANGELA” DE LA CIUDAD DE CHICLAYO.	
1.1 Ubicación de la institución donde se realiza la investigación.....	15
1.2 Evolución histórico tendencial del proceso enseñanza-aprendizaje: habilidades sociales de los estudiantes con TDAH del nivel primario.....	17
1.3 Manifestaciones y características de la problemática de las habilidades sociales de los estudiantes con TDAH del nivel primario de la I.E “Santa Angela” de la ciudad de Chiclayo.....	32
1.4 Metodología empleada en la investigación.....	35
1.4.1 Tipo de investigación.....	35
1.4.2 Población y muestra.....	36
1.4.3 Métodos de investigación.....	37
1.4.2.1 Métodos de investigación empíricos.....	37
1.4.2.2 Métodos de investigación teóricos.....	38
CAPÍTULO II: FUNDAMENTO TEÓRICO EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES DE ESTUDIANTES CON TDAH: EN EL MARCO DE TALLERES PSICOPEDAGÓGICOS.....	40

2.1 Modelos científicos que sustentan las habilidades sociales de los estudiantes con TDAH del nivel primario.....	40
2.1.1 Modelo de Virginia Douglas.....	40
2.1.2 Modelo de Thomas Brown.....	40
2.1.3 Modelo de déficit atencional de Mirsky.....	42
2.1.4 Modelo de inhibición conductual de Russell Barkley.....	42
2.1.5 Habilidades sociales.....	47
2.1.5.1 Habilidad.....	47
2.1.5.2 Habilidades sociales.....	47
2.1.5.3 Tipología de las habilidades sociales.....	48
2.1.5.4 Desarrollo de las habilidades sociales.....	52
2.1.5.5 Etapas de desarrollo de las habilidades sociales.....	52
2.1.5.6 Importancia de las habilidades sociales.....	53
2.1.6 TDAH.....	54
2.1.7 Evolución conceptual del TDAH.....	54
2.1.8 Tipos de TDAH.....	56
2.1.9 Diagnóstico del TDAH.....	58
2.1.10 Etiología del TDAH.....	58
2.1.10.1 Explicaciones basadas en la anatomía cerebral.....	58
2.1.10.2 Explicaciones basadas en la genética.....	59
2.1.10.3 Explicaciones basadas en la química del cerebral.....	59
2.1.10.4 Explicaciones basadas en la psicología del TDAH.....	60
2.1.11 Prevalencia del TDAH.....	62
2.1.12 Comorbilidad del TDAH.....	62
2.1.12.1 Problemas de lenguaje y aprendizaje.....	63

2.1.12.2 Problemas de conducta.....	64
2.1.12.3 Ansiedad.....	65
2.1.12.4 Depresión.....	66
2.1.12.5 Trastorno obsesivo-compulsivo (TOC).....	66
2.1.12.6 Migraña.....	67
2.1.12.7 Tics y síndrome de Tourette.....	67
2.1.12.8 Trastorno del espectro autista.....	68
2.1.13 Tratamiento del TDAH.....	68
2.1.14 El estudiante con TDAH dentro del aula.....	69
2.1.15 La figura del profesor ante el estudiante con TDAH.....	72
2.1.16 Dificultades específicas de los estudiantes con TDAH en el colegio.....	73
2.1.17 El estudiante con TDAH en el nivel primario.....	74
2.1.18 Habilidades sociales en estudiantes con TDAH.....	76
2.2 Teorías científicas y psicopedagógicas que sustentan las habilidades sociales en el marco de la formulación de talleres psicopedagógicos.....	79
2.2.1 Teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner.....	79
2.2.2 Talleres.....	81
2.2.3 Psicopedagogía.....	82
2.2.3.1 Bases científicas y técnicas de la psicopedagogía.....	82
2.2.4 Talleres psicopedagógicos.....	83
2.2.5 Características de los talleres psicopedagógicos.....	84
2.2.6 Objetivos de los talleres psicopedagógicos.....	84
2.2.7 Ventajas y limitaciones de los talleres psicopedagógicos.....	86
2.2.8 Planificación y organización de talleres psicopedagógicos.....	86
2.3 Modelo Teórico de los talleres psicopedagógicos.....	86

CAPITULO III: RESULTADOS Y PROPUESTA.....	86
3.1 Análisis e interpretación de resultados.....	86
3.2 Propuesta.....	95
3.2.1 Presentación.....	95
3.3.2 Objetivos de la propuesta.....	96
3.3.3 Contenido de la propuesta.....	96
3.3.4 Descripción del proceso metodológico de los talleres psicopedagógicos.....	97
CONCLUSIONES.....	122
RECOMENDACIONES.....	123
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	124
ANEXOS.....	127

RESUMEN

El desarrollo de las habilidades sociales es un aspecto esencial en el progreso de todo ser humano. Estas nos permiten relacionarnos de manera exitosa con nuestros semejantes.

Las habilidades sociales nos permiten comunicarnos con asertividad, de trabajar en grupo eficientemente, de tomar decisiones adecuadas, de dar feedback, de solventar nuestros problemas y conflictos contribuyendo a desarrollarnos y de ser mejores tanto en nuestro ámbito profesional como personal.

El problema que se aborda en el presente trabajo de investigación está centrado en las deficientes habilidades sociales que presentan los estudiantes con TDAH del nivel primario de la I.E “Santa Angela” de la ciudad de Chiclayo.

La investigación tiene como propuesta elaborar talleres psicopedagógicos basados en la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner y del modelo de inhibición conductual de Russell Barkley, en función de las características diagnósticas del TDAH y de las funciones que mayormente se ven interferidas por el trastorno.

Los talleres psicopedagógicos potenciarán y desarrollaran significativamente las habilidades sociales de los estudiantes con TDAH del nivel primario y se sugiere que sirva de ayuda a los profesionales que trabajamos con un apasionante trastorno como es el TDAH.

PALABRAS CLAVES: TDAH, Habilidades Sociales, Talleres Psicopedagógicos, Déficit de atención, Impulsividad, Hiperactividad.

ABSTRACT

Developing social skills is an essential aspect in the progress of every human being. These allow us to relate successfully with our neighbors.

Social skills allow us to communicate assertively, to work together efficiently, make appropriate decisions, solve our problems and conflicts when we contribute to personal development. This enables us to becoming better individuals both in our professional and personal life.

The problem addressed in this research is focused on poor social skills students with ADHD have at the primary level of the I.E “St. Angela” in the city of Chiclayo.

The aim of the proposed research is develop and implement in educational psychology workshop. These workshops are based on the theory of multiple intelligences introduced by Howard Gardner, and Russell Barkley’s behavioral inhibition model. They depend on the diagnostic features of ADHD. This disorder, basically, interferes with most functions.

The results confirm that enhance educational psychology workshops significantly develop social skills of students with ADHD at the primary level. Results also suggest that educational psychology workshops will also help professionals who work with people with ADHD.

KEY WORDS: ADHD, social skills, educational psychology workshops, attention deficit, impulsiveness, hyperactivity.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación nació de la necesidad de aprender estrategias y competencias necesarias para manejar las características de estudiantes del nivel primario que tienen el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), especialmente las habilidades sociales de modo que su escolaridad sea más tranquila y productiva y a la desinformación tan grande que existe sobre el adecuado manejo de estudiantes con TDAH en el aula.

Los estudiantes con TDAH tienen dificultades académicas. Pero la sintomatología y características del TDAH también puede afectar sus habilidades sociales y evitar que tengan relaciones interpersonales exitosas con su familia, sus compañeros del colegio y con otros adultos.

Los estudiantes con TDAH muestran habilidades sociales deficientes que conducen al rechazo de sus compañeros. En muchos casos los problemas de habilidades sociales de los niños se vuelven más significativos que las mismas dificultades de aprendizaje.

El TDAH es un trastorno que actualmente afecta de un 3 a un 6 por ciento de los niños en edad escolar, lo que supone que estadísticamente hablando que, en un aula ordinaria, podemos encontrar con facilidad de uno a tres niños con TDAH. La alta incidencia y el elevado riesgo de desarrollo de trastornos asociados y de graves problemas de adaptación social, merecen la atención que hasta ahora no se le ha dado. Existen todavía muchos padres de familia y muchos docentes desorientados por falta de información y formación sobre este trastorno.

Este trastorno se caracteriza porque sus síntomas fundamentales son: el déficit de atención, la hiperactividad y la impulsividad. Esta sintomatología afecta en diferentes grados y con combinaciones distintas a los niños que, en muchos casos se ven asociados con trastornos comórbidos, tales como trastornos de conducta y dificultades de aprendizaje.

El TDAH es un trastorno de origen neurobiológico debido a un desequilibrio bioquímico cerebral de dos neurotransmisores: dopamina y noradrenalina que tiene implicaciones a lo largo de la vida

Una detección precoz supone poder hacer frente a la problemática que presentan estos niños, a través de un diagnóstico y un tratamiento combinado (farmacológico, conductual y psicopedagógico), lo que permite que se pueda abordar la escolaridad de una forma positiva con apoyo tanto de los docentes como de sus propias familias.

En esta investigación se realiza un profundo análisis del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), revisando su sintomatología, etiología, comorbilidad, tipos, evolución conceptual, modelos científicos explicativos, diagnóstico, tratamiento, se analiza al estudiante con TDAH en el aula, la figura del docente ante el estudiante con TDAH, las dificultades específicas que presentan los estudiantes con TDAH en el colegio para poder identificar las características de sus habilidades sociales y analizar las limitaciones y dificultades de las habilidades sociales de los estudiantes con TDAH.

Tras la revisión teórica se propusieron talleres psicopedagógicos para potenciar y desarrollar las siguientes habilidades sociales: comunicación, trabajo en grupo, toma de decisiones y gestión de conflictos. Estos talleres psicopedagógicos están basados en la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner destacando la de la inteligencia interpersonal y del modelo de inhibición conductual de Russell Barkley, que considera que el déficit en la inhibición conductual produce un impacto adverso sobre la autorregulación de los estudiantes con TDAH y sobre cuatro de las funciones ejecutivas: memoria de trabajo no verbal, memoria de trabajo verbal (o interiorización del lenguaje), autorregulación del afecto, la motivación y la activación, y, en cuarto lugar la reconstitución.

Para realizar este estudio, se consideró a estudiantes diagnosticados con TDAH, estudiantes diagnosticados con TDAH y medicados, estudiantes diagnosticados con TDAH y no medicados, o estudiantes sin TDAH pero que

presenten algunas características que dificulten su desenvolvimiento académico y social.

Como las habilidades sociales se desarrollan y se potencian a través del proceso de maduración y a través de la experiencia vivencial, que a su vez comporta un proceso de aprendizaje. Se han considerado los siguientes mecanismos de aprendizaje para el desarrollo de habilidades sociales como la experiencia directa, la observación, la instrucción y el feedback.

Teniendo en cuenta la naturaleza del estudio, el objeto de estudio es el proceso de enseñanza aprendizaje en el área de Tutoría de habilidades sociales de estudiantes con TDAH del nivel primario.

El objetivo del presente trabajo de investigación es la elaboración de talleres psicopedagógicos basados en la Teoría de la Inteligencias Múltiples de Howard Gardner y la Teoría de la Inhibición Conductual, Funcionamiento Ejecutivo y Autorregulación de Russell Barkley para potenciar y desarrollar habilidades sociales de estudiantes con TDAH del nivel primario de la I.E “Santa Angela” de la ciudad de Chiclayo.

El campo de acción es talleres psicopedagógicos para potenciar y desarrollar habilidades sociales de estudiantes con TDAH del nivel primario.

El presente trabajo de investigación está dividido en tres capítulos: El primero describe la evolución y tendencia del proceso de enseñanza aprendizaje de las habilidades sociales de los estudiantes con TDAH del nivel primario, así mismo muestra cómo surge el problema, sus características y como se manifiesta, para finalmente presentar la metodología usada en la ejecución del trabajo.

En el segundo capítulo, se presenta el marco teórico, las teorías y modelos que sustentan la variable independiente o propuesta o talleres psicopedagógicos, así como la teoría que explica la variable dependiente o proceso de desarrollo de habilidades sociales de estudiantes con TDAH y que dan soporte a la propuesta que con carácter de hipótesis se plantea; para

finalmente definir algunos términos claves utilizados en el presente trabajo de investigación.

En el tercer capítulo, se presenta la propuesta que pretende resolver el problema. Además, se presentan las conclusiones a que se llega y las recomendaciones para la aplicabilidad de la propuesta.

La investigación no cierra el problema, sino que abre la posibilidad para que otras investigaciones la enriquezcan y contribuyan a potenciar y desarrollar las habilidades sociales de estudiantes con TDAH del nivel primario.

LA AUTORA

CAPÍTULO I

Evolución Histórica Tendencial del Proceso Enseñanza – Aprendizaje para potenciar y desarrollar Habilidades Sociales de Estudiantes con TDAH del Nivel Primario de la I.E. “Santa Angela” de la ciudad de Chiclayo.

1.1 Ubicación de la institución educativa donde se realiza la investigación

La I.E. “Santa Angela” se encuentra ubicada en la Av. Miguel Grau N° 1290 en la urbanización Santa Victoria de la ciudad de Chiclayo, en la provincia de Chiclayo en el departamento de Lambayeque.

Ofrece servicios educativos en los niveles de inicial, primaria y secundaria. Tiene un área de 30, 000 m^2 , de los cuales el 60 % son áreas libres. Cuenta con una cómoda piscina semi-olímpica con agua temperada y una patera para los estudiantes más pequeños con sus propios baños y vestidores.

También cuenta con instalaciones y equipos apropiados para la formación y recreación de sus estudiantes, así como para el desarrollo de actividades artísticas y deportivas como: Vóley, Atletismo, Fútbol, Básquet, Karate, Ballet, Ajedrez, Música, Dibujo, Pintura, Danza y Oratoria.

Posee laboratorios de idiomas, informática y de ciencias, así como un parqueo interno.

Esta institución educativa cuenta con medios audiovisuales acorde con el avance tecnológico como pizarras interactivas en todas las aulas, TV y DVD, con el fin de facilitar el aprendizaje en los estudiantes.

Los servicios de Tutoría y Bienestar del Educando se ofrecen en el colegio como acciones propias del proceso educativo y contribuyen a la formación integral del educando, promoviendo su armónico desarrollo bio-psico-social.

Desde el 2013 la I.E. “Santa Ángela” se encuentra en un proceso de acreditación que solicitó para ser reconocida pública y temporalmente como una institución educativa de calidad.

El IPEBA, órgano operador del SINEACE ha diseñado la matriz de evaluación para la acreditación de la calidad de la gestión de la institución educativa con la finalidad de contribuir al mejoramiento de la calidad educativa en el país.

En el 2014, la institución educativa se proyectó hacia la comunidad, difundiendo el proceso de acreditación entre las instituciones educativas del distrito de La Victoria, a través de reuniones con directores, profesores, padres de familia y alumnos, habiendo logrado el compromiso de iniciar el proceso, por parte de algunas instituciones. Ese mismo año pudo compartir experiencias pedagógicas con otras instituciones, diseñó un plan para asistir al poblado de Laquipampa y visitar la I.E. N° 10085 “San Antonio de Padua” donde las alumnas de primer y segundo grado de secundaria hicieron exposiciones sobre historia y donaron los trabajos que habían confeccionado.

A fines del 2014, organizó un magno evento llamado Expoferia de Experiencias Pedagógicas con la participación de destacados profesores de diversas instituciones educativas, quienes compartieron brillantes ponencias.

La I.E “Santa Angela” fue creada en el año 1962 por un grupo de Madres Ursulinas, procedentes de Chatam-Canadá que llegaron al Perú fijando su residencia en la ciudad de Chiclayo y a petición de la Rvda. Madre María Virginia Laponte, superiora de la congregación de Madres Ursulinas que tuvo la brillante idea de solicitar, desde Canadá, el funcionamiento de una escuela de primer grado que se denominaría “Santa Ángela”, en honor a Ángela de Mérici, ejemplo de vida, visionaria, modelo de fe y virtudes, gran educadora de la juventud femenina y en Pedagogía su gran éxito fue haber propiciado un “Sistema de Educación Familiar” en el que estableció una estrecha colaboración entre padres de familia y educadores, Ángela de Mérici alcanzó celebridad en su tiempo y por su espiritualidad la elevaron a la Santidad.

Esta institución educativa empezó a funcionar en una casona de la cuadra 10 de la calle Elías Aguirre, siendo la primera directora la Rvda. Madre Ángela Teresa Hoffman, como las religiosas impartieron una educación de calidad y ante el crecimiento de la población escolar las se vieron en la necesidad de adquirir un nuevo local. En 1968 se trasladaron a la antigua Av. La Marina hoy Av. Grau de la urbanización Santa Victoria.

A fines de 1973, por orden de la congregación las Madres Ursulinas dejan el colegio para dedicarse a obras de proyección a la comunidad, entregando la dirección de la institución educativa a los padres de familia. En 1976, se convierte en un Centro Educativo Particular de Gestión Cooperativa, donde los padres de familia son socios y el Consejo de Administración es el órgano responsable de la buena marcha y conducción de la institución educativa, teniendo que realizar convocatorias de concurso para designar a la directora, profesores y demás trabajadores de la institución educativa.

1.2 Evolución Histórico Tendencial del proceso enseñanza – aprendizaje: Habilidades Sociales de los Estudiantes con TDAH

El Trastorno por Déficit de Atención con y sin Hiperactividad (TDAH), es uno de los problemas de salud mental que afecta de un tres a un seis por ciento de los niños en edad escolar, lo que supone estadísticamente hablando que, en un aula ordinaria, podemos encontrar con facilidad de uno a tres niños con TDAH. El Perú no es ajeno a esta estadística.

El TDAH es un trastorno neurobiológico caracterizado por la inatención, impulsividad e hiperactividad, síntomas que afectan el desarrollo y la calidad de vida de las personas que lo padecen, particularmente si este no es detectado a tiempo. Tanto el déficit de atención como la hiperactividad motriz y la impulsividad tienen manifestaciones comportamentales como cognitivas. Por ejemplo, se dispersa con facilidad, tiene dificultades para mantener la atención un tiempo prolongado salvo en actividades en las que se encuentra motivado, se agita con el asiento o se levanta con frecuencia, se gira constantemente para hablar o enreda con cualquier cosa, responde sin pensar, falla en tareas simples, olvida o pierde el material, tiene dificultad para terminar las tareas si no es continuamente supervisado, etc. Tanto el déficit de atención como la hiperactividad tienen mayor prevalencia en niños que en niñas. El TDAH no tiene cura y subsiste en la adultez cuando no se diagnostica a temprana edad.

Entre los modelos pedagógicos de la historia de la educación primaria se encuentran; el llamado “condicionamiento clásico” que se refiere al aprendizaje de reflejos condicionados. El precursor de este campo de investigación ha sido el fisiólogo Iván Pavlov. Un reflejo es la reacción o respuesta automática a un estímulo. Hay reflejos que son innatos como la succión, deglución, etc.; sin embargo, también se pueden producir como lo demostró Pavlov, cada vez que daba comida a un perro hacía sonar la campana, pasado algún tiempo sólo tocaba la campana y no le daba la comida. El perro reaccionaba como si le hubiesen dado comida segregando saliva, jugos gástricos, etc. El perro había “aprendido” (de forma involuntaria) a responder a un estímulo (condicionado) que inicialmente no respondía (neutro al principio).

Este tipo de aprendizaje explica algunas conductas humanas que tienen lugar en la vida en general y también en el contexto escolar. Si un estudiante que empieza a ir a la escuela tiene malas experiencias con los compañeros de la clase porque se burlan de él, no le dejan participar en los juegos, etc., puede que surja en él un sentimiento de aversión hacia la escuela. Pero la mayor parte de las conductas no se producen de forma involuntaria. Las personas “operan” de manera activa en su entorno para producir diversas clases de consecuencias.

Otro tipo de aprendizaje más complejo que el anterior es el “condicionamiento operante”. El término operante u operativo ya nos indica que el estudiante (a diferencia del aprendizaje por condicionamiento clásico) tiene que hacer algo. Las investigaciones desarrolladas en este campo fueron conducidas fundamentalmente por dos prestigiosos psicólogos americanos Thorndike y Skinner. También en este caso se experimentó con animales. Skinner colocaba una rata hambrienta en una caja especial acondicionada con ciertos mecanismos. En el suelo de la caja había una palanquita que permitía acceder a la comida. Cuando la rata descubrió que sólo obtenía comida (recompensa) cuando pulsaba la palanca se produjo un aumento de esta respuesta. En una segunda fase del experimento, Skinner colocó también una campanita. La rata sólo podía obtener la comida si antes de pulsar la palanca sonaba la campanita. La rata aprendió a pulsar la palanca después de sonar la campanita (no respondía con otro sonido distinto-discriminación). La respuesta

de la rata se condicionó al sonido de la campanita porque ésta le anticipaba las probabilidades de éxito (obtener comida). Sintetizando podemos decir que una respuesta se mantiene o aumenta si actuamos sobre los antecedentes (campanita) o sobre los consecuentes (refuerzo o comida).

Los docentes son conductistas sin saberlo, porque lo han asimilado por ósmosis. Esto ha supuesto uno de los grandes obstáculos en la aplicación de la reforma educativa. Es difícil cambiar la mentalidad del profesorado. Gagné en su libro ya clásico (conductista), habla de “las condiciones del aprendizaje”, es decir, de cómo el docente puede controlar los estímulos (antecedentes y consecuentes) para producir aprendizaje.

Los reforzadores que se aplican en el aula son: Materiales: libros, cintas de música, notas positivas para casa, agendas escolares, entradas para un espectáculo, etc. Reforzadores de actividad: uso de la computadora, visitas a museos, cambiar de sitio, encargado de la pizarra/distribuir materiales, salir al patio más pronto, escuchar la radio en clase, ser el capitán de un equipo, etc. Reforzadores sociales: sonrisa, abrazos, guiños de ojo, palmada en el hombro, alabanzas (perfecto, muy bien, buen trabajo, insuperable, me gusta, maravilloso, etc.), señal que signifique aprobación, etc.

El aprendizaje desde el Cognitivismo aparece como marco explicativo en el ámbito de la psicología hacia finales de los años 50 y a principios de los 60, coincidiendo con la crisis paradigmática del conductismo, y va a convertirse, desde su aparición, en protagonista central del proceso de consolidación del cognitivismo como nuevo paradigma hegemónico en el conjunto de la explicación psicológica.

Desde el enfoque cognitivo, hay que ponerse más al servicio de la persona que de las condiciones (estímulos). El sujeto no es una tabula rasa como pensaban los empiristas. La persona no es una tabula rasa, posee: conocimientos previos, valores, creencias, capacidades, prejuicios, etc. Todo ello es lo que tengo que trabajar para lograr el aprendizaje.

Aunque la perspectiva cognoscitiva parece reciente es, en realidad, muy antigua porque el análisis de la naturaleza del conocimiento, el valor de la razón y el contenido de la mente se remontan a los antiguos filósofos griegos (Platón, Plotino, etc.).

La adopción de esta perspectiva cognoscitiva, cuyo origen está en el creciente auge de los enfoques cognitivos, supone un cambio radical en la forma de entender el proceso de enseñanza/aprendizaje.

El constructivismo es en la actualidad, sin lugar a dudas, la orientación dominante en Psicología de la Educación/Instrucción.

Piaget en su preocupación por cómo las personas llegamos al conocimiento, Piaget planteó su teoría del desarrollo desde una perspectiva constructivista. Por sus importantes aportaciones, se puede afirmar, sin lugar a dudas, que Piaget es el padre del constructivismo. Para este autor el conocimiento se construye desde dentro y todos los sujetos tratan de comprender su medio estableciendo una relación entre el conocimiento que ya tienen y la nueva información. La Estructura Cognitiva del Sujeto Piaget consideraba que los sujetos construimos el conocimiento al interactuar con el medio, esta continua interacción contribuye a modificar nuestros esquemas cognitivos. Para probar este supuesto empezó a estudiar cómo los niños construían el conocimiento.

Los esquemas cognitivos están relacionados unos con otros y de este modo se representan los sujetos la realidad. Todo este planteamiento constructivista tiene mucha importancia en la enseñanza porque el profesor siempre debe tratar de conectar los conocimientos que imparte con los esquemas que posean los estudiantes que representan su realidad experiencial.

Los esquemas cognitivos o patrones de pensamiento del sujeto se van complejizando con el desarrollo, y en determinadas etapas se producen diferentes esquemas cognitivos que hacen que interactuemos con el medio de manera diferente, es lo que Piaget llama “niveles de desarrollo cognitivo”. En la Asimilación y la Acomodación, el conocimiento lo elabora el sujeto por

construcción, al interactuar con el medio. La inteligencia es la capacidad que le permite al ser humano adaptarse al medio.

Según las tesis de Piaget, todos los organismos vivos (y el ser humano) tienden a actuar de forma que sus respuestas les permiten seguir viviendo en su propio medio, teniendo en cuenta que en éste se producen cambios continuos, los seres vivos han de adaptarse permanentemente a los cambios que se producen en el ambiente para no perecer.

Pero, lo que sucede a nivel biológico sucede también a nivel mental. Así, toda respuesta adaptativa del sujeto funciona a través de dos mecanismos independientes: la asimilación y la acomodación, procesos que se ponen en marcha en todo aprendizaje (desequilibrio-acomodación-equilibrio).

La asimilación supone la incorporación de nuevas experiencias al marco de referencia actual del sujeto, es decir, a sus esquemas previos, a lo que ya sabe. Sin embargo, el proceso de asimilación ofrece resistencia al cambio, por esa razón, intentamos que el nuevo conocimiento se introduzca como sea en el que ya poseemos, sin modificar nuestros esquemas, sin variar nuestras creencias.

La acomodación es el proceso inverso, es la modificación de los esquemas actuales para dar cabida al nuevo conocimiento y reequilibrar, así, el desequilibrio producido. Es un proceso en espiral continua que supone modificar los esquemas de conocimiento para acomodarlos de nuevo. Si aceptamos que el sujeto está abierto al mundo y que la mejor forma de adaptarse a él es intentar comprenderlo, es sensato pensar que estos mecanismos de asimilación y acomodación están en continuo funcionamiento.

Para que el comportamiento inteligente se ponga en marcha se precisa de una señal, es decir, que se produzca algo en el medio que desequilibre al sujeto, que le incomode (que genere conflicto, interrogantes, etc.). No todo estímulo pone en funcionamiento el proceso de aprendizaje, tiene que ser un

estímulo que le incomode, pero a su vez que se adecue a sus intereses, que esté próximo a él y que no lo conozca (que sea novedoso).

Una vez producida la señal que incomoda, el sujeto trata de asimilar lo que ha ocurrido en el medio con los conocimientos que tiene de acuerdo con el nivel de evolución en que se encuentra. Una vez asimilado, el proceso se completa con la acomodación a la nueva situación.

En consecuencia, podemos afirmar que: El desarrollo intelectual es lento porque es un desarrollo conservador ya que procede de modificaciones graduales de los esquemas anteriores y éstos se resisten al cambio.

La Asimilación y la acomodación no están siempre “equilibradas”, ya que, en ocasiones un mecanismo se impone sobre otro. Así, cuando un estudiante aprende, por ejemplo, una operación matemática de memoria, sin haber partido de sus esquemas previos, estamos haciendo que la asimile sin comprenderla.

El conocimiento adquirido de este modo permanecerá aislado en la mente del estudiante, sin posibilidad de relacionarlo con otros conocimientos previos, lo que significa que el estudiante no podrá aplicar el conocimiento adquirido a situaciones nuevas y que se le olvidará en poco tiempo. No siempre es fácil encontrar las respuestas que permiten acomodar o reestructurar nuestros esquemas previos frente a los intentos de asimilar nuevas informaciones.

Las aportaciones de Ausubel es el principio general del enfoque constructivista es que “las personas aprenden de modo significativo cuando construyen sus propios saberes, partiendo de los conocimientos previos que estos poseen”.

Por consiguiente, la adopción de un enfoque constructivista tiene como consecuencia inmediata la necesidad de tener en cuenta los “conocimientos previos” de los alumnos antes de iniciar el aprendizaje de cualquier contenido.

La perspectiva constructivista sugiere que más que extraer el conocimiento de la realidad, la realidad solo adquiere significado en la medida que la construimos. Esta construcción de significado implica un proceso activo de formulación interna de hipótesis y de la realización de ensayos para contrastarlas. Si se establecen relaciones entre las “ideas previas” y la nueva información, se facilita la comprensión y por tanto el aprendizaje.

Los conocimientos previos de los estudiantes juegan un papel muy importante para que el aprendizaje adquirido sea “significativo” (no memorístico o mecánico) y se manifiesta cuando se afirma que: “el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. La cantidad, claridad y organización de los conocimientos previos que posee el alumno que va a aprender y que puede disponer de ellos cuando lo desee constituyen lo que Ausubel denomina la “estructura cognoscitiva”.

Para Ausubel la estructura mental está referida a contenidos concretos que se organizan en la mente de las personas de forma jerarquizada respecto al nivel de abstracción, generalidad e inclusividad de las ideas o conceptos. Los nuevos aprendizajes se incorporan por asimilación (sobre todo por inclusión).

Esto significa que cuando alguien va a aprender, si no existe en su estructura mental un concepto más inclusivo del que enganchar los subordinados, hay que crearlo, introduciendo lo que él llama un “organizador previo”, que viene a ser como un puente entre lo que el estudiante conoce y lo que debe conocer para que los nuevos conocimientos puedan ser significativamente asimilados. Por eso, cuando el profesor se dispone a enseñar algo es totalmente necesario, desde este planteamiento, conocer antes lo que el estudiante ya sabe, es decir, sus conocimientos previos, mediante una exploración inicial (a través de preguntas directas, lluvia de ideas, u otras técnicas apropiadas para este fin.). Para “enganchar” con los conocimientos previos de los estudiantes, los nuevos contenidos que se proponen no deben estar demasiado alejados de la capacidad cognoscitiva de los alumnos, de su experiencia y de su realidad.

En función de los conocimientos previos que posean los estudiantes el profesor decidirá la estrategia docente a seguir: ampliarlos (si son escasos), modificarlos (si son erróneos), bajar el nivel de su exposición, etc. Así pues, la garantía de éxito se incrementará si favorecemos el establecimiento de relaciones entre aquello que se conoce y aquello que se desconoce. Este ejercicio exigirá una constante actividad intelectual del sujeto, facilitada por la manipulación y la experimentación.

El aprendizaje significativo se encuadra dentro de la concepción constructivista del aprendizaje. El término “Aprendizaje Significativo” fue acuñado por Ausubel, por el año 63, como oposición al aprendizaje repetitivo-memorístico, en el que no se relaciona, o se relaciona de forma arbitraria, lo que ha de ser aprendido con los conocimientos que el alumno posee. Esta relación inexistente o arbitraria hace que los conocimientos adquiridos de forma memorística repetitiva no perduran. Ausubel señala que gran parte de la confusión dominante en el tema del aprendizaje se debe a que los psicólogos han intentado incluir en un sólo modelo explicativo clases de aprendizaje cualitativamente diferentes.

Según Ausubel los tipos de aprendizaje son: a) Aprendizaje por recepción: El estudiante recibe los contenidos que debe aprender en su forma final, acabada. Éste debe asimilarlos, comprenderlos y reproducirlos con la misma estructura organizativa que los recibió. B) Aprendizaje por descubrimiento: El estudiante tiene que reorganizar los contenidos que se le presentan de forma incompleta o inacabada tratando de descubrir relaciones, leyes o regularidades desde sus conocimientos previos. C) Aprendizaje repetitivo (o memorístico). Los contenidos se almacenan tal como se presentan y se recuperarán así de la memoria. El aprendizaje repetitivo se produce cuando los contenidos de la materia son arbitrarios (no guardan orden lógico ni están relacionados). Cuando el alumno carece de los conocimientos necesarios para que los contenidos resulten significativos. Cuando adopta la actitud de asimilarlos de forma arbitraria o al pie de la letra. D) Aprendizaje significativo. En este caso, el contenido nuevo se relaciona con los conocimientos previos que posee el alumno.

El aprendizaje significativo se produce: - Cuando el estudiante tiene una actitud favorable para aprender; es decir, está motivado. Así, dotará de significado propio a los contenidos que asimila. - Cuando el conocimiento es potencialmente significativo tanto desde la estructura lógica del contenido de la disciplina, como desde la estructura psicológica del estudiante. Desde la “estructura lógica” de la disciplina: significa que el contenido sea coherente, claro y organizado; y desde la “estructura psicológica” del estudiante: significa que el estudiante posea los conocimientos previos necesarios para anclar el nuevo aprendizaje.

En resumen, Ausubel señala que el aprendizaje significativo se puede conseguir tanto por descubrimiento como por recepción; pero, subraya que la principal fuente de conocimientos proviene del aprendizaje receptivo, sobre todo en los niveles educativos superiores como el universitario, mientras que el aprendizaje por descubrimiento (mucho más lento) alcanza su máximo valor en los niveles educativos inferiores, como en educación preescolar y primer ciclo de Primaria.

El aprendizaje contribuye al desarrollo en la medida en que aprender no es copiar o reproducir la realidad sino construir (aprender es construir).

Aprendemos cuando somos capaces de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o contenido que pretendemos aprender. Dicha elaboración implica aproximarnos a dicho objeto o contenido con la finalidad de comprenderlo y lo hacemos desde nuestras experiencias, intereses y conocimientos previos. Cuando se da este proceso, decimos que estamos aprendiendo “significativamente”.

Los mapas conceptuales de Novak, a partir de la Teoría de Ausubel, diseñó una técnica de instrucción “Los Mapas Conceptuales”, para ayudar a lograr aprendizajes significativos y desarrollar en los alumnos la capacidad de aprender a aprender.

Los Mapas Conceptuales se asemejan a la forma cómo las personas organizan sus conocimientos en la mente. Los conocimientos que las personas poseemos de un tema determinado están formados por conceptos almacenados en estructuras cognitivas, jerárquicamente organizadas y constituyen los verdaderos “esquemas” de conocimiento.

Un mapa conceptual puede ser considerado como una representación visual de la jerarquía y las relaciones entre conceptos contenidos en la mente. En consecuencia, si proporcionamos a los estudiantes los nuevos conocimientos de forma ya estructurada facilitaremos su integración cognitiva al aportar el andamiaje de su estructura.

La unidad de representación de un Mapa Conceptual es la “proposición” y consiste básicamente en dos conceptos unidos por una palabra enlace. Los Mapas Conceptuales serían, en cierto modo, análogos a los mapas de carreteras. Los conceptos representarían las ciudades y los enlaces las carreteras que las unen. Pero, no todas las ciudades tienen la misma densidad de población, ni los conceptos del mapa conceptual, idéntico poder explicativo ni de generalidad. Los conceptos más generales o inclusivos se sitúan en la parte superior, descendiendo progresivamente hasta los más específicos y de menor grado de inclusividad.

Para Vygotski la actividad humana está socialmente mediada e históricamente condicionada, ya que dicha actividad nace y se configura en un medio social que ha sido y es objeto a su vez de sucesivas transformaciones o cambios históricos.

La originalidad de su teoría se debe a que es capaz de integrar un marco teórico coherente con la psicología conductista y a la psicología idealista-mentalista. Vygotski denominó a su método instrumental, porque durante mucho tiempo se dedicó a estudiar y comprobar cómo la capacidad de resolución de una tarea por el sujeto queda aumentada si hacemos intervenir un instrumento psicológico.

Estos instrumentos son los útiles, las herramientas con los que el hombre construye realmente la representación externa que más tarde incorporará mentalmente, es decir, interiorizará. Nuestros sistemas de pensamiento son el resultado de la interiorización de procesos de mediación desarrollados por y en nuestra cultura, según Vygotski.

De ahí, la incorporación de las clásicas tecnologías a los sistemas escolares (lectura, escritura, aritmética) y posteriormente de los materiales didácticos y los juguetes educativos. Pero la mediación instrumental no sería posible sin la mediación social; es decir, la mediación entre dos o más personas que cooperan en una misma tarea (el camino del objeto al niño y de éste a aquél, pasa a través de otra persona).

Para Vygotski el ser humano aprende a pensar, a percibir, a memorizar, etc. a través de la mediación de otros seres humanos. Partiendo de esta idea, el autor formuló la ley de la doble formación de las funciones psicológicas: “en el desarrollo cultural del niño toda función aparece dos veces: primero a nivel social, entre personas, interpersonal o interpsicológico y después a nivel individual, en el interior del propio niño, intrapsicológico”.

Esta formulación significa que primero el niño aprende las cosas socialmente, en contacto con los demás y después lo internaliza (por ejemplo el lenguaje), es decir, según esta ley, funciones como la percepción, memoria, atención, etc.

Para Vygotski la actividad humana está socialmente mediada e históricamente condicionada, ya que dicha actividad nace y se configura en un medio social que ha sido y es objeto a su vez de sucesivas transformaciones o cambios históricos. La originalidad de su teoría se debe a que es capaz de integrar un marco teórico coherente con la psicología conductista y a la psicología idealista-mentalista.

Vygotski denominó a su método instrumental, porque durante mucho tiempo se dedicó a estudiar y comprobar cómo la capacidad de resolución de una tarea por el sujeto queda aumentada si hacemos intervenir un instrumento psicológico.

Estos instrumentos son los útiles, las herramientas con los que el hombre construye realmente la representación externa que más tarde incorporará mentalmente, es decir, interiorizará.

Nuestros sistemas de pensamiento son el resultado de la interiorización de procesos de mediación desarrollados por y en nuestra cultura, según Vygotski. De ahí, la incorporación de las clásicas tecnologías a los sistemas escolares (lectura, escritura, aritmética) y posteriormente de los materiales didácticos y los juguetes educativos.

Pero la mediación instrumental no sería posible sin la mediación social; es decir, la mediación entre dos o más personas que cooperan en una misma tarea (el camino del objeto al niño y de éste a aquél, pasa a través de otra persona).

Para Vygotski el ser humano aprende a pensar, a percibir, a memorizar, etc. a través de la mediación de otros seres humanos. Partiendo de esta idea, el autor formuló la ley de la doble formación de las funciones psicológicas: “en el desarrollo cultural del niño toda función aparece dos veces: primero a nivel social, entre personas, interpersonal o interpsicológico y después a nivel individual, en el interior del propio niño, intrapsicológico” . Esta formulación significa que primero el niño aprende las cosas socialmente, en contacto con los demás y después lo internaliza (por ejemplo, el lenguaje).

La enseñanza y el aprendizaje se construyen primero a nivel interpsicológico y más tarde a nivel intrapsicológico. De este modo, la doble ley de formación, explicaría tanto el desarrollo de las funciones psicológicas superiores en la historia de la humanidad, como en el desarrollo del niño. Aplicar conscientemente la mediación social en el contexto escolar implica dar importancia no sólo al contenido y a los mediadores instrumentales (qué y con qué se enseña) sino también a los agentes sociales (quién enseña) y a sus características.

Otra valiosa aportación de Vygotski a la educación es su teoría sobre la “Zona de Desarrollo Próximo”.

Esta zona se define como la distancia que hay entre el nivel real-actual de desarrollo (determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, sin la ayuda de otra persona) y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración de un compañero más capaz.

Por tanto, hay que distinguir entre lo que el alumno es capaz de hacer y de aprender por sí solo, que es fruto de su nivel de desarrollo y de sus esquemas previos, y lo que es capaz de hacer y de aprender con la ayuda y el concurso de otras personas, observándolas, imitándolas, siguiendo sus instrucciones o colaborando con ellas.

Las principales implicaciones educativas que se desprenden del planteamiento vygotskiano son las siguientes: La intervención pedagógica del profesor debe ir dirigida a la zona de desarrollo próximo.

El papel del profesor en la enseñanza es el de mediador (mediador social). Favorecer las interacciones dentro del aula, tanto entre profesor-estudiante como entre estudiante-estudiante (mediadores sociales).

La distribución del mobiliario puede facilitar o dificultar estas interacciones. La principal forma de crear un clima interactivo es a través del trabajo cooperativo. La capacidad de aprender del estudiante aumenta si se utilizan recursos y materiales didácticos de apoyo apropiados (mediadores instrumentales).

Los conductistas que destacan la función de los estímulos ambientales en el aprendizaje y se concentran en la conducta (las respuestas observables).

F. Skinner propone la teoría del aprendizaje del condicionamiento operante, Bandura en la teoría del aprendizaje social destaca la función de la observación en el aprendizaje y en procesos cognoscitivos no observables como el pensamiento y el conocimiento.

En nuestro país, los colegios de educación primaria no están preparados sobre el transtorno, y es debido a la falta de información. Ante lo cual muchos de

los docentes que son los primeros que tienen la oportunidad de detectar el trastorno no se dan cuenta.

Los docentes jugamos un rol muy importante en el tratamiento de los estudiantes con TDAH ya que pasamos con ellos de 6 a 8 horas al día, los ayudamos a consolidar los diversos aspectos de la convivencia que se inician en el hogar (respeto, armonía, responsabilidad, etc.) y el aprendizaje cognitivo. Por ello es importante que los profesores estén informados sobre el TDAH y sus diferentes manifestaciones e implicancias, y sean sensibles y creativos para ayudar a sus alumnos a encontrar las estrategias que les permitan lograr el éxito.

Todos los especialistas coinciden en afirmar que los niños con TDAH no requieren acudir a colegios especiales, pero la realidad es que en los colegios tradicionales enfrentan numerosas dificultades y en general sufren rechazo.

Trahtemberg, L (2014) nos dice que aún se piensa con demasiada frecuencia que las aulas inclusivas son aquellas en las que se incorpora un niño o niña con alguna discapacidad física o intelectual muy notoria para que esté en un grupo de alumnos. Sin embargo, la verdadera inclusión debe ocurrir en cualquier aula, especialmente en aquellas denominadas “aulas regulares”, porque en ellas también todos los niños son diferentes, sólo en la medida en que un maestro o maestra pueda reconocer que todos los niños son diferentes podrá practicar una educación inclusiva.

En este contexto es que los niños que tienen TDAH son iguales pero son diferentes. Son iguales porque tienen el derecho (y la capacidad) para estar en un aula común, sin exclusiones en razón de su diferencia, pero a la vez son diferentes, y por ello deben ser incluidos por el maestro o la maestra en función de sus particularidades.

Los padres con niños diagnosticados con TDAH tienen muchos problemas para encontrar un colegio en la primaria donde los acepten porque cuando se enteran que tienen este trastorno de inmediato ponen miles de excusas para no otorgarle la vacante.

Filomeno, A (2013) recomienda que el niño permanezca en el colegio elegido por sus padres, con la terapia medicamentosa y otras terapias cuando sean necesarias. Cuando esto no es posible, por un número excesivo de alumnos en el aula, por la incapacidad para darle al niño las ayudas básicas o por un nivel académico demasiado alto para sus aptitudes, se puede optar por un colegio al que se pueda adaptar mejor. Considera que los colegios especializados, por lo menos en nuestro medio deben ser el último recurso, cuando todas las medidas hayan sido razonablemente agotadas.

Los estudiantes con TDAH están en riesgo permanente de enfrentar dificultades que los limitan a cumplir con las reglas del colegio y a tener un rendimiento académico óptimo. Por eso resulta fundamental un colegio en el que se reconozcan y se acepten las características de los estudiantes con TDAH y haya disposición de hacer modificaciones a sus necesidades y dificultades.

Los estudiantes con TDAH necesitan superar la crisis en la que se ven envueltos, requieren aprender a reconstruir su salud emocional y social. La meta del colegio debería ser colaborar con ellos para que tengan una imagen objetiva y valiosa de sí mismos. Una forma de ayuda es valorar las capacidades consideradas la base del desarrollo social del niño. Entre ellas destaca el sentimiento de confianza que se adquiere cuando las personas con los que convivimos nos ayudan e impulsan. El colegio puede ayudar a recuperar esta confianza demostrándole al estudiante con TDAH que forma parte de sus preocupaciones enviando regularmente notas a casa con comentarios directos en los que el docente reconozca algo positivo que el estudiante haya logrado.

Lamentablemente, y a pesar de que la escuela podría ayudar, no lo hace. Por paradójico que parezca muchas veces el colegio se convierte en el enemigo principal de autoestima del estudiante con TDAH.

Los padres de estudiantes con necesidades educativas especiales pueden enfrentar a diario situaciones frente a las que no saben cómo reaccionar. El colegio debería ser en este caso un oyente solidario y confidente a quién comunicar dudas, sentimientos y que apoye y haga aportes en la búsqueda de soluciones.

Lamentablemente, en Chiclayo los colegios tienen poca información sobre el TDAH, a pesar de que es un trastorno que afecta de uno a un seis por ciento de los niños en la edad escolar, lo que supone que estadísticamente hablando que, en un aula ordinaria podemos encontrar de uno a tres niños con TDAH.

Muchos profesores reconocen sus limitaciones y consideran no estar suficientemente preparados para trabajar con estudiantes con TDAH, ya que la formación habitual de profesores no incluye un entrenamiento para trabajar con niños con TDAH.

1.3 Manifestaciones y Características de la problemática de las Habilidades Sociales de los Estudiantes con TDAH del nivel primario de la I.E “Santa Angela” de la ciudad de Chiclayo.

El ser humano es un ser esencialmente social que vive y se desarrolla en un proceso de aprendizaje social que ocurre después del nacimiento. La familia es la primera unidad social donde el niño se desarrolla y donde tiene las primeras experiencias sociales.

La escuela es el segundo agente de socialización donde el niño va a aprender y desarrollar conductas de relación interpersonal. El niño va a aprender las normas y reglas sociales en la interacción con sus compañeros.

Actualmente estamos viviendo fuertes, rápidas y constantes transformaciones sociológicas. Podemos observar cómo han cambiado los medios de comunicación entre las personas. Hoy la tecnología es un elemento esencial en nuestra comunicación que se ha traducido en una drástica reducción en el número de interacciones interpersonales que mantenemos.

Los niños con TDAH tienen dificultades académicas. Pero la sintomatología y características del TDAH también puede afectar las habilidades sociales del niño y evitar que tenga relaciones interpersonales exitosas con su familia, sus compañeros del colegio y con otros adultos.

En el contexto escolar según Duda, B (2011), la obtención de un resultado por debajo de lo exigido es común entre los estudiantes con TDAH. Más del 80% de aquellos que estudian presentan problemas académicos y un 25% de ellos están diagnosticados con dificultades de aprendizaje.

Es interesante comparar estas cifras con las relacionadas a las habilidades sociales de los estudiantes con TDAH. Los estudios realizados por Clark, Feehan, Tinline y Vostanis, P en 1999, señalan una elevada proporción (65% - 80%), en niños con el diagnóstico de TDAH con dificultades significativas para la interacción social y la comunicación.

Los estudiantes con TDAH muestran habilidades sociales deficientes que conducen al rechazo de sus compañeros. En muchos casos los problemas de habilidades sociales de los niños se vuelven más significativos que las mismas dificultades de aprendizaje.

Filomeno, A (2009), menciona las implicancias sociales que puede tener este trastorno en la vida diaria de quienes lo presentan: Es muy frecuente que estos estudiantes tengan conflictos con sus compañeros de estudios, amigos, hermanos, padres. Esta situación los puede llevar a un aislamiento.

El rechazo es, a veces, un problema serio, pues incluso algunos adultos los marginan al no permitir que se les invite a sus casas; todo lo anteriormente descrito lleva a estos niños a tener una baja autoestima.

Duda, B (2011) afirma que, a largo plazo, los problemas tienden a ser aún más serios, como la pérdida de interés en los estudios, que trae como consecuencia una pobre preparación académica y menores posibilidades de ingresar a una buena universidad. El riesgo de caer en adicciones (alcohol, drogas, juegos, comida, sexo) como resultado de un sinnúmero de frustraciones. El riesgo de llevar a cabo actos delictivos como resultado de la cercanía a personas problemáticas. Frustraciones en la carrera y en el trabajo y serias dificultades sociales y matrimoniales.

Según la APDA, Asociación Peruana de Déficit de Atención (2013), algunas características de los niños con TDAH que deben desarrollar habilidades sociales son: agresividad, retraimiento, comportamiento egocéntrico, baja tolerancia a la frustración, reacciones emocionales intensas y exageradas, alta sensibilidad a los estímulos ambientales y dificultad para mantener una relación amical.

Los objetivos de los colegios deben enfocarse en desarrollar cada una de las inteligencias entre ellas la inteligencia interpersonal y para ello es necesario el entrenamiento en habilidades sociales puesto que los déficits en estas habilidades de relaciones interpersonales aparecen a edades tempranas y se agravan con el tiempo.

Muñoz, C (2011) pone mucho énfasis en que un adecuado desarrollo de las habilidades sociales en la infancia tiene su efecto en un apropiado desarrollo en el proceso de sociabilización. Por el contrario, un deficiente desarrollo de las habilidades sociales en la infancia produce carencias en lo interpersonal con consecuencias negativas en su proceso de sociabilización. Además, los comportamientos interpersonales adecuados se consideran requisitos imprescindibles para una buena adaptación a la vida.

El colegio constituye uno de los más relevantes agentes para el desarrollo social de los niños y por tanto para potenciar y enseñar las habilidades sociales.

Muñoz, C (2009), destaca la importancia que los profesores representan también “figuras de identificación” en la socialización de los estudiantes, es decir con quiénes y con qué comportamientos ellos se identifican e incorporan, especialmente en lo que se refiere a los comportamientos de los profesores más que a las palabras, es decir si el ejemplo de los profesores es coherente con sus palabras y es reiterado en el tiempo, guardando una línea de conducta, su impacto entre los estudiantes será muy potente.

La enseñanza de las habilidades sociales tiene que hacerse del mismo modo que se hace la enseñanza de otras áreas, es decir de un modo directo, intencional y sistemático.

Las habilidades sociales de los niños con TDAH contribuyen a su desarrollo personal, puesto que hoy en día el éxito personal y social parece estar más relacionado con la sociabilidad y las habilidades interpersonales del niño, que con sus habilidades cognitivas e intelectuales. Afortunadamente las habilidades sociales pueden enseñarse.

Este proyecto de investigación es importante porque propone talleres psicopedagógicos para potenciar y desarrollar habilidades sociales de estudiantes con TDAH. El desarrollo de las habilidades sociales es un aspecto esencial en el progreso de los estudiantes con TDAH.

Estas habilidades repercuten de manera decisiva en sus vidas, les permiten relacionarse e interactuar de manera exitosa con sus semejantes de desarrollarse y de ser mejores tanto en el ámbito académico como personal.

1.4 Metodología empleada en la Investigación

1.4.1 Tipo de Investigación

EL tipo de investigación realizada se plantea como Crítico – Propositivo, ya que se parte de un diagnóstico – crítico de la realidad de los estudiantes del nivel primario de la institución educativa “Santa Angela” de la ciudad de Chiclayo.

A partir de allí se aborda el problema planteando una propuesta que sugiere talleres psicopedagógicos para potenciar y desarrollar habilidades sociales de estudiantes con TDAH del nivel primario de la I.E “Santa Angela” de la ciudad de Chiclayo.

Se desarrollará una investigación que relacione los fundamentos teóricos del TDAH relacionándolos con la realidad estudiada, para poder plantear una propuesta que contenga talleres psicopedagógicos que potencien y desarrollen habilidades sociales a estudiantes con TDAH.

1.4.2 Población y Muestra

La población está constituida por 250 estudiantes del nivel primario de la I.E “Santa Angela” de la ciudad de Chiclayo.

El siguiente cuadro muestra la distribución de la población en estudio:

Cuadro N° 1
DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DEL NIVEL PRIMARIO DE
LA I.E “SANTA ANGELA” DE LA CIUDAD DE CHICLAYO

GRADO DE ESTUDIOS	SECCIÓN	NÚMERO DE ESTUDIANTES
1ero	“A”	22
	“B”	17
2do	“A”	25
	“B”	22
3ero	“A”	20
	“B”	25
4to	“A”	16
	“B”	15
5to	“A”	21
	“B”	26
6to	“A”	20
	“B”	21
TOTAL	12	250

Para seleccionar la muestra, se ha considerado que el estudiante este diagnosticado con TDAH, diagnosticado con TDAH y medicado, diagnosticado con TDAH y no medicado, por lo tanto, el tamaño de la muestra (n) es de 13 estudiantes; $n=13$.

El siguiente cuadro muestra la distribución de la muestra de acuerdo al tipo de TDAH que presentan los estudiantes:

Cuadro N° 2
DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LA MUESTRA POR
TIPO DE TDAH

TIPO DE TDAH	NÚMERO DE ESTUDIANTES
Subtipo predominante inatento	4
Subtipo predominante hiperactivo impulsivo	2
Subtipo combinado	7
TOTAL	13

1.4.3 Métodos de Investigación

1.4.3.1 Métodos de Investigación Empíricos: Las técnicas que se utilizaron en este trabajo de investigación son:

- Técnicas de Gabinete: Se aplicó esta técnica para recoger información de los diferentes temas tratados en el trabajo de investigación, utilizando los siguientes instrumentos: Fichas textuales, fichas bibliográficas, fichas de comentario y fichas de resumen.
- Técnicas de Campo: Se recurrió a la observación directa.
- Observación Directa: Para el diseño y elaboración de la propuesta, se observó a los estudiantes que conforman la muestra de estudio de la I.E “Santa Angela”, todas y cada una de las dimensiones e indicadores planteados tanto en la variable independiente como la dependiente.
- Guía de Observación: Se aplicó a los estudiantes de la I.E que conforman la muestra de estudio.

Guía de Observación de Habilidades Sociales para estudiantes con TDAH

La guía de observación de habilidades sociales (Anexo 1) se elaboró para evaluar el nivel de desarrollo inicial de los estudiantes con TDAH, respecto a las habilidades sociales a potenciar, permitiendo recoger información objetiva, precisa y sistemática.

La guía de observación presenta cuatro áreas de las habilidades sociales:

- La comunicación
- El trabajo en grupo
- La toma de decisiones
- La gestión de conflictos

1.4.3.2 Métodos de Investigación Teóricos

Los métodos de investigación teóricos que se tomaron en cuenta en la investigación son los siguientes:

- **Método Histórico:** En la contextualización y evolución histórica de la realidad problemática, en el marco teórico, así como en la aplicación de las diferentes actividades de la propuesta.
- **Método Lógico:** En todo el desarrollo del trabajo de investigación.
- **Método Inductivo-Deductivo:** Este método nos ayuda a tener una secuencia lógica en el análisis del problema ya que partimos de hechos observables para luego derivar a conclusiones.
- **Método de la Modelación:** En el modelo teórico de la propuesta y el enfoque sistemático, estructural, funcional del todo el proceso de la investigación.

- **Método Analítico:** Nos permitirá analizar la realidad problemática identificando las causas que lo originaron.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTO TEÓRICO EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES DE ESTUDIANTES CON TDAH: EN EL DE MARCO DE TALLERES PSICOPEDAGÓGICOS

2.1 Modelos Científicos que sustentan las Habilidades Sociales de los Estudiantes con TDAH del Nivel Primario

2.1.1 Modelo de Virginia Douglas

En 1972, Virginia Douglas y su equipo en el Instituto McGill de Canadá, revolucionaron el campo de la investigación mostrando datos que indicaban que los niños hiperactivos no presentan necesariamente dificultades de aprendizaje atribuibles a problemas de audición, memoria y otras habilidades.

Virginia Douglas elaboró un modelo atencional que dio lugar a la diferenciación entre el trastorno con o sin hiperactividad y centró el interés en el área atencional del trastorno, restando importancia a la actividad motora que, hasta ese momento, había sido el principal foco de interés en el estudio e investigación del trastorno.

Este modelo realiza una clasificación realmente imprescindible para el posterior tratamiento de las personas que padecen el trastorno en cualquiera de sus subtipos, a pesar de que limita su desarrollo a uno de los pilares que conforman el trastorno que es el nivel atencional.

2.1.2 Modelo de Thomas Brown

Thomas Brown; psicólogo clínico y director asociado de la Clínica para la Atención y otros Trastornos Relacionados, del Departamento de Psiquiatría de la Escuela de Medicina de Yale (USA), desarrollo un modelo para describir las funciones ejecutivas que se ven afectadas por el trastorno del TDAH, utilizando en su método de entrevistas clínicas. Thomas Brown estudió a niños, adolescentes y adultos diagnosticados con el TDAH según los criterios del

DSM y comparó las descripciones que ellos hacían de sus problemas con las descripciones de los controles normales.

Las comparaciones entre las personas diagnosticadas con TDAH y las muestras no clínicas en cada grupo de edad arrojaron informes de fallas que pueden ser reconocidas en seis conjuntos del modelo de funciones ejecutivas y que explican el Modelo de Autorregulación de Brown:

- Organizar, establecer prioridades y activarse para trabajar
- Concentrarse, mantener y cambiar la atención a las tareas
- Regular el estado de alerta, mantener un esfuerzo y procesar velocidad
- Controlar la frustración y modular las emociones
- Usar memoria funcional y tener acceso a los recuerdos
- Controlar las acciones

Según Thomas Brown, estas agrupaciones operan en conjunto y las personas con el TDAH tienden a padecer impedimentos en al menos un aspecto de cada agrupación y dado que estos impedimentos a menudo parecen manifestarse todos juntos, Brown opina que existe una relación clínica entre ellos.

Bajo el modelo de Thomas Brown, las dificultades de estas agrupaciones conducen a impedimentos de atención, ya que las personas afectadas tienen dificultades en organizar las tareas, comenzarlas, mantener el interés, permanecer alertas, sostener un estado emocional nivelado, emplear la memoria y el recuerdo a tiempo real y auto monitorear y regular las acciones.

La aportación de este modelo, se basa en la clasificación de las diferentes características que pueden encontrarse desde un mismo punto de partida, como es el de déficit de atención. El modelo de Thomas Brown da un paso más en esa primera clasificación realizada por Virginia Douglas y permite, de una manera más precisa, trabajar los elementos integradores de la atención y diseñar actividades concretas para estos aspectos: activación, foco, esfuerzo, emoción memoria y acción.

2.1.3 Modelo de Déficit Atencional de Allan Mirsky

El modelo de Allan Mirsky, incide en los problemas de atención, a la que concibe como una suma de cuatro procesos: enfoque atencional o atención focalizada y ejecución, mantenimiento de la atención o atención sostenida, procesamiento de datos con la memoria de trabajo o codificación y capacidad para cambiar el foco de atención de modo flexible y adaptativo o alternancia.

Los pacientes con TDAH tendrían dificultades en uno a varios de estos procesos, que podemos determinar del siguiente modo:

La atención focalizada y la ejecución estarían controladas por áreas sensoriales y perceptivo-motoras, el sistema límbico, el tálamo y la formación reticular.

La atención sostenida estaría regulada por estructuras de la formación reticular, que permiten mantener la atención.

La atención codificadora, se refiere a la atención que codifica los estímulos sensoriales y es la principal encargada de mantener o memorizarla información. La estructura cerebral que posibilita esta función es el hipocampo

La atención de alternancia, se refiere a la capacidad o habilidad de generar reglas de trabajo, cuando se ejecuta una tarea. La estructura que posibilitaría este tipo de atención es según este modelo el córtex frontal.

Este modelo aporta una información específica acerca de cada elemento que compone la atención, por lo que es una visión importante a tener en cuenta, cuando se estudia al TDAH.

2.1.4 Modelo de Inhibición Conductual de Russell Barkley

Russell Barkley, (2011), es un reconocido experto en el TDAH desde hace más de 30 años. Actualmente es profesor clínico psiquiatría en la Universidad Médica de Carolina del Sur y fue uno de los primeros psicólogos en reconocer que el TDAH tiene una base biológica y que debe tratarse con medicamentos.

El TDAH, es un trastorno bioquímico y puede afectar múltiples áreas de la vida de quien lo tiene. Muchos padres de familia no aceptan el diagnóstico de TDAH de su hijo porque desconocen lo siguiente:

Las personas con TDAH sí pueden concentrarse en lo que las motiva, pero les es muy difícil concentrarse en lo que no les interesa.

Esta dificultad para concentrarse y el comportamiento hiperactivo-impulsivo, suelen ir acompañados de deficiencia en las funciones ejecutivas.

Las funciones ejecutivas son actividades mentales complejas que hacen posible planificar, organizar, guiar, revisar, regularizar y evaluar el comportamiento debido para alcanzar metas. Se afirma que estas funciones se comienzan a desarrollar desde el primer año de vida.

La memoria de trabajo, el manejo del tiempo y la organización son tres funciones ejecutivas importantes y centrales en la habilidad del cerebro para aprender el aprendizaje y la conducta. Justamente son algunas de las funciones que se ven afectadas o disminuidas en las personas con TDAH, más aún cuando no han tenido un tratamiento adecuado y temprano.

Barkley, R (2011), considera que los estudiantes con TDAH tienen afectadas algunas de las funciones ejecutivas afectadas en el TDAH. Barkley utiliza diferentes términos para denominarlas en diversas publicaciones.

Duda, B (2011) realiza un resumen de ellas y las describe brevemente, la secuencia en que se presentan corresponde al orden en el cual se desarrollan en el estudiante.

1. Auto inhibición (inhibición)
2. Acción sensorial motora autodirigida (memoria de trabajo no verbal)
3. Lenguaje privado autodirigido (memoria del trabajo verbal)
4. Emoción/motivación autodirigidas (autorregulación de las emociones)
5. Juego autodirigido o reconstitución (planificación y resolución de problemas)

1. Auto inhibición (inhibición)

Representa la capacidad para suprimir, alterar o prevenir la respuesta de un evento; la capacidad para interrumpir la secuencia de conductas dirigidas a una meta si demuestra ser inefectiva; y la capacidad para proteger de la interferencia (producida por eventos internos y externos) la secuencia que conducirá a la meta. La siguiente lista facilita la comprensión de los tres procesos descritos.

- Inhibición de las repuestas dominante (motora, verbal, emotiva, cognitiva)
- Interrupción de la conducta en curso
- Control de interferencias: protege a las funciones ejecutivas de las distracciones.

2. Acción sensorial motora autodirigida (memoria de trabajo no verbal: el uso del ojo de la mente)

Es la capacidad para mantener información sensorial en la mente (imágenes, sonidos, gustos, olores, sensaciones corporales). Esta memoria permite:

- Crear una hoja de ruta que nos lleve al futuro deseado: si tenemos información sensorial de experiencias pasadas, ello nos ayudará a manejarnos con eficiencia en el presente para conseguir lo que se desea.
- Imitar a otros: al recordar imágenes de situaciones vividas por otras personas podemos repetirlas, cuando es necesario, o corregirlas.
- Prever las consecuencias de nuestras acciones: cuando vemos la imagen de cómo nos hemos comportado en el pasado, podemos anticiparnos a lo que va a suceder y en base a ello tomar decisiones correctas.
- Aumentar la autoconciencia: los recuerdos visuales de nuestras acciones nos permiten evaluar si lo que estamos haciendo o planificando es correcto.
- Manejar nuestros tiempos: el tener conciencia de la secuencia del paso del tiempo permite una mejor organización del mismo.
- Postergar la gratificación: el tener una visión del futuro hace más fácil posponer la recompensa.

- Ver no solo lo inmediato, sino lo más lejano: igualmente permite imaginar lo deseado.
- Valorar la solidaridad: el recordar a través de ese tipo de memoria el apoyo que otros nos han dado, nos sensibiliza y permite valorar la cooperación.

3. Lenguaje privado autodirigido (memoria de trabajo verbal: el uso de la voz de la mente).

Es la habilidad para hablarse a uno mismo, mediante la cual nos autorregulamos. Los niños pequeños se hablan a sí mismos en voz alta y más adelante aprenden a hablarse en silencio. Esta memoria permite:

Contemplar y describir un acontecimiento o situación: de este modo se aprende a interpretar muchas conductas.

- Resolver problemas: nuestro lenguaje privado nos permite interrogarnos sobre nuestro pasado para encontrar una solución a los problemas actuales.
- Formular reglas y planes: la memoria verbal nos permite examinar acontecimientos pasados y así establecer normas que permitan lograr lo deseado. Permite elaborar una lista de cosas por hacer.
- Seguir reglas: tanto la memoria no verbal como la verbal ayudan a recordar situaciones del pasado y decidir si determinada regla es aplicable o no a la situación actual.
- Retener en la mente lo que hemos leído en silencio: la comprensión de lectura es útil para múltiples actividades de la vida diaria.
- Razonar teniendo en cuenta la moral: el recordar las leyes, reglas y costumbres sociales permite actuar debidamente.

4. Emoción/motivación autodirigidas (autorregulación de las emociones: el uso del corazón de la mente).

Las emociones son poderosos motivadores que nos pueden llevar a actuar o evitar que actuemos. Es necesario tener control de nuestras emociones para tener control sobre nuestros actos. La memoria no verbal y la

memoria verbal son importantes para regular nuestra respuesta emocional.
¿Qué nos permite la autorregulación de nuestras emociones?

- Controlar nuestro comportamiento: a partir de una emoción se desencadena una acción, por lo tanto si nuestra emoción es exagerada el comportamiento que se desprende de ella también lo será.
- Motivarnos a nosotros mismos cuando no hay una recompensa que lo haga: la memoria no verbal y verbal ayudan a que esto sea posible, y a partir de la emoción que viene con ello podemos auto motivarnos.
- Expresar nuestras emociones de una manera aceptable socialmente: nos permite mantener la calma en situaciones en que la impulsividad puede jugar un rol nocivo.

5. Juego autodirigido o reconstitución (planificación y resolución de problemas: el uso del patio de los juegos de la mente).

El tener imágenes y palabras en la mente nos da la posibilidad de manipularlas y combinarlas de manera que nos sean útiles. Esto puede considerarse un juego mental. Esta función ejecutiva nos permite:

- Considerar varias opciones: al poder hacer varias combinaciones mentales es más factible llegar a elaborar la que más nos convenga.
- Decidir la mejor secuencia de acciones que nos llevarán al logro de nuestros objetivos: si planificamos a largo plazo y avanzamos por etapas podremos realizar las mejores combinaciones.
- Tener mucha creatividad para el logro de metas: cada combinación elaborada en nuestro cerebro puede dar pie a algo nuevo y único.

Barkley no entiende el TDAH solamente como un problema de inhibición sino como un problema de autorregulación conductual hacia el futuro.

La clasificación de las funciones ejecutivas de Barkley es útil porque muestran las dificultades que presentan las personas con TDAH, además

de los síntomas centrales (desatención, hiperactividad e impulsividad) y por lo tanto posibilitan un tratamiento efectivo centrado en las mismas.

2.1.5 Habilidades Sociales

2.1.5.1 Habilidad

El concepto de habilidad toma especial relevancia hacia 1960. De los numerosos estudios, publicaciones y definiciones alrededor de este concepto concluimos que:

Las habilidades hacen referencia a aquellas conductas específicas y necesarias para desempeñar exitosa y satisfactoriamente una actividad.

2.1.5.2 Habilidades Sociales

Las habilidades sociales se refieren a aquellos comportamientos o conductas específicas y necesarias para interactuar y relacionarse con el otro de forma efectiva, satisfactoria y exitosa socialmente.

Las habilidades sociales:

- Atienden a la capacidad de relacionarse adecuadamente con los demás, de manera que un individuo sea aceptado y valorado socialmente.
- Son comportamientos aprendidos, no son un rasgo de la personalidad.
- Son comportamientos observables tanto emocional como cognitivamente a través de la conducta verbal y la no verbal.
- Se dan siempre en relación a otro individuo.

2.1.5.3 Tipología de las Habilidades Sociales

Según Goldstein, A (2009), prestigioso profesor de psicología, clasificó las habilidades sociales en:

- Habilidades sociales básicas
- Habilidades sociales avanzadas
- Habilidades relacionadas con los sentimientos
- Habilidades alternativas a la agresión
- Habilidades para hacer frente al estrés
- Habilidades de planificación

A continuación, se muestra la clasificación de Goldstein, A (2009) con preguntas asociadas para una mejor comprensión de su implicación y significado.

Habilidades sociales básicas

- **Escuchar:** ¿Presta atención a la persona que le está hablando y hace un esfuerzo para comprender lo que le están diciendo?
- **Iniciar una conversación:** ¿Habla con los demás de temas poco importantes para pasar luego a los más importantes?
- **Mantener una conversación:** ¿Habla con otras personas sobre cosas que interesan a ambos?
- **Formular una pregunta:** ¿Determina la información que necesita y se le pide a la persona adecuada?
- **Dar las “gracias”:** ¿Permite que los demás sepan que agradece los favores?
- **Presentarse:** ¿Se da a conocer a los demás por propia iniciativa?
- **Presentar a otras personas:** ¿Ayuda a que los demás se conozcan entre sí?
- **Hacer un cumplido:** ¿Dice que le gusta algún aspecto de la otra persona o alguna de las actividades que realiza?

Habilidades sociales avanzadas

- **Pedir ayuda:** ¿Pide que le ayuden cuando tienen alguna dificultad?
- **Participar:** ¿Elige la mejor forma para integrarse en un grupo o para participar en una determinada actividad?
- **Dar instrucciones:** ¿Explica con claridad a los demás cómo hacer una tarea específica?
- **Seguir instrucciones:** ¿Presta atención a las instrucciones, pide explicaciones, lleva adelante las instrucciones correctamente?
- **Convencer a los demás:** ¿Intenta persuadir a los demás de que sus ideas son mejores y que serán de mayor utilidad que las de la otra persona?

Habilidades relacionadas con los sentimientos

- **Conocer los propios sentimientos:** ¿Intenta reconocer las emociones que experimenta?
- **Expresar los sentimientos:** ¿Permite que los demás conozcan lo que siente?
- **Comprender los sentimientos de los demás:** ¿Intenta comprender lo que sienten los demás?
- **Enfrentarse con el enfado de otro:** ¿Intenta comprender el enfado de la otra persona?
- **Expresar afecto:** ¿Permite que los demás sepan que él se interesa o se preocupa por ellos?
- **Resolver el miedo:** ¿Piensa por qué está asustado y hace algo para disminuir el miedo?
- **Auto premiarse:** ¿Se dice a sí mismo o hace cosas agradables cuando se merece una recompensa?

Habilidades alternativas a la agresión

- **Pedir permiso:** ¿Reconoce cuándo es necesario pedir permiso para hacer algo y luego pedir a la persona indicada?

- **Compartir algo:** ¿Se ofrece para compartir algo que es apreciado por los demás?
- **Ayudar a los demás:** ¿Ayuda a quién lo necesita?
- **Negociar:** ¿Llega a establecer un sistema que satisfaga tanto a él mismo como a quienes sostienen posturas diferentes?
- **Emplear el autocontrol:** ¿Controla su carácter de modo que no se le “escapan las cosas de las manos”?
- **Defender los propios derechos:** ¿Defiende sus propios derechos dando a conocer a los demás cuál es su postura?
- **Responder a las bromas:** ¿Se las arregla sin perder el control cuando los demás la hacen bromas?
- **Evitar los problemas de los demás:** ¿Se mantiene al margen de situaciones que le pueden ocasionar problemas?
- **No entrar en peleas:** ¿Encuentra otras formas para resolver situaciones difíciles sin tener que pelearse?

Habilidades para hacer frente al estrés

- **Formular una queja:** ¿Les dice a los demás cuándo han sido ellos los responsables de originar determinado problema e intenta encontrar una solución?
- **Responder a una queja:** ¿Intenta llegar a una solución justa ante la queja justificada de alguien?
- **Demostrar deportividad después de un juego:** ¿Expresa un cumplido sincero a los demás por la forma en que han jugado?
- **Resolver la vergüenza:** ¿Hace algo que le ayude a sentir menos vergüenza o a estar menos cohibido?
- **Arreglárselas cuando le dejan de lado:** ¿Determina si lo han dejado de lado en alguna actividad y luego hace algo para sentirse mejor en esa situación?
- **Defender a un amigo:** ¿Manifiesta a los demás que han tratado injustamente a un amigo?

- **Responder a la persuasión:** ¿Considera con cuidado la posición de la otra persona, comparándola con la propia, antes de decidir lo que hará?
- **Responder al fracaso:** ¿Comprende la razón por la cual ha fracasado en una determinada situación y qué puede hacer para hacer tener éxito en el futuro?
- **Enfrentarse a los mensajes contradictorios:** ¿Reconoce y resuelve la confusión que se produce cuando los demás le explican una cosa, pero dicen o hacen otras que se contradicen?
- **Responder a una acusación:** ¿Comprende lo que significa la acusación y por qué se la han hecho y luego piensa en la mejor forma de relacionarse con la persona que le ha hecho la acusación?
- **Prepararse para una conversación difícil:** ¿Planifica la mejor forma para exponer su punto de vista antes de una conversación problemática?
- **Hacer frente a las presiones del grupo:** ¿Decide lo que quiere hacer cuando los demás quieren que haga otra cosa distinta?

Habilidades de planificación

- **Tomar iniciativas:** ¿Resuelve la sensación de aburrimiento iniciando una nueva actividad interesante?
- **Discernir sobre la causa de un problema:** ¿Reconoce si la causa de algún acontecimiento es consecuencia de alguna situación bajo su control?
- **Establecer un objetivo:** ¿Toma decisiones realistas sobre lo que es capaz de realizar antes de comenzar una tarea?
- **Determinar las propias habilidades:** ¿Es realista cuando debe dilucidar cómo puede desenvolverse en una determinada tarea?
- **Recoger información:** ¿Resuelve que necesita saber y cómo conseguir la información?

- **Resolver los problemas según su importancia:** ¿Determina de forma realista cuál de los muchos problemas que hay es el más importante y el que debería solucionar primero?
- **Tomar una decisión:** ¿Considera las posibilidades y elige la que le hará sentirse mejor?
- **Concentrarse en una tarea:** ¿Se organiza y se prepara para facilitar la ejecución de su trabajo?

2.1.5.4 Desarrollo de las Habilidades Sociales

Entendemos por desarrollo de las habilidades sociales al grado en que un individuo ha adquirido una serie de comportamientos sociales que permitan su adaptación al medio social en el que vive.

Las habilidades sociales se desarrollan y se potencian a través del proceso de maduración y a través de la experiencia vivencial, que su vez comporta un proceso de aprendizaje.

Para el desarrollo de las habilidades sociales, el individuo cuenta con mecanismos de aprendizaje como:

- La experiencia directa
- La observación
- La instrucción
- El feedback

2.1.5.5 Etapas de Desarrollo de las Habilidades Sociales.

En el desarrollo de cualquier habilidad pasamos por cuatro etapas:

1. **Inconscientemente inhábil:** el individuo no es consciente de que carece de una determinada habilidad o habilidades, es decir, carece de ellas y no lo sabe.

2. **Conscientemente inhábil:** el individuo es consciente de que carece de una determinada habilidad o habilidades, es decir, sabe y reconoce que carece de ellas.
3. **Conscientemente hábil:** el individuo es consciente de que ha desarrollado determinadas habilidades sociales.
4. **Inconscientemente hábil:** el individuo deja de ser consciente de que ha desarrollado determinadas habilidades sociales.

En la siguiente investigación se van a desarrollar las siguientes habilidades sociales:

- La comunicación
- El trabajo en grupo
- La toma de decisiones
- La gestión de conflictos

2.1.5.6 Importancia de las Habilidades Sociales

Socialmente: Estamos viviendo fuertes, rápidas y constantes transformaciones sociológicas. Lo podemos observar claramente en cómo han cambiado los medios de comunicación entre las personas. Hoy la tecnología es un elemento esencial en nuestra comunicación. Este y otros cambios sociales, como el concepto de familia, de trabajo, etc. se traducen en una reducción drástica en el número de interacciones interpersonales diarias que tenemos.

Por su impacto en nuestro éxito personal y profesional: la competencia social ha estado hasta no hace mucho en segundo plano. Los aspectos cognitivos y, en general, la inteligencia racional, siempre han sido más valorados que los aspectos emocionales. Hemos vivido cómo hasta ahora la misma formación se ha centrado en los aspectos intelectuales y en el éxito académico relegando y minusvalorando el bienestar personal y social.

Sin embargo, como hemos visto, numerosos estudios e investigaciones han demostrado la influencia directa de los aspectos emocionales en éxito personal y profesional de un individuo.

En el proceso de sociabilización: un adecuado desarrollo de competencia social en la infancia tiene su efecto en un apropiado desarrollo en el proceso de sociabilización. Por el contrario, un deficiente desarrollo de la competencia social en la infancia produce carencias en lo interpersonal con consecuencias negativas en su proceso de sociabilización.

2.1.6 TDAH

El Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad es un trastorno neurobiológico, de origen genético en la mayoría de los casos, que se debe a un desequilibrio bioquímico cerebral, caracterizado por la presencia de síntomas de falta de atención, de hiperactividad-impulsividad o de ambos. El término trastorno implica que estas manifestaciones interfieren en la vida familiar, académica o social del niño, adolescente o adulto y en la vida laboral y marital de este último.

2.1.7 Evolución Conceptual del TDAH

De acuerdo a Bermeosolo, J (2010), el TDAH ha sido reconocido con diferentes nombres a través del tiempo.

Aunque en un principio se estudió el déficit como un problema médico, posteriormente han aparecido investigaciones de tipo conductual y cognitivas, que han aportado más información a este complejo tema.

Los primeros estudios provienen del campo de la medicina. El médico G.F. Still describió las características del trastorno en el año 1902, como una asociación del síndrome a “fallas de control moral” que no obedecían a deficiencias intelectuales, aunque el doctor Bouneville, cinco años antes ya había descrito un síntoma de niños con inquietud física y química exagerada con leve retraso mental. Hohman y Ebaugh, a principios de los años veinte, hallaron síntomas similares en niños que habían sufrido un proceso de encefalitis, por lo

que se denominó “trastorno de comportamiento postencefálico”, asociando al déficit una alteración de tipo neurológico. En 1934, Kahn y Cohen proponen el término de “Síndrome de Impulsividad Orgánica” para explicar el origen orgánico del TDAH.

Hacia la década de los sesenta, la interpretación de la hiperactividad como un trastorno debido a un daño cerebral se sustituye por el de disfunción cerebral, pasando a cambiarse la perspectiva de lesión orgánica por otra de tipo más funcional.

Clemens definió la disfunción cerebral mínima como un trastorno de conducta y del aprendizaje que experimentan niños con una inteligencia normal y que aparece asociada con disfunciones del sistema nervioso central; agrupa a niños con deficiencias en el aprendizaje, con problemas de hiperactividad, con inatención e impulsividad, así como con dificultades sociales y emocionales.

Aquí, la comunidad educativa y la comunidad médica adoptaron posiciones diferentes que, con algunos matices, siguen manteniéndose en la actualidad, ya que mientras la literatura médica aceptó el término de disfunción cerebral mínima incorporándolo a un modelo médico, la bibliografía educativa se centró en los problemas escolares y de lenguaje y prefirió el término de “niños con dificultades de aprendizaje”.

A partir de aquí, los investigadores (sobre todo psicólogos y pedagogos) se centraron en caracterizar la hiperactividad como un trastorno de comportamiento.

Posteriormente, aparece una interpretación cognitiva de la hiperactividad ya iniciada por Still. Los expertos subrayan que en el trastorno hiperactivo es conveniente destacar tanto las deficiencias cognitivas como las conductuales. Así, Barkley (2011) define la hiperactividad como una deficiencia en el desarrollo de la atención y de la conducta gobernada por reglas que se manifiestan en el niño a partir de los 2-4 años en distintas situaciones y que no puede atribuirse a retraso mental, psicosis o alteraciones neurológicas graves, sensoriales o motoras.

2.1.8 Tipos de TDAH

El trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad es un trastorno de origen neurobiológico que se caracteriza por la presencia de tres síntomas típicos:

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

Se identificará como un trastorno cuando estos síntomas o los comportamientos que se deriven se observen con mucha mayor frecuencia e intensidad que en los niños o adolescentes de igual edad e interfieran en la vida cotidiana en casa, la escuela y 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 pueden encontrar casos de niños con dificultades relacionadas con la atención, pero que no presentan un mayor grado de movimiento o mayores respuestas impulsivas que los niños de su misma edad.

En el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-IV), publicado por la American Psychiatric Association (APA), (2002), se diferencian tres tipos de trastorno dentro del TDAH.

- Trastorno por déficit de atención con hiperactividad **subtipo predominante inatento**.
- Trastorno por déficit de atención con hiperactividad **subtipo predominante hiperactivo-impulsivo**.
- Trastorno por déficit de atención con hiperactividad **subtipo combinado** (presenta síntomas atencionales e hiperactivo-impulsivo).

El niño predominantemente inatento; es un niño que parece no escuchar cuando se le habla directamente, que parece que sueña despierto, que

le cuesta ponerse en marcha y que, a menudo, olvida o pierde cosas. Acostumbra a distraerse y a valorar cualquier ruido o estímulo irrelevante, pudiéndose dispersar también en actividades de juego o atractivas para él. En el aula generalmente se muestra pasivo, pasa desapercibido y no aprende al ritmo esperado. No anota los deberes en la agenda, por lo que olvida entregar tareas y trabajos o lo hace con retraso, y cuando los entrega suelen estar incompletos. Evita, le disgusta o se resiste a realizar tareas que requieren un esfuerzo mental sostenido.

La presentación de los trabajos es descuidada, olvida poner el nombre y la fecha y tiene dificultades para planificar los ejercicios. En los exámenes sus respuestas son desorganizadas u ocupan espacios equivocados.

El niño predominantemente inatento normalmente pasa por un niño poco inteligente (aún que no sea cierto) con un grado de desmotivación alarmante, es frecuente que acabe ubicado en las últimas filas de la clase y que nadie espere “más” de él o de ella.

El niño predominante hiperactivo-impulsivo se mueve de un lugar a otro en momentos inapropiados, mueve manos y pies en exceso, se balancea y se levanta a menudo de su silla. Acostumbra a interrumpir conversaciones y actividades, y suele inmiscuirse en los juegos de los otros. Responde de forma precipitada, incluso antes de que se le acabe de formular la pregunta. Tiene dificultades para dedicarse a tareas o juegos tranquilos y habla en exceso.

El comportamiento de este niño resulta molesto y, a menudo, preocupa mucho por las manifestaciones de agresividad tanto en el aula como dentro del marco familiar.

Este comportamiento disruptivo hace que la familia pida ayuda profesional.

Es importante señalar la necesidad de atender de igual manera a un grupo y a otro, ya que sin darnos cuenta se puede descuidar a los que no molestan simplemente porque no parece que pueda tratarse de un trastorno.

2.1.9 Diagnóstico del TDAH

Filomeno, A (2009), indica que en la gran mayoría de los casos el diagnóstico del TDAH es un procedimiento clínico sencillo para quien tiene experiencia en este trastorno. Una cuidadosa historia clínica – con la madre como informante – es la base de dicho diagnóstico. Es necesario averiguar si existen antecedentes de este trastorno en la familia, el que generalmente no ha sido diagnosticado ni tratado en generaciones anteriores y que debe ser reconstituido en base a las preguntas pertinentes; con frecuencia uno de los padres tiene TDAH.

La revisión de lo ocurrido en la gestación, el parto y el desarrollo durante los primeros años de vida, permite determinar si han existido o no factores que puedan haber facilitado la aparición de las manifestaciones del TDAH, recordando que predisposición genética es muy importante. Cuando existe historia de hipoxia al nacer o postnatal, con frecuencia también existen antecedentes familiares de este trastorno.

2.1.10 Etiología del TDAH

El TDAH es un trastorno heterogéneo que presenta múltiples causas; no es posible aplicar una causa única como origen del trastorno. Para explicar las causas del TDAH vamos a considerar cuatro hipótesis fundamentales: neuroanatómicas y/o funcionales, genéticas, neuroquímicas y psicológicas de acuerdo como lo explica Lavigne, R (2010).

2.1.10.1 Explicaciones basadas en la anatomía cerebral y en su funcionamiento

Según estas explicaciones, las personas con TDAH presentan menor actividad cerebral y menor reactividad a los estímulos. Las diferencias que en este aspecto muestran en comparación a personas sin ningún tipo de trastorno,

han sido corroboradas a través de diferentes investigaciones, pero cuál, o cuáles, sea la causa última sigue siendo objeto de investigación, porque las diferencias halladas en morfología y su relación con la sintomatología presente en el TDAH no son suficientes significativas como para explicar por sí solas lo que ocurre en el trastorno.

2.1.10.2 Explicaciones basadas en la genética

Los estudios de asociación genética llevados a cabo con gemelos y niños adoptados, han sido fundamentales para comprender mejor el papel que en la etiología del TDAH juega la genética frente al ambiente. Aunque a pesar de la gran importancia que, como vemos, tiene la genética siempre se expresan en interacción con el ambiente, y será éste el que, en última instancia, condiciones el que los síntomas tengan un peor o un mejor pronóstico.

Se han realizado numerosas investigaciones y cada vez se está más cerca de la definición de marcadores genéticos específicos que confieren una susceptibilidad genética al TDAH. Sin embargo, la identificación de estos marcadores no indicará el final de la investigación sobre el trastorno en el campo de la genética. Los factores ambientales y las interacciones de éstos con la genética del trastorno constituirán un campo adicional y muy interesante de la investigación sobre el TDAH.

2.1.10.3 Explicaciones basadas en la química del cerebro

Aunque actualmente no se conocen con exactitud las causas bioquímicas del TDAH, se acepta la existencia de una disfunción de los impulsos nerviosos en determinados circuitos frontoestriados mediados por la dopamina y la noradrenalina, lo que origina déficits ejecutivos en las funciones cognitivas.

Los resultados de los tratamientos mediante psico estimulantes apoyan la verosimilitud de estas hipótesis, añadiendo que las personas con TDAH, que reciben tratamiento farmacológico basado en el metilfenidato, mejoran

significativamente, reduciendo los niveles de actividad (por tanto, potenciando los mecanismos de inhibición conductual) y aumentando la atención.

2.1.10.4 Explicaciones basadas en la psicología del TDAH

Desde la psicología se han propuesto numerosas explicaciones del origen del TDAH. A continuación, se destacan algunas de las propuestas más significativas por la incidencia que han tenido en el estudio y, sobre todo, en el tratamiento del TDAH.

Explicaciones centradas en las conductas: a través de las cuales se concibe la hiperactividad como un trastorno del comportamiento. Estas explicaciones atribuyen un papel protagonista a la actividad motora excesiva, describiendo al niño con TDAH como aquel que manifiesta una constante e involuntaria hiperactividad que resulta significativamente superior a la normal, en comparación con personas de la misma edad cronológica. En cuanto a qué es lo que origina dicho trastorno hay autores que como Polaino (1981) argumentan que la hiperactividad resultaba del aprendizaje por imitación en la interacción madre-hijos otros autores que señalaban que la hipercinesia era una conducta operante reforzante en sí misma y/o reforzada socialmente.

Explicaciones cognitivas: nos encontramos con explicaciones referidas a la hipoactividad de los sistemas de inhibición conductual, que destacan el papel de la desinhibición conductual en el TDAH como síntoma cardinal del trastorno. Se trata de teorías que han servido como punto de partida para el desarrollo del Modelo Híbrido de Autorregulación y de las Funciones Ejecutivas de Russell Barkley en el que se consigue integrar coherentemente el amplio espectro de problemas que se observan en los niños hiperactivos. Estas explicaciones defienden que un posible fallo en el sistema de autorregulación, provocado por una hipoactividad en las vías catecolaminérgicas implicadas en el adecuado desarrollo de los procesos del sistema ejecutivo y de sus funciones ejecutivas, puede originar conductas que caracterizan al niño con TDAH, tales como respuestas anormales a las recompensas y al castigo, dificultades para demorar las gratificaciones, déficit de atención y déficit en el control inhibitorio y

en la activación, escasa habilidad para solucionar problemas en condiciones difíciles y conflictivas que requieren autocontrol.

Explicaciones eclécticas: este tipo de propuestas se caracterizan por no adscribirse de modo claro a una aposición teórica definida, más bien se trata de guías de intervención y programas terapéuticos de amplio espectro que toman y combinan todo aquello que puede resultar útil para el tratamiento del problema, independientemente del origen teórico de cada uno de ellos, vale lo que sirve, lo que es eficaz. Más que la causa originaria del trastorno, lo que les ocupa son los efectos de las técnicas de tratamiento de mejora del TDAH.

Otras explicaciones: se puede mencionar las explicaciones basadas en la dieta de los niños con TDAH; de alimentos ricos en colorantes y conservantes, de determinados minerales, de excesiva cantidad de azúcares.

Filomeno, A (2009) nos dice que hace más de tres décadas se postuló que ciertos colorantes podían afectar negativamente la hiperactividad; si bien no se demostró en su momento esta hipótesis, tuvo muchos seguidores a lo largo de los años. El hecho de que hayan transcurrido más de tres décadas desde que se sospechó una relación entre los colorantes artificiales y la hiperactividad, y su demostración en un estudio con valor estadístico, lleva a pensar que no se trata de un efecto muy intenso. Estos resultados no deben llevar a pensar que no se trata de un efecto muy intenso. Estos resultados no deben de llevar a la situación extrema de prohibir a los niños que consuman alimentos o bebidas con colorantes artificiales o preservantes alimenticios, especialmente en el contexto de fiestas o reuniones sociales, creando con ellos una injustificada e innecesaria marginalidad.

Lavigne, R (2010), resume sobre las causas que originan el TDAH de que cuál sea la causa definitiva del TDAH está aún por dilucidar de forma incontrovertible, no obstante los datos disponibles parecen evidenciar que una hipótesis son más plausibles que otras: alteraciones de origen genético que afectarían la química del transporte y recepción de neurotransmisores (como la dopamina y la noradrenalina) muy presentes en los circuitos que inervan en las zonas frontales del cerebro y las áreas subcorticales que se interconectan con ellas, lo que daría lugar a retrasos en el desarrollo funcional de dichas áreas que

son responsables de procesos psicológicos del sistema ejecutivo y de sus funciones en los que las personas con TDAH muestran serias dificultades.

2.1.11 Prevalencia del TDAH

Duda, B (2011), nos dice gran parte de los estudios estadísticos que se mencionan han sido realizados en Estados Unidos; en Latinoamérica – hasta donde se sabe-, no se han hecho muchos trabajos de este tipo, pero lo más probable es que arrojen cifras muy parecidas a las del hemisferio norte.

Se calcula que este trastorno constituye el 50% de la población psiquiátrica infantil. De acuerdo a estudios epidemiológicos norteamericanos se estima una incidencia del subtipo predominio de atención del 4.7%, frente al 9% en los estudios alemanes. Respecto al subtipo hiperactivo-impulsivo, las cifras disminuyen a un 3.4% y 3.9% y al de tipo combinado al 4.4% y el 4.8% respectivamente.

Se suele considerar que el TDAH se presenta más en niños que en niñas, pero como en las niñas el déficit de atención sin hiperactividad es más frecuente que en los varones, ellas “no dan tantos problemas”; esto podría hacer suponer que la frecuencia del TDAH en ellas es mayor a la considerada tradicionalmente. Por otro lado, hay que tener en cuenta que la hiperactividad en las mujeres puede ser más verbal que motora, lo que perturba menos en el aula.

Se suele afirmar que las niñas con TDAH son tranquilas, tímidas, dóciles y suaves, mientras que los niños con TDAH son impulsivos agresivos, descuidados e inquietos. Pero cada persona es una individualidad, existen hombres y mujeres con TDAH de diferentes edades que salen de estos patrones. Una serie de factores entre los que están la personalidad, el CI, la familia, el entorno cultural, etc. hacen que el TDAH en cada persona sea distinto.

2.1.12 Comorbilidad del TDAH

Cuando en una población se presentan juntos dos o más trastornos con una frecuencia mayor a la esperable al azar, esto es considerando la incidencia

de cada uno de ellos independientemente, se puede hablar de trastornos comórbidos o asociados.

El TDAH en cualquiera de sus tres tipos, puede acompañarse de uno o más problemas o trastornos; los más comunes son: problemas de lenguaje, trastorno obsesivo-compulsivo, migraña, tics y síndrome de Tourette y trastornos del espectro autista.

El TDAH tiene repercusión en las funciones ejecutivas, por lo que está asociado con otros trastornos implicados en dichas funciones, es una información imprescindible con el cual se debe contar a la hora de establecer no sólo un diagnóstico, sino un tratamiento adecuado a las necesidades que presenta el TDAH y más que probable comorbilidad con otros trastornos.

En su libro *El niño con déficit de atención o hiperactividad: cómo pasar del fracaso al éxito*, Filomeno, A (2009) explica la comorbilidad del TDAH.

2.1.12.1 Problemas de Lenguaje y Aprendizaje

Los problemas de aprendizaje son, al lado de los problemas de conducta, los que con más frecuencia se asocian al TDAH, y son la principal razón por la cual los niños y adolescentes con este último trastorno son referidos al neurólogo. Al hacer la historia clínica, con frecuencia aparece el antecedente de algún problema del habla o del lenguaje; el más frecuente y benigno es una dislalia o la dificultad en la articulación de algún fonema, siendo menos frecuente un retraso en el habla, y menos aún en los trastornos específicos del desarrollo del lenguaje. Esta asociación hace recomendable el tratamiento en su momento de los trastornos del habla y del lenguaje, como un intento de prevenir o atenuar un problema de aprendizaje futuro.

Una parte de los niños con TDAH muestran como primer síntoma, dificultades fonológicas y/o retraso en el lenguaje, teniendo un alto riesgo de presentar dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura.

Según algunos especialistas el TDAH y la dislexia están relacionados, siendo desde un punto de vista cognitivo como neuroanatómico, el nexo común, posiblemente, la relación que ambos tienen con la memoria de trabajo. El defecto

fonológico que se atribuye a la dislexia tendría una repercusión sobre la memoria de trabajo y en consecuencia haría más probable la aparición de síntomas propios del TDAH.

Los niños con TDAH pueden presentar un problema no específico o un trastorno específico del aprendizaje escolar. Los problemas no específicos son los más frecuentes y son debidos especialmente al déficit de atención, que hace que no pueda mantener la atención necesaria para un aprendizaje adecuado; en menor grado son causados por la hiperactividad, que hace que le sea difícil estar quieto en clase o a la hora de las tareas en casa.

2.1.12.2 Problemas de Conducta

Según la Asociación Americana de Psiquiatría (APA), (2002) : El problema de conducta más frecuentemente asociado al TDAH es el trastorno negativista (u opositor) desafiante (TND), que ocurre en cerca del 40% de las personas que tienen TDAH.

El problema de conducta más leve es el trastorno negativista (u opositor) desafiante (TND), que tiene una frecuencia similar a la de los problemas de aprendizaje como trastorno asociado al TDAH. Generalmente no es diagnosticado durante mucho tiempo y a menudo se le considera erróneamente un defecto de crianza o un manejo inadecuado en el colegio. Las frustraciones que el TDAH produce en el niño y el mal manejo de su conducta hacen que este problema se acentúe; el TND a vez, suele constituirse en el mayor problema en el niño con TDAH y aumenta el riesgo de drogadicción y abandono escolar.

Las características que deben llevar a pensar en el TND son: encolerizarse y hacer pataletas, que varían en su forma según la edad del niño o adolescente, discutir con los adultos; desafiarlos y no cumplir sus órdenes; molestar adrede a otras personas; no aceptar las culpas por las propias faltas e intentar pasarlas a otra persona; no tolerar bromas o no aceptar perder en los juegos (ser picón), ser colérico y resentido; ser rencoroso y vengativo. Es

necesario tener por lo menos cuatro de estas características y que su duración haya sido de por lo menos seis meses.

El trastorno disocial es la forma más severa del problema de conducta y puede considerarse una antesala de la delincuencia cuando no se trata adecuadamente; el niño, y especialmente el adolescente con este trastorno, presenta conductas de agresión a personas y animales, destrucción de propiedad, fraudulencia o robo y violación seria de reglas. Es necesario que ocurran tres de quince conductas de los tipos mencionados y que su duración sea de por lo menos un año. La intensidad de este trastorno es de leve a severa, pudiendo requerir hospitalización en este último caso; el tratamiento debe estar a cargo de un psiquiatra.

2.1.12.3 Ansiedad

Filomeno, A (2009), explica que los niños que tienen TDAH presentan niveles de ansiedad más altos que los otros niños, debido al esfuerzo mayor que deben hacer para atender en el colegio y para hacer sus tareas en casa, asimismo debido a las frecuentes llamadas de atención que reciben y a los resultados que no suelen guardar relación con el esfuerzo que efectúan. Con el tratamiento medicamentoso del TDAH esta ansiedad tiende a mejorar significativamente o a desaparecer.

La ansiedad por separación es otra forma de ansiedad frecuente en la edad pediátrica y puede presentarse como trastorno asociado al TDAH. Sus características principales son temor a alejarse del hogar o de sus padres, temor a perderlos, temor a que algún acontecimiento los separe, resistencia a ir al colegio o a otros lugares, resistencia a quedarse en casa sin sus padres, resistencia a dormirse sin tener cerca a sus padres, pesadillas con temática de separación, presencia de síntomas físicos como anticipación a la separación. El diagnóstico se hace cuando por lo menos tres de estos síntomas están presentes por más de cuatro semanas.

2.1.12.4 Depresión

Este trastorno puede presentarse en la niñez, aunque es más frecuente en la adolescencia, y más aún en la edad adulta, cuando se convierte en un trastorno más comúnmente asociado al TDAH. La depresión tiene cierta relación genética con el TDAH, pues es más frecuente en los pacientes con este trastorno y en sus familiares; puede ser desencadenada por los múltiples problemas y frustraciones que son comunes en el TDAH.

Debe pensarse que existe depresión en un niño o adolescente cuando presenta alteraciones en el sueño o en el apetito; cuando no parece gozar con lo que antes le gustaba hacer; cuando hable de muerte o ella aparece en sus juegos o dibujos; cuando presenta un decaimiento permanente; cuando llora con facilidad no habiéndolo hecho antes, etc. Esta sintomatología debe haber estado presente durante varias semanas.

2.1.12.5 Trastorno Obsesivo Compulsivo (TOC)

Este trastorno está caracterizado por la presencia de obsesiones y compulsiones que consumen más de una hora al día, interfieren en la vida de las personas y le producen malestar. Las obsesiones son pensamientos, impulsos o imágenes recurrentes y persistentes, que se experimentan como intrusos e inapropiados. Las compulsiones son comportamientos repetitivos o actos mentales que la persona realiza como respuesta a una obsesión; compulsiones comunes son lavarse las manos, ordenar, chequear, rezar, contar, repetir palabras en silencio. Estos actos se efectúan para calmar el malestar o para prevenir algo temido. Los niños pueden no reconocer que las obsesiones o compulsiones son excesivas o irracionales.

2.1.12.6 Migraña

El dolor de cabeza crónico, en niños o adolescentes, tiene como principal causa la migraña o jaqueca, que es una afección neurológica de frecuencia similar a la del TDAH, por lo que una asociación de ambos no es rara; es de origen genético, siendo casi la regla que para diagnosticar migraña en un paciente deba existir este problema en algún familiar.

El aspecto más importante con relación a la coexistencia del TDAH y migraña en un paciente es que las tensiones escolares, condicionadas o acentuadas por el déficit de atención, suelen hacer que las crisis de migraña sean más frecuentes y más intensas. A la inversa, las crisis migrañosas muy frecuentes pueden llegar a ser diarias o casi diarias, interfieren con la asistencia al colegio y con el rendimiento académico de niños con el trastorno que nos ocupa, agravando aún más sus problemas. Es importante saber que el tratamiento farmacológico del TDAH suele hacer disminuir o desaparecer las crisis de migraña en los niños y adolescentes que tienen ambos trastornos.

2.1.12.7 Tics y Síndrome de Tourette

El síndrome o trastorno de Tourette (ST) es un problema neuropsiquiátrico caracterizado por la presencia de tics y, con mucha frecuencia, de conductas compulsivas que pueden llegar a constituir el trastorno obsesivo compulsivo. En la mitad de los casos también existe TDAH.

Los tics son movimientos (tics motores) o vocalizaciones (tics fónicos) semi voluntarios, de inicio en la niñez. Los movimientos o los ruidos pueden ser simples o complejos; en este último caso puede consistir en la emisión de palabras o frases; cada tic suele durar semanas o meses. Para diagnosticar el síndrome de Tourette es necesario haber tenido por lo menos dos tics motores y un tic fónico, y que por lo menos durante un año hayan estado presentes los tics la mayor parte del tiempo. Los tics suelen mejorar o desaparecer en el transcurso de los años. Puede haber también cuadros incompletos que constituyen el trastorno crónico de tics. También existen tics

transitorios que suelen durar menos de un año y que ocurren en el 10% de los niños. Los medicamentos estimulantes pueden ocasionalmente exacerbar los tics en personas que tienen el síndrome de Tourette.

2.1.12.8 Trastorno del Espectro Autista

También se les conoce como trastornos generalizados del desarrollo. Consisten en la presencia de dificultades en la sociabilidad, conductas peculiares y alteraciones variables en el desarrollo del lenguaje. La forma más severa de este trastorno es el autismo clásico, que ocurre en una minoría de los casos, estando presentes los tres componentes mencionados, asociados con frecuencia a retardo mental.

La forma más leve y frecuente es el síndrome de Asperger, en el cual hay una inteligencia normal, dificultades en la sociabilidad y conductas peculiares, no habiendo un problema importante en el lenguaje; el TDAH puede estar asociado. También existen formas incompletas de los trastornos del espectro autista, el trastorno generalizado del desarrollo no especificado, conocido también como rasgos autistas.

2.1.13 Tratamiento del TDAH

El tratamiento del estudiante con TDAH dentro y fuera del aula es multidisciplinario. Actualmente la unión de los tres tratamientos: el farmacológico, el psicológico y el psicopedagógico parece tener mayor efectividad.

Tratamiento Farmacológico, que bien administrado ayuda en los niveles intelectual e interactivo con sus compañeros, padres y profesores, además de ayudar en los procesos de intervención de los otros dos tratamientos. A pesar de la resistencia de los padres de familia, muchos estudios avalan la eficacia del tratamiento farmacológico.

Tratamiento Psicológico, que utiliza estrategias de manejo de la conducta, de autocontrol del niño y de comunicación.

Tratamiento Psicopedagógico, para mejorar las habilidades académicas, dentro y fuera del aula.

Pero Filomeno, A (2009), no está de acuerdo en que todos los niños con TDAH deben recibir múltiples y costosas terapias porque la mayor parte de las veces no es necesario ni conveniente. Recalca que el TDAH exige un manejo adecuado en casa y en el colegio, que desgraciadamente se da con poca frecuencia.

El tratamiento integral comienza por el diagnóstico; en nuestro medio el profesional que mejor maneja este trastorno es el neurólogo o psiquiatra que cuenta con conocimientos y experiencia en el diagnóstico y tratamiento del TDAH. Luego del diagnóstico correcto, debe iniciarse el tratamiento medicamentoso, luego viene el manejo correcto en casa; cuando este no es adecuado, cosa que desgraciadamente ocurre en la mayoría de los casos les recomiendan lecturas a los padres, cuando esto no da los resultados esperados, los padres deben recibir asesoramiento por parte de un psicólogo especialista en terapia de conducta. Es muy importante que deba existir una buena comunicación entre los padres y los profesores del colegio; es importante que los padres faciliten a los profesores el informe del diagnóstico, tratamiento y medidas que deben tomarse en cuenta en el salón de clase. De acuerdo a los problemas específicos de cada niño, pueden ser necesarias otras terapias. Finalmente, de acuerdo a la patología asociada, puede ser necesaria la medicación específica o puede ser necesaria la participación del psiquiatra como en algunos casos de ansiedad o depresión de problemas serios de conducta o de drogadicción.

2.1.14 El Estudiante con TDAH dentro del Aula

Casajús, A (2012), explica que el estudiante con TDAH forma parte de una unidad social dentro del colegio donde esté cursando sus estudios, y como en cualquier ámbito social se producen una serie de interacciones entre los miembros es esta estructura. Por ello, se han de diferenciar unas medidas que contemplaremos para todo el grupo de la clase que tiene algún estudiante con

TDAH y, además, una serie de medidas a tener en cuenta para los estudiantes con TDAH dentro de la clase.

El docente debe tener en cuenta algunas indicaciones generales dentro del aula, como las que se proponen a continuación:

- Propiciar la participación de los estudiantes, para que los estudiantes con TDAH puedan mantenerla atención.
- Revisar las normas de convivencia dentro del aula y colocar carteles en los que recuerden las normas.
- Trabajar y fomentar el diálogo de los problemas, ayudando a los estudiantes a saber expresarse.
- Trabajar con los estudiantes para que aprendan a explicar a sus compañeros la resolución de ejercicios.
- Dar indicaciones sencillas e independientes de manera separada y secuenciar las instrucciones. Al estudiante con TDAH le suele costar organizar toda la información recibida.
- Antes de comenzar cualquier ejercicio, problema o tarea, el docente ha de asegurarse de que el estudiante en general (pero el estudiante con TDAH, en particular) ha entendido lo que ha de hacer.
- El uso y control de la agenda es importante en cada estudiante, pero y significativamente muy importante para los estudiantes con TDAH. Han de apuntarse las tareas, trabajos a largo y corto plazo; además, es el medio de comunicación directa con la familia.
- Utilizar un sistema de puntos para conseguir premios colectivos en conducta en todos aquellos hábitos en los que deben ser formados todos los estudiantes: levantar la mano para respetar el turno de palabra, entrar y salir al aula de manera ordenada, cambiarse a tiempo en las clases de Educación Física, dejar correctamente las carpetas al acabar la clase y la jornada, etc.

Además, se han de contemplar otras medidas específicas dentro del aula dirigidas a los estudiantes con TDAH. Diversos autores clasifican las diferentes medidas en las siguientes:

- Medidas dirigidas a mejorar su conducta.
- Medidas hacia su estado emocional.
- Medidas dirigidas a mejorar sus relaciones sociales.
- Medidas para optimizar su rendimiento.

Como los objetivos de esta investigación son potenciar y desarrollar habilidades sociales en los estudiantes con TDAH; es importante mencionar las medidas dirigidas a mejorar las relaciones sociales de los estudiantes con TDAH ya que las relaciones sociales dentro y fuera del aula con sus compañeros son causa en muchas ocasiones de conflictos. La mejora de las relaciones sociales de estos estudiantes es de enorme importancia. Algunas de las medidas para ayudar a su interrelación son:

- Evitar que sus compañeros conciban la idea de que la impulsividad y agresividad que tienen muchas veces los estudiantes con TDAH es intencionada. Así, se evitará que el estudiante se le etiquete como “malo” o cualquier otro adjetivo.
- Propiciar que sus compañeros entiendan su problemática y sean capaces de ayudarlo, bien perdonándolo o ignorándolo en situaciones conflictivas.
- Tratar de evitar aquellas situaciones que pueden generar conflicto, y que el estudiante con TDAH no pueda controlar, anticipándonos, antes que suceda.
- Permitirle tener algún cargo en clase que tenga una cierta responsabilidad con los demás, para poder relacionarse sin conflictos y sintiéndose útil.
- Trabajar con los padres de los estudiantes con los que tiene mayor relación dándoles información sobre el TDAH, para que éstos hablen con sus hijos para que comprendan mejor a su compañero.

2.1.15 La Figura del Docente ante el Estudiante con TDAH

Las dificultades en el aprendizaje son obstáculos específicos para aprender en el día a día y vienen generados por la misma sintomatología del trastorno, provocando en el estudiante retrasos académicos significativos, aunque éste tenga capacidad y un nivel de inteligencia normal.

El éxito de los estudiantes en general incluye diferentes variables: capacidad, motivación, aptitud, interés, actitud, etc., por una parte, y una buena pedagogía y capacidad didáctica del docente, por otra. Además, no podemos obviar otras variables, entre las que incluimos todo tipo de interrelaciones del estudiante con sus compañeros, profesores, apoyo de la familia, etc.

Los docentes con estudiantes con TDAH necesitan una serie de aptitudes que no siempre son fáciles de encontrar. El docente ha de ser la persona que sirva de ayuda y puente para que el estudiante alcance su propio aprendizaje, por lo que, en general, pero de manera más profunda con aquellos estudiantes con dificultades de aprendizaje, ha de contemplar una serie de aspectos para poder conseguir su fin. Estas actitudes (y aptitudes) pasan por tener un conocimiento del estudiante y un conocimiento de su déficit, que, unidos a la comprensión y actitud de ayuda, tengan como resultado final que el estudiante aprenda. Además, ha de ser un buen conocedor de las técnicas de modificación e conducta, elogiando y recompensando a los estudiantes cuando es necesario y aplicando las consecuencias cuando una vez marcados los límites, éstos se han sobrepasado. Ha de saber enseñar habilidades sociales en la interrelación de los estudiantes. Actitudes como el prejuizar o concentrarse en los aspectos más negativos del comportamiento de los estudiantes con TDAH han de ser desechadas del profesor que trate con ellos. Y sobre todo, no puede tratarlos como estudiantes diferentes al resto de sus compañeros. Es, en estos casos, trabajando con estudiantes con TDAH, en los que la comprensión del estudiante y su déficit cobran una gran importancia; la paciencia del docente se pondrá a prueba innumerables veces, y acabará en muchas ocasiones agotándolo.

Un estudiante con TDAH necesita un docente con clara vocación de ayuda. La vocación, unida al conocimiento de estrategias que puede poner en

práctica dentro del aula, tanto de control como didácticas, asegurarán una labor exitosa.

El docente debe conocer la evolución de los estudiantes en su recorrido por las diferentes etapas de escolaridad, para ofrecer al estudiante una enseñanza ajustada a sus características personales; debe conocer el entorno del déficit y la manera de actuar de los estudiantes con TDAH.

2.1.16 Dificultades Específicas de los Estudiantes con TDAH en el Colegio

Por las características de los estudiantes con TDAH, los docentes deben conocer las características del trastorno de modo que puedan ayudar a disminuirlas dificultades que presentan, sobre todo en las áreas básicas como son Matemática y Comunicación que incluye la lectura y escritura, que sin un tratamiento específico pueden acabar convirtiéndose en trastornos graves como disortografía, discalculia, disgrafía y otros asociados a la lectura.

Casajús, A (2012), resume las características específicas de aprendizaje que presentan los estudiantes con TDAH en el ambiente escolar en dos tipos de problemática diferente:

1. Comportamiento e interacción social, que engloban aquellas actitudes dentro y fuera de su aula (pasillos, patio...): frecuentes interrupciones en clase y capacidad para mantener conflictos con sus compañeros debido a actitudes disruptivas. Este tipo de actitudes le interfieren en el correcto proceso de aprendizaje de forma grave, creando déficit en áreas determinadas.
2. Dificultades específicas que requieren una didáctica especial, respecto al tratamiento y evolución de su marcha escolar. Entre otras dificultades, encontramos:
 - Dificultades para planificar su horario a corto, medio y largo plazo tanto en casa como en el colegio.
 - Dificultades para organizar su trabajo y su material que menudo pierden, Inhibición de estímulos irrelevantes para la tarea a desarrollar.
 - Precipitación en el trabajo.

- Memorización incorrecta de textos por una lectura precipitada.
- Insuficiente reflexión y escasa atención a la hora de realizar correctamente los ejercicios propuestos en clase.
- Carencia de estrategias para manejar la información.
- Dificultades para mantener el nivel de atención tanto en la ejecución de tareas (sobre todo las de larga duración) como la incapacidad en el seguimiento de las instrucciones del docente.
- El “soñar despierto” y estar fuera de lugar con demasiada frecuencia.

Orjales, I (2007) propone unos puntos a tener en cuenta para aumentar el rendimiento académico en un estudiante con TDAH.

- Mejor realizar poco trabajo, pero muy frecuentemente, que mucho de una vez, ya que a medida que va apareciendo el cansancio, los errores aumentan.
- Para reforzar la atención, demos exigir períodos de concentración cortos.
- Centrarse en la recuperación de los aspectos específicos que estén alterados.
- Es imprescindible que el estudiante pueda comprobar la mejora de su trabajo.

2.1.17 El Estudiante con TDAH en el Nivel Primario

La problemática escolar en estos estudiantes y en esta etapa muestra diferencias significativas en comparación con los compañeros y afecta tanto al dominio social como al rendimiento académico.

Los estudiantes con TDAH del nivel primario siguen presentando dificultades importantes en la memoria que se convierten en más graves porque, al tener dificultad para integrar los aprendizajes, estas dificultades de integración unidos a los de memoria hacen que, aun siendo inteligente, el estudiante no consiga aprender ni alcanzarlos objetivos escolares previstos.

Según el trastorno de los estudiantes con TDAH, con conducta hiperactiva o problemas exclusivamente de atención, éstos actúan de manera diferente. Los hiperactivos e impulsivos muestran una falta de autocontrol que se traduce en

una actitud en la que el estudiante lo acaba todo deprisa y corriendo, le cuesta volver al trabajo, habla en voz alta en la clase, no puede quedarse quieto y forma un alboroto alrededor suyo que repercute, sobre todo a los estudiantes que se sientan a lado de él, además de no repasar los trabajos antes de entregarlos. En cambio, los problemas de los estudiantes con déficit de atención sin hiperactividad afectan a su organización, a la capacidad de concentrarse en el trabajo, saber escuchar, mantener un nivel aceptable de rendimiento, distracción fácil, etc.

Los docentes de los estudiantes con TDAH exponen que en el colegio “se distraen constantemente, interrumpen la clase y necesitan de una atención individualizada”. Los docentes se sienten desorientados cuando un niño inteligente se porta mal y rinde muy por debajo de su capacidad intelectual.

Es sumamente desorganizado con su material y con su espacio. Pierde las cosas con gran facilidad. Suele ocupar toda su carpeta con cosas que en ese momento no le son necesarias y, muchas veces, todas estas cosas acaban cayendo al piso.

Otras veces anticipa la contestación antes de que finalice la pregunta, de por terminado el trabajo cuando los demás todavía no han empezado o se dispone a salir al patio a jugar cuando es hora de empezar una nueva clase.

No sabe cuándo tiene deporte ni qué tiene que llevar en la bolsa para la clase de educación física.

A menudo, pierde sus objetos, pero nunca lleva su mochila vacía, ya que encuentra diferente material (reglas, lapiceros, borradores, etc.) y se los queda. A veces pierde los comunicados del colegio con los padres de familia o no se recuerda de entregarlos a sus padres.

No se adapta en los trabajos grupales. A menudo tiene dificultades para ordenar un pensamiento lógico-matemático o para asociar el significado de las palabras y, generalmente, el lenguaje hablado está poco desarrollado, faltan elementos de cohesión en las frases y habla, muchas veces, sin que lo que dice tenga relación con la situación.

Suele buscar recompensas inmediatas, porque falla el sistema neurofuncional implicado en la autorrecompensa. Además, puede mostrarse insensible al castigo y desconcierta al docente, que no sabe qué hacer con él para que presente los trabajos limpios, ordenados o simplemente termine sus tareas. Es agotador, nunca llega para él el final del día y siempre muestra su avidez por nuevas actividades, pero después no las aprovecha.

Les cuesta seguir la trama de un razonamiento y es incapaz de escuchar atentamente. Muestra una gran incontinencia verbal o por el contrario está callado en un segundo plano, ausente, y a veces, con miedo a participar. Es el centro de la atención de la clase o el gran ausente que pasa desapercibido y que el día que no va al colegio porque está enfermo nadie lo advierte.

Alborota toda la clase o vive sin participar en la dinámica del aula. Todo esto, poco a poco, hace que el cuadro vaya derivando:

- Hacia un problema de aprendizaje con descalificaciones y tendencia a la baja, que hace que se vaya desvaneciendo la fuerza del estudiante que de pequeño prometía mucho o, por el contrario
- Tiende a organizarse en forma de exoconducta de descarga hacia la posición de un estudiante que intuye que vale, pero no se siente valorado y se resiste a resignarse. En este segundo caso, la infravaloración tiende más a configurar cuadros reivindicativos de tipo social y conductual.

2.1.18 Habilidades Sociales en Estudiantes con TDAH

Orjales, I (2007), explica que los niños con TDAH presentan habilidades interpersonales deficientes, en comparación con sus iguales, socialmente más competentes. Las dificultades de interacción y habilidades sociales de estos niños están directamente relacionadas con la sintomatología del TDAH o de los trastornos asociados o comórbidos. Los estudios indican que los niños con TDAH tienen una percepción muy limitada de su propio comportamiento social. A menudo no comprenden claramente las situaciones sociales o no son conscientes de las reacciones que provocan en otros. A los niños con TDAH les cuesta aprender de la experiencia. A menudo reaccionan sin pensar en las

consecuencias. Tienen dificultad para internalizar y generalizar normas, los niños con TDAH son advertidos y reñidos repetidamente por las mismas conductas, como si no aprendieran, y hasta cierto modo es así. Necesitan más tiempo, entrenamiento y elogio que el resto de amigos para conseguir interiorizar las normas. Tienen dificultad en controlar sus emociones, la baja tolerancia a la frustración es una manifestación de la dificultad que tienen para el control de las emociones, sobre todo de las negativas. Se enfadan por pequeñas cosas y de forma intensa cuando no le sale algo como él esperaba. Sus manifestaciones desmesuradas, imprevisibles y explosivas también se manifiestan ante sentimientos positivos como ir al cine o a una fiesta y tienen dificultad para respetar promesas, secretos o favores, les cuesta actuar bajo un objetivo a largo plazo. Su tendencia es actuar para obtener gratificaciones inmediatas y aplazar las que les supone mucho esfuerzo, entrenamiento y autocontrol.

Llevarse bien con los compañeros, tener buenos amigos, es importante para todos los niños. Por desgracia, a muchos niños con TDAH les cuesta hacer amigos y mantenerlos, así como ser aceptados en el grupo. La impulsividad, la hiperactividad y la falta de atención relacionadas con el TDAH pueden causar estragos cuando un niño trata de interactuar de una forma positiva con los demás. No ser aceptado por los compañeros, sentirse aislado, diferente, antipático y solo; sea quizá el aspecto más doloroso de los problemas relacionados con el TDAH. Son experiencias que tienen efectos duraderos. Las interrelaciones positivas con los demás son muy importantes. Aunque los niños con TDAH quieren desesperadamente hacer amigos y ser apreciados por el grupo, a menudo no saben cómo.

Tienden a jugar mejor con niños más chicos y sumisos o más grandes cuando sus funciones están claramente definidas. Puede incluso que no tengan amigos y pasen el tiempo en casa descargando todas sus energías con la familia. También nos encontramos a menudo con niños que dicen tener muchísimos amigos pero que en realidad lo ven como “el gracioso”, o el que siempre está metido en líos sin llegar a establecer relaciones de amistad duraderas, por lo que debemos ser conscientes que la restricción de la vida social en la niñez dará

lugar a un adulto con pocas habilidades sociales que actúe con un estilo comunicativo inmaduro.

Muchos niños con TDAH tienen dificultades con las habilidades sociales básicas, como iniciar y mantener una conversación, o interactuar con otra persona de manera recíproca (por ejemplo, escuchar, preguntar sobre las ideas o los sentimientos de otro niño, participar por turnos en la conversación, o mostrar interés por el otro), negociar y resolver conflictos que puedan surgir, compartir, mantener el espacio personal e incluso hablar con un tono de voz apropiado.

Según, Orjales, I (2007) es fácil que los niños con TDAH tengan problemas con sus compañeros. Los síntomas de inatención pueden hacer difícil tener en cuenta muchas sutilezas en el comportamiento o en la comunicación de los demás, el excesivo movimiento puede ser molesto, y más aún la impulsividad. Una consecuencia muy común de esas dificultades suele ser que los demás niños eviten la relación con el niño con TDAH o que incluso lo rechacen activamente. Para mayor complejidad, el niño con TDAH al ver drásticamente reducido su grupo de amigos tiene menos oportunidades de aprender y practicar las habilidades sociales que le podrían ayudar a ser mejor aceptado.

Castellanos, F y Pineda, D (2001), explica que hay una corriente que trata de relacionar los problemas sociales de los niños con TDAH con dificultades en la regulación de las emociones. Los niños que regulan sus emociones adecuadamente son percibidos como más competentes socialmente y más elegidos como compañeros de juegos. Los picos emocionales, la imprevisibilidad, y las reacciones excesivas hacen que los niños sean percibidos como más agresivos, rígidos, intrusivos, problemáticos e irritantes.

Otra corriente, muy ligada con la anterior, atribuye los problemas sociales a la dificultad de separar los estímulos de las respuestas. A pesar de que los niños con TDAH puedan conocer las normas sociales y los comportamientos adecuados, muchas veces no los ponen en práctica porque no consiguen inhibir el primer impulso; por ejemplo, si se les ocurre un comentario lo dicen en voz alta, aunque si se les hace reflexionar sobre ello sepan y reconozcan que es

inadecuado. Cuando predominan la hiperactividad y la impulsividad eso es lo que suele ocurrir, sin embargo, en muchos casos, especialmente cuando predomina la inatención, sucede que el niño desconoce bastantes normas sociales.

El subtipo de TDAH que presente el niño va a influir en el tipo de relación que desarrolle con sus compañeros. Los niños con mucha hiperactividad tienden a ser más agresivos y menos populares, mientras que los niños muy inatentos tienden a ser pasivos y disfrutan de buenas relaciones si los compañeros toman la iniciativa, pero si no es así les cuesta hacerse un lugar en el grupo.

Orjales, I (2007) recalca la importancia del efecto de incrementar las habilidades sociales en los niños con TDAH, cuánto mayores son esas habilidades, más oportunidades hay de mejorarlas porque se dispone de más posibilidades de ponerlas en práctica, aprender otras nuevas, y se recibe más refuerzo de los compañeros.

2.2 Teorías científicas y psicopedagógicas que sustentan las habilidades sociales en el marco de la formulación de talleres psicopedagógicos.

2.2.1 Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner

En 1983 Howard Gardner, reconocido y prestigioso psicólogo estadounidense y profesor en la Universidad de Harvard, presentó su obra: “Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences”. En este libro plantea la existencia de múltiples inteligencias en contraposición a la idea de que solo exista una.

La teoría básica sobre las inteligencias múltiples manifiesta lo siguiente: Cada ser humano posee por lo menos ocho inteligencias. Estas inteligencias son semiautónomas, pero trabajan juntas. Cada persona desarrolla unas inteligencias más que otras. Podemos aseverar también que distintas culturas y distintos segmentos de una sociedad disponen diferentes rangos de importancia sobre ellas.

Gardner asume que no existe un número concreto de inteligencias, pues el ser humano posee una gran diversidad de las mismas. De hecho, el propio Gardner y sus colegas extendieron estas primeras ocho inteligencias hasta veinte.

Gardner, como exponíamos, establece en un primer momento, ocho tipos de inteligencias, que son la lingüística, lógico-matemático, corporal-cinética visual-espacial, musical, interpersonal, intrapersonal y naturalista. Los ocho tipos de inteligencia según Gardner:

Lingüística: Capacidad de pensar en palabras y de utilizar el lenguaje para comunicarse con los demás y con uno mismo.

Lógico-Matemática: Capacidad de resolver operaciones lógicas, problemas aritméticos, juegos de estrategia y experimentos, así como capacidad para observar, comprender la relación causa efecto y solucionar problemas.

Corporal-Cinética: Capacidad de utilizar los movimientos del cuerpo como forma de expresión, así como de observar y conocer a través de sensaciones corporales.

Visual-Espacial: Capacidad de observar, percibir el mundo y expresarse gráficamente.

Musical: Capacidad de pensar, de expresar emociones y sentimientos a través de la música, es decir, a través de los sonidos, los ritmos y las melodías.

Interpersonal: Capacidad de relacionarse, entenderse con otras personas, así como de desarrollar las relaciones con el entorno familiar, social y laboral. También supone la capacidad para entender y comprender los sentimientos de los demás.

Intrapersonal: Capacidad de conocerse y comprenderse a uno mismo, reconociendo, de forma consciente, las fortalezas y debilidades que posee, sus emociones y su vida interior. También supone la capacidad de utilizar y controlar

nuestros pensamientos, emociones y sentimientos de manera que podamos elegir nuestra conducta.

Naturalista: Capacidad de comunicarse con la naturaleza.

La deficiencia en las funciones ejecutivas hace que quienes tienen TDAH se enfrenten a situaciones de fracaso con más frecuencia que otras personas y que su autoestima se vea menoscabada; por ello es indispensable familiarizarse con el concepto de inteligencias múltiples.

En 1983 el Dr. Howard Gardner (EEUU) desarrolló la Teoría de las Inteligencias Múltiples “según la cual las personas utilizamos ocho tipos de inteligencias, cada uno con sus características especiales y grados de esos ocho tipos de inteligencias, y la especial combinación de las mismas nos hace ser quienes somos”.

Es interesante reconocer qué inteligencias tenemos más desarrolladas para incidir en ellas de modo que nos sea más fácil aprender y trabajar.

Es importante que seamos conscientes de estas ocho inteligencias para así comprender que todos somos inteligentes, simplemente cada uno tiene más desarrolladas unas que otras. Si los niños con TDAH se familiarizan con este concepto se podrán evitar muchos problemas de inseguridad y baja autoestima en la etapa escolar porque comprenderán que son muy buenos en determinadas áreas, regulares en otras y no tan buenos en el resto. El mirar las cosas en perspectiva, sabiendo que nadie tiene las ocho inteligencias totalmente desarrolladas les da seguridad a los estudiantes con TDAH.

2.2.2 Talleres

El taller, en el lenguaje cotidiano, es el lugar donde se repara algo. Así, se habla del taller de mecánica, de adonde se reparan electrodomésticos, etc. Desde hace algunos años la práctica ha perfeccionado el concepto extendiéndolo a la educación. Entendiéndolo como el lugar donde se aprende

haciendo junto a otros. La idea de ser un lugar donde varias personas trabajan cooperativamente para desarrollar procesos. Así surgieron, experiencias como; los talleres de coaching, talleres de gerencia empresarial, talleres de inteligencia emocional, etc.

Como resultado de estas experiencias, la expresión taller aplicada en el campo educativo adquiere la significación de que cuando un cierto número de personas se reúne con una finalidad educativa, el objetivo principal debe ser que esas personas produzcan ideas y materiales.

2.2.3 Psicopedagogía

La Psicopedagogía es una interdisciplina, producto de la confluencia de la psicología y de la educación, cuya actividad principal se centra en la forma como aprenden y se desarrollan los estudiantes, las dificultades y problemas que encuentran cuando enfrentan nuevos aprendizajes, las intervenciones dirigidas a ayudarles a superar estas dificultades y, en general, las actividades psicológico-educativas planificadas y ejecutadas para que aprendan más y mejor. La psicopedagogía es un espacio profesional donde confluyen educadores y psicólogos escolares.

Genéricamente, las tareas psicopedagógicas están vinculadas al análisis, planificación, desarrollo y modificación de los procesos enseñanza-aprendizaje.

2.2.3.1 Bases Científicas y Técnicas de la Psicopedagogía

El sustento científico a la labor psicopedagógica proviene de la confluencia de la Psicología y de las ciencias de la educación. Por la Psicología destaca el aporte de la Psicología del Desarrollo, la Psicometría, la Psicología Social y la Psicología Clínica Infantil y del Adolescente. En cuanto a la Educación, los aportes provienen de la Tecnología Educativa, específicamente la didáctica y la orientación escolar.

Muchos educadores están permanentemente actualizándose en conocimientos de Psicología Educativa; asimismo, muchos psicólogos comprenden la necesidad de conocer más de las prácticas educativas

vinculadas al proceso de enseñanza – aprendizaje. La confluencia profesional de educadores y psicólogos prestando servicios a las comunidades educativas crea la necesidad de un campo de trabajo profesional y de conocimientos multidisciplinarios en la Psicopedagogía. Un ejemplo práctico de esta fructífera relación entre psicología y educación y que da lugar a la Psicopedagogía lo que constituye los procesos de enseñanza-aprendizaje en los que se consideran variables psicológicas para explicar los procesos educativos.

2.2.4 Talleres Psicopedagógicos

El taller psicopedagógico está concebido como una realidad integradora, compleja, reflexiva, en que se unen la teoría y la práctica como fuerza motriz del proceso pedagógico, orientado a una comunicación constante con la realidad y como un equipo de trabajo altamente dialógico formado por docentes, estudiantes, padres de familia e institución educativa en el cual cada uno es un miembro más del equipo y hace aportes específicos.

El taller psicopedagógico está concebido como un equipo de trabajo, formado generalmente por el docente, los estudiantes y padres de familia; en el cual cada uno de los integrantes hace su aporte específico.

En el taller psicopedagógico el docente dirige a los estudiantes, pero al mismo tiempo adquiere junto a ellos experiencia de las realidades concretas en las cuales se desarrollan los talleres, y su tarea va más allá de la labor académica en función de los estudiantes, debiendo prestar su aporte profesional en las tareas específicas que se desarrollan.

Es un medio que posibilita el proceso de formación académica. Es una formulación racional de actividades específicas, graduadas y sistemáticas, para cumplir los objetivos del proceso de formativo de los estudiantes.

Es una nueva forma pedagógica que pretende lograr la integración de la teoría y de la práctica a través de un medio que llegue al estudiante con su futuro campo de acción y lo haga empezar a conocer su realidad objetiva.

Es un proceso pedagógico en el cual estudiantes y docentes desafían en conjunto problemas específicos. Por eso el taller psicopedagógico resulta una vía idónea para desarrollar y perfeccionar hábitos, habilidades y capacidades que le permitan al estudiante operar en el conocimiento y al transformar el objeto, cambiarse así mismo.

2.2.5 Características de los Talleres Psicopedagógicos

Un taller psicopedagógico es una reunión de trabajo donde se unen los participantes en pequeños grupos o equipos para hacer aprendizajes prácticos según los objetivos que se proponen y el tipo de contenido que los organice. Puede desarrollarse en un local, pero también al aire libre.

Los talleres están concebidos como un equipo de trabajo, formados generalmente por un docente y un grupo de estudiantes en el cual cada uno de los integrantes hacen aportes específicos.

Es un proceso pedagógico en el cual estudiantes y docentes desafían en conjunto problemas específicos.

2.2.6 Objetivos de los Talleres Psicopedagógicos

- Promover y facilitar procesos integrales de enseñanza – aprendizaje.
- Realizar una tarea pedagógica y psicológica integrada y concertada entre docentes, estudiantes, padres de familia e institución educativa.

- Superar en la acción la dicotomía entre la formación teórica y la experiencia práctica, que beneficia tanto a docentes como a estudiantes que participen en él.
- Superar el concepto de educación tradicional en el cual los estudiantes han sido un receptor pasivo del conocimiento y el docente un simple transmisor teorizador de conocimientos, distanciado de la práctica y de las realidades sociales.
- Facilitar que los estudiantes en los talleres sean creadores de su propio proceso de aprendizaje.
- Permitir que tanto el docente como el estudiante se comprometan activamente con la realidad en la cual está inserto el taller, buscando conjuntamente las formas más eficientes y dinámicas de actuar en relación con las necesidades que la realidad presenta.
- Crear y orientar situaciones que impliquen ofrecer al participante la posibilidad de desarrollar actitudes reflexivas, objetivas, críticas y autocríticas.
- Promover la creación de espacios reales de comunicación, participación y autogestión en las instituciones educativas y en la comunidad.
- Plantear situaciones de aprendizaje convergentes y desarrollar un enfoque interdisciplinario y creativo en la solución de problemas de los estudiantes, padres de familia y de la misma institución educativa.

- Posibilitar el contacto con la realidad social a través del enfrentamiento con problemas específicos y definidos de la comunidad circundante.

2.2.7 Ventajas y Limitaciones de los Talleres Psicopedagógicos

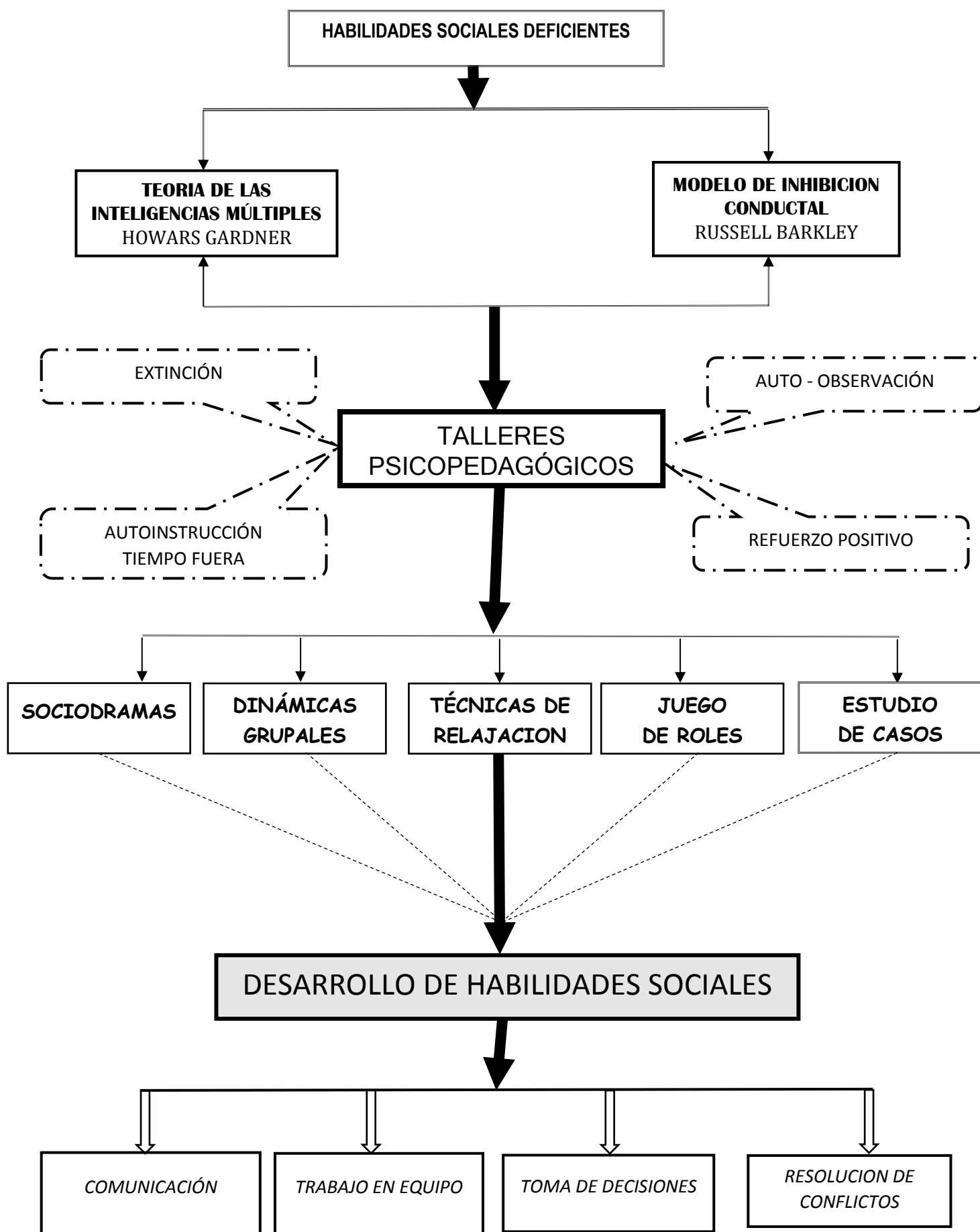
- El aprendizaje se enriquece no sólo por los conocimientos científicos y técnicos del tema o problema que se plantea, si no por el intercambio de experiencias de todos los participantes.
- Vincula los aprendizajes reales a la solución de problemas y necesidades de los que participan en el taller.
- Fomenta la creatividad y el juicio crítico de los participantes despertando el interés por la investigación.
- Integra la teoría y la práctica en un mismo momento (tiempo) y en un mismo lugar (espacio) cuando se da el proceso de aprendizaje.
- Contribuye a la formación integral de los estudiantes que participan en el taller: aprender a aprender, aprender a hacer.
- Promueve y desarrolla la capacidad de reflexionar en grupo y de trabajar en equipo con un enfoque multidisciplinario.
- Entre las limitaciones tenemos que se requiere de los docentes conocimientos y habilidades específicas en dinámicas de grupos, comunicación, sistematización de conocimientos, etc. No es un sistema que pueda aplicarse en cualquier circunstancia y requiere que tanto el docente como los estudiantes, padres de familia y la institución educativa se replanteen el tema o problema que se va a tratar en el taller.

2.2.8 Planificación y Organización de los Talleres Psicopedagógicos

El docente o el grupo organizador del taller deben elaborar el plan y el programa del taller. El plan es una visión general de lo que se propone hacer. El programa es el detalle organizado día por día, sesión por sesión respecto a lo

que debe hacerse, dónde, cuándo, con quiénes y con qué recursos. El punto de partida para la planificación son las necesidades que se espera resolver, las cuales deben haberse traducido a unos objetivos que son determinados por el docente o institución educativa y cuando sea posible, concertados con los estudiantes o participantes en el taller. La logística tiene que ver con la definición y solución de todos estos aspectos. En algunas ocasiones hay que buscar la manera de involucrar a otras personas que se integren al docente o grupo organizador para resolver asuntos como:

- El lugar de realización del taller.
- La convocatoria personal a los participantes.
- La ambientación del lugar para las actividades.
- El compromiso de cooperación de personas respetadas y con ascendiente en el lugar.
- La identificación de los recursos que se necesitarán y quiénes pueden aportar o cooperar para su consecución.



CAPITULO III

RESULTADOS Y PROPUESTA

3.1 Análisis e interpretación de resultados

Para desarrollar las habilidades sociales y fomentar que el estudiante con TDAH sea más competente socialmente, es preciso saber cuál es el nivel de desarrollo inicial de sus habilidades sociales a potenciar, esto implica evaluarlas, por lo tanto se aplicó una Guía de Observación.

La evaluación de la competencia social es un proceso que permite indagar, apreciar y valorar el grado o nivel de desarrollo y excelencia del estudiante evaluado respecto a una determinada competencia.

La Guía de Observación evaluó a los estudiantes con TDAH en las siguientes competencias sociales: Comunicación, Trabajo en Equipo, Toma de Decisiones y Resolución de Conflictos.

Se establecieron indicadores por cada competencia para recoger los aspectos más críticos y relevantes de las manifestaciones observables de los estudiantes con TDAH como su comportamiento, su conducta, sus actitudes y valores.

Luego de establecer los indicadores de cada una de las competencias, fue preciso agrupar estos indicadores por niveles, a fin de medir el grado de consecución de los estudiantes respecto a una determinada competencia.

Se consideró tres niveles: L: Logrado, SL: Sin Lograr y C: Consiguiendo.

El nivel Logrado hace referencia a los indicadores que los estudiantes ya tienen y manejan adecuadamente. El nivel Sin Lograr hace referencia a los indicadores que los estudiantes deben empezar a desarrollar y potenciar para que logren su adecuado manejo. El nivel Consiguiendo hace referencia a los indicadores que los estudiantes deben reforzar.

La Guía de Observación fue aplicada por un bimestre y medio, para poder observar la evolución de los estudiantes. En base a esto se orientaron las actividades de desarrollo en la propuesta.

La observación llevada a cabo por los docentes se realizó en un entorno natural conformado por las aulas, los recreos, las excursiones y los comedores.

El Gráfico N° 1 muestra el estado inicial de los estudiantes con TDAH respecto a los indicadores de la competencia de Comunicación.

Como se puede apreciar en el Gráfico N° 1, los estudiantes con TDAH han logrado el indicador A que corresponde al uso correcto de sus expresiones, estructuras gramaticales y articulación; ya que de un total de 13 estudiantes evaluados 7 estudiantes han logrado dicho indicador.

Los estudiantes todavía no han logrado escuchar activamente y con mayor atención como lo especifica el indicador B, ya que un total de 13 estudiantes evaluados 10 estudiantes no han logrado dicho indicador.

Los estudiantes están consiguiendo expresar claramente sus sentimientos y deseos como hace referencia el indicador E, ya que de un total de 13 estudiantes evaluados 10 estudiantes han logrado dicho indicador.

Tabla 1

Resultados de la evaluación de la competencia: Comunicación

Indicadores	L	SL	C	Total
A	7	3	3	13
B	0	10	3	13
C	1	9	3	13
D	2	8	3	13
E	1	2	10	13

Nota: Los niveles de evaluación son: L=Logrado, SL=Sin Lograr, C=Consiguiendo

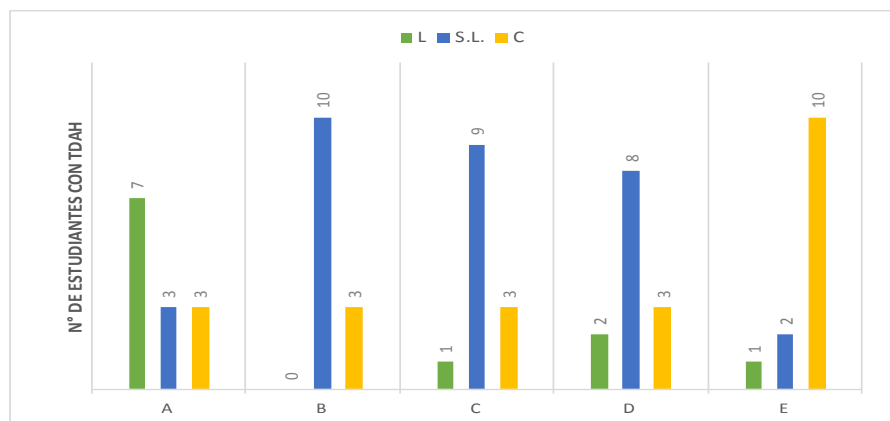


Gráfico N°1: Evaluación de la competencia social comunicación a los estudiantes con TDAH del nivel primario de la I.E "Santa Angela".

Fuente: Guía de observación.

En el Gráfico N° 2, los estudiantes con TDAH fueron evaluados en la competencia social del Trabajo en Equipo.

En el Gráfico N° 2 se puede apreciar como los estudiantes con TDAH han logrado colaborar con sus compañeros que corresponde al indicador A, pues de un total de 13 estudiantes evaluados 11 estudiantes lo han logrado.

Lo que todavía están consiguiendo los estudiantes con TDAH es participar y hacer contribuciones a las actividades grupales como lo expresa el indicador C, ya que de un total de 13 estudiantes 10 estudiantes lo han conseguido. Los estudiantes todavía no han logrado entablar conversaciones y relaciones exitosas con sus compañeros; como lo expresa el indicador E ya que de un total de 13 estudiantes evaluados 11 estudiantes no lo han conseguido.

Tabla 2

Resultados de la evaluación de la competencia: Trabajo en Equipo

Indicadores	L	SL	C	Total
A	11	0	2	13
B	9	0	4	13
C	0	3	10	13
D	3	2	8	13
E	0	11	2	13

Nota: Los niveles de evaluación son: L=Logrado, SL=Sin Lograr, C=Consiguiendo

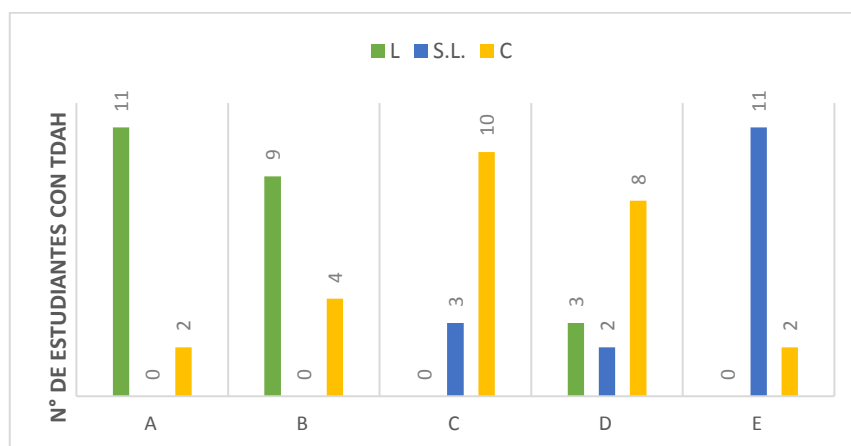


Gráfico N°2: Evaluación de la competencia social trabajo en equipo a los estudiantes con TDAH del nivel primario de la I.E "Santa Angela".

Fuente: Guía de observación

En el Gráfico N° 3 se puede apreciar como los estudiantes con TDAH se desenvuelven en la competencia Toma de Decisiones.

Solo 3 estudiantes con TDAH de los 13 estudiantes que fueron evaluados lograron mostrar indicios de capacidad para decidir como lo señala el indicador A los 9 estudiantes restantes todavía están consiguiendo este indicador.

La gran mayoría de estudiantes con TDAH, 11 estudiantes de los 13 evaluados no han logrado manejar desaires y contratiempos de forma serena como lo expresa el indicador E.

Tabla 3

Resultados de la evaluación de la competencia: Toma de Decisiones

Indicadores	L	SL	C	Total
A	3	1	9	13
B	2	8	1	13
C	0	10	3	13
D	0	11	2	13

Nota: Los niveles de evaluación son: L=Logrado, SL=Sin Lograr, C=Consiguiendo

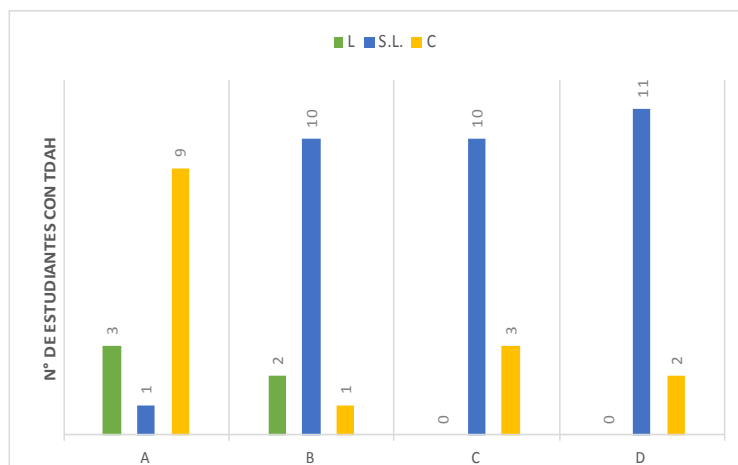


Gráfico N°3: Evaluación de la competencia social toma de decisiones a los estudiantes con TDAH de la I.E “Santa Angela”.

Fuente: Guía de observación.

En el Gráfico N° 4 se puede apreciar como los estudiantes se desenvuelven en la competencia Resolución de Conflictos.

En el Gráfico N° 4 se aprecia que ningún estudiante ha logrado algún indicador, sólo 8 estudiantes de los 13 estudiantes evaluados están consiguiendo exponer y defender sus derechos como lo afirma el indicador D. Los estudiantes no han logrado ser mediadores ante un conflicto como lo expresa el indicador E ya que de un total de 13 estudiantes evaluados 11 no han logrado desarrollar esta capacidad.

Tabla 4

Resultados de la evaluación de la competencia: Resolución de Conflictos

Indicadores	L	SL	C	Total
A	0	10	3	13
B	0	6	7	13
C	0	9	4	13
D	0	5	8	13
E	0	11	2	13

Nota: Los niveles de evaluación son: L=Logrado, SL=Sin Lograr, C=Consiguiendo

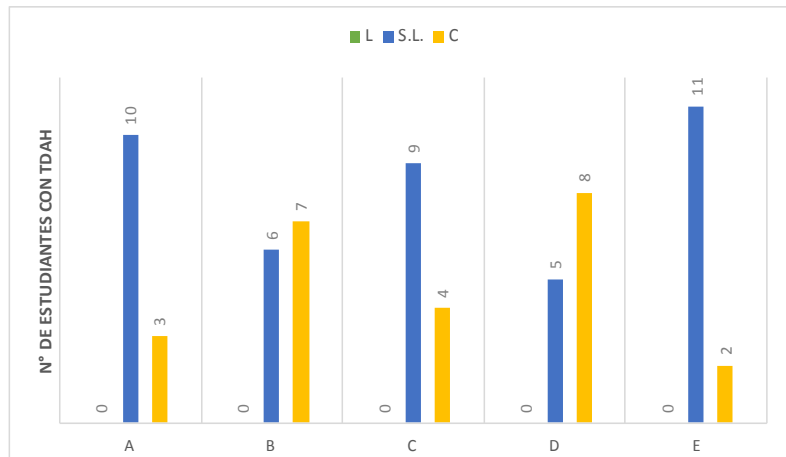


Gráfico N°4: Evaluación de la competencia social resolución de conflictos a los estudiantes con TDAH del nivel primario de la I.E “Santa Angela”.

Fuente: Guía de observación.

De acuerdo a la información se puede concluir que los 13 estudiantes con TDAH no lograron las cuatro competencias sociales de Comunicación, Trabajo en Equipo y Resolución de Conflictos en las que fueron evaluados, resaltando que en Resolución de Conflictos ningún estudiante logro desarrollar algún indicador. Es muy importante destacar que de acuerdo a los resultados de la guía de observación los estudiantes todavía no logran escuchar activamente y con atención, no entablan conversaciones y relaciones exitosas con sus compañeros y no logran manejar los desaires y contratiempos de manera serena.

La competencia que mejor han desarrollado los estudiantes es Trabajo en Equipo destacando la colaboración con sus compañeros. Pero todavía les falta conseguir expresar claramente sus sentimientos y deseos.

Los resultados obtenidos nos permiten identificar las habilidades sociales a trabajar y desarrollar, así como las situaciones concretas a entrenar en los talleres psicopedagógicos de la propuesta.

3.2 Propuesta: Talleres Psicopedagógicos para potenciar y desarrollar habilidades sociales de estudiantes del nivel primario de la I.E “Santa Angela” de la ciudad de Chiclayo.

3.2.1 Presentación

Los talleres psicopedagógicos son estrategias para desarrollar y potencializar habilidades sociales de estudiantes con TDAH, que han sido diseñados considerando las características que presentan estos estudiantes, pero pueden ser beneficiosos para cualquier estudiante que requiera desarrollar habilidades sociales.

Las principales características diagnósticas de los estudiantes con TDAH son el déficit de atención, la hiperactividad y la impulsividad, pero también es muy importante mencionar la dificultad que presentan para inhibir conductas ya que tienen algunas de sus funciones ejecutivas afectadas.

De acuerdo a Russell Barkley (2011) existen cuatro funciones ejecutivas que están alteradas en los estudiantes con TDAH:

- Débil memoria de trabajo no verbal, que se aprecia en la incapacidad para retener eventos en la mente, incapacidad para actuar sobre los eventos, limitada capacidad de imitación de secuencias complejas, deficiencia en la conducta gobernada por reglas y problemas de organización temporal.
- Retraso en la internalización del habla (memoria de trabajo verbal), que se observa en la capacidad reducida de reflexión, en la débil capacidad de solución de problemas y deficiencias en la conducta gobernada por reglas (instrucción).
- Limitada autorregulación del afecto y poca motivación
- Reconstitución dañada en la planificación y resolución de problemas con un retraso en la capacidad para sintetizar conductas con una menor creatividad y diversidad en la conducta orientada a un objetivo.

Según el modelo de Inhibición Conductual de Russell Barkley (2011), los estudiantes con TDAH tienen dificultades para inhibir las respuestas inmediatas a un determinado estímulo o evento (impulsividad); a interrumpir la respuesta activada ante una orden o ante el feedback de sus errores y a proteger el tiempo de latencia y el período de autorregulación (control ejecutivo) de fuentes de interferencia, denominados control de interferencia o resistencia a la distracción.

Este modelo aporta una explicación completa acerca de los mecanismos que intervienen en los procesos autorreguladores que se ven afectados en estudiantes con TDAH, que se consideran en el desarrollo de la propuesta del presente trabajo de investigación.

Estos talleres proponen trabajar coordinadamente entre los docentes y los padres de familia informados de los objetivos y desarrollo de los talleres, ya que el tratamiento para estudiantes con TDAH no solamente involucra al estudiante y a los profesionales, sino también la familia y el entorno académico cumplen un rol decisivo en la mejora de los estudiantes con TDAH.

3.2.2 Objetivos de la propuesta

- Brindar a los docentes del nivel de educación primaria una herramienta psicopedagógica que facilite el desarrollo y potencialización de habilidades sociales de estudiantes con TDAH.
- Que los estudiantes desarrollen y fortalezcan sus habilidades sociales para dar una respuesta exitosa al rechazo de sus compañeros, valorando la comunicación asertiva y la toma de decisiones autónoma y responsable generando autoconocimiento para elevar su autoestima.

3.2.3 Contenidos de la propuesta

Las habilidades sociales que se abordan en los talleres psicopedagógicos son: La comunicación, el trabajo en grupo, la toma de decisiones y la gestión de conflictos.

A continuación, se presenta un cuadro resumen de los talleres psicopedagógicos:

Talleres Psicopedagógicos: ¡SÍ PUEDO TENER MUCHOS AMIGOS!

COMPETENCIA SOCIAL	TALLERES
Motivación e Integración	Taller 1: ¡Me acepto como soy! Taller 2: ¡Así soy Yo! Taller 3: ¡Reconociendo y expresando mis emociones! Taller 4: ¡Expreso lo que siento!
La Comunicación	Taller 5: ¡Yo soy asertivo! Taller 6: ¡Me comunico con asertividad y efectividad! Taller 7: ¡Encontrando la mejor forma de comunicarme!
Trabajo en equipo	Taller 8: ¡Mi grupo de amigos y Yo! Taller 9: ¡Aprendemos a decir NO!
Toma de Decisiones	Taller 10: ¡La mejor decisión!
Resolución de Conflictos	Taller 11: ¡Puedo mantener la calma! Taller 12: ¡Controlamos y transformamos la cólera! Taller 13: ¡Aprendiendo a negociar! Taller 14: ¡Manejando conflictos!

3.2.4 Descripción del proceso metodológico de los talleres psicopedagógicos

A continuación, presentamos un esquema que presenta los tres momentos de los talleres psicopedagógicos, los cuales se muestran de modo natural y, por lo mismo, no se trata de una secuencia rígida.

Momentos:

Presentación del taller: Incluye una descripción general y breve sobre el tema del taller, resaltando qué buscamos con ella y porqué es importante. Su finalidad es generar el interés y motivación respecto al tema y se pueden plantear preguntas, dinámicas grupales, imágenes, lecturas, videos u otros.

Desarrollo: Los estudiantes realizan alguna actividad que puede consistir en elaborar uno o varios productos, llevar a cabo algún juego o dinámica, trabajo en grupo aplicando alguna técnica de instrucciones y modelado y técnica del ensayo conductual.

Cierre: Se busca hacer un feedback o retroalimentación o refuerzo de lo trabajado en el taller, aclarando dudas, expresando conclusiones o motivando a la práctica de lo aprendido o desarrollo en el grupo.

¡SÍ PUEDO TENER MUCHOS AMIGOS!

TALLER 1: ¡ME ACEPTO TAL COMO SOY !

OBJETIVOS:

- Informar a los estudiantes sobre los talleres que se van a desarrollar en medio de un clima de confianza y comunicación entre ellos.
- Que los estudiantes exterioricen las cualidades positivas y negativas de su comportamiento.
- Que los estudiantes reconozcan sus capacidades para poder cambiar las características negativas de su persona

MATERIALES:

Cartulinas de colores para solapines

Cinta adhesiva

TIEMPO: 90 minutos

PRESENTACIÓN:

La docente recibirá con entusiasmo y amabilidad a cada estudiante, colocándoles un solapín con su respectivo nombre.

La docente iniciará el taller presentándose y realizando la dinámica de presentación La rueda (Anexo 2). Luego explicará brevemente los objetivos que se esperan lograr en los talleres.

Posteriormente, la docente estableciendo empatía y confianza con los estudiantes, anunciará las normas de convivencia en el grupo, para proporcionar un clima de armonía, responsabilidad, trabajo y esfuerzo durante el desarrollo de los talleres:

- Todos somos iguales y merecemos respeto.
- Levanto la mano si deseo hablar.
- Espero mi turno para poder hablar.

DESARROLLO

La docente pide a los estudiantes que imaginen que van a realizar un viaje de aventuras a una tierra muy lejana y como el viaje será muy largo necesitan preparar su equipaje “La maleta de la vida”, este equipaje va a contener aspectos muy importantes de los estudiantes como cualidades, metas, sueños, valores, etc. (Anexo 3)

Terminado el ejercicio la docente pide a los estudiantes que voluntariamente compartan con sus compañeros las cualidades positivas que decidieron llevar al viaje y las características que dejaron en el baúl. La docente les pregunta a los estudiantes:

¿Cómo podrían llenar las maletas con otras cualidades?

¿Cómo podrían mejorar los aspectos negativos?

¿Qué se proponen a partir de este taller?

La docente explica la importancia de reconocer nuestras características positivas y negativas como persona, ya que en el primero nos permiten reforzarlas y en el segundo comprometernos a cambiarlas.

La docente explica a los estudiantes acerca de los ocho tipos de inteligencia, la importancia de reconocerlas y cultivarlas, y como todos somos diferentes tenemos diferentes combinaciones de inteligencias. Si las reconocemos

tendremos al menos mayores oportunidades de tratar adecuadamente los muchos problemas con los que nos enfrentamos en el mundo.

Esta explicación ayudara a reforzar la autoestima de los estudiantes. Los estudiantes sabrán que a pesar de sus dificultades en algunas áreas, tienen otras en las que pueden sobresalir (Anexo 4).

CIERRE: La docente realizará la dinámica El ovillo viene y va (Anexo 5).

La docente hace mucho énfasis en la importancia de conocer nuestras cualidades y nuestras limitaciones, etc. para poder enfrentar el mundo y alcanzar nuestras metas.

La docente explica a los estudiantes que van a realizar un afiche que será exhibido en el aula; el afiche contendrá dibujos, frases, figuras, etc. y todo lo que su creatividad les permita, en el que representen cómo son cada uno de ellos. Esta descripción debe incluir características positivas y negativas, intereses, gustos, pasatiempos favoritos, habilidades, valores, etc.

La docente envía una ficha para ser trabajada en casa conjuntamente con sus padres (Anexo 6). Es una lista de adjetivos positivos que ayuda a que cada estudiante reconozca sus cualidades y potencialidades.

TALLER 2: ¡ASÍ SOY YO !

OBJETIVO: Los estudiantes desarrollarán habilidades para el autoconocimiento de las características que los distinguen, enfatizando la importancia que tiene esta habilidad para la vida futura.

MATERIALES: Tarjetas de cartulina, cartulinas, papeles de colores, plumones, colores, lápices, revistas, stickers, tijeras, goma.

TIEMPO: 90 minutos

PRESENTACIÓN: La docente pide a los estudiantes que hagan un collage titulado “Así soy yo” en el que traten de representarse a ellos mismos. Pueden recortar figuras de las revistas, pegar stickers o dibujar cosas que les guste hacer, cosas que les gustaría tener, lugares que han visitado, las personas que más quieren y admiran, su comida favorita, su música favorita, su película favorita, etc.

Luego, la docente muestra los trabajos a los demás estudiantes quienes tratarán de adivinar de quien es. Luego, cada estudiante expondrá su collage especificando lo que ha querido representar en él, es muy importante que en el momento de la exposición la docente cree un clima de confianza y respeto, resaltando los aspectos positivos de cada uno de los estudiantes.

La docente resaltará que todos los collages son diferentes y especiales porque representan a cada estudiante que son personas únicas muy importantes y valiosas.

DESARROLLO: La docente reparte tarjetas a los estudiantes y les pide que escriban su nombre en la tarjeta.

La docente recoge las tarjetas y pide a los estudiantes que se sientan en círculo, les entrega a cada uno una tarjeta con un nombre (asegurándose que no sea el suyo). Luego siguiendo el orden del círculo, cada estudiante describe las cualidades (que no sean físicas) del estudiante cuyo nombre está escrito en la tarjeta, pero no debe decir quién es. Ganará el primer estudiante que acierte con la descripción de su compañero.

CIERRE: La docente recuerda a los estudiantes que son personas únicas, especiales y que es importante que se acepten como son.

La docente elegirá a los estudiantes que participarán en la dinámica La silla de la autoestima (Anexo 7).

La docente enviara una ficha para ser trabajada en casa, donde los estudiantes profundizaran su auto aceptación describiéndose a sí mismos usando analogías con un animal, árbol o flor o fruta y objeto, que les permitirá identificar sus cualidades y limitaciones (Anexo 8).

TALLER 3: ¡RECONOCIENDO Y EXPRESANDO MIS EMOCIONES!

OBJETIVOS:

- Que los estudiantes reconozcan sus emociones y puedan expresarlas.
- Que los estudiantes aprendan a ser responsables de sus emociones.
- Que los estudiantes comprendan que es bueno compartir las emociones y no guardarlas uno mismo.

MATERIALES: Tarjetas de cartulina

TIEMPO: 90 minutos

PRESENTACIÓN: Todos los estudiantes se sientan en círculo, la docente les reparte una tarjeta a cada uno en donde está escrita el nombre de una emoción (alegría, tristeza, cólera, miedo, envidia) y escribe en la pizarra la noticia: “Juan ha muerto”.

La docente pide que cada estudiante lea la noticia expresando la emoción que dice en la tarjeta que le ha tocado utilizando diferentes tonos de voz y gestos de acuerdo a la emoción que indica la tarjeta. Por ejemplo: tristeza con la voz quebrada, ganas de llorar, rostro compungido, cabeza baja, etc.

La docente analiza junto con los estudiantes si es que la expresión de la emoción representada por ellos es la más adecuada y les permite sentirse bien consigo mismo y con otras personas.

La docente explica a los estudiantes lo importante de expresar nuestras emociones con palabras a otras personas de confianza por ejemplo decir: Yo me siento triste cuando mis padres discuten, Yo me siento cólera cuando me fastidian. Utilizar el “Yo siento” para expresar nuestras emociones.

La docente solicita a los estudiantes que respondan una ficha (Anexo 9). Luego la docente junto a los estudiantes buscará ideas sobre la forma más adecuada de expresar las emociones y sentimientos. La docente puede dar el siguiente ejemplo: “Juan expresa su cólera dialogando con su amigo de cómo se siente cuando su padre le grita”

CIERRE: La docente enfatizará el control de la emoción de la cólera por ser generador de conductas agresivas y violentas. La docente dice a los estudiantes que imaginen algo que les da mucha cólera luego les pide que respiren profundamente y expulsen lentamente el aire de forma discreta cinco veces seguidas y que a la vez piensen lo siguiente: Tranquilo, cálmate, serénate, con tranquilidad se resuelve mejor los problemas. Luego cuando disminuya la cólera la docente pedirá a los estudiantes que se digan a sí mismos “Si puedo controlarme”.

TALLER 4: ¡EXPRESO LO QUE SIENTO!

OBJETIVOS:

- Que los estudiantes identifiquen diversos sentimientos y sus formas de expresarlos
- Que los estudiantes reconozcan la expresión de sentimientos como aspectos importantes de la personalidad y propongan alternativas saludables para superar sentimientos negativos.

MATERIALES: Figura de un payaso.

TIEMPO: 90 minutos.

PRESENTACIÓN: La docente promueve la participación de los estudiantes, mostrando la figura de un payaso y preguntando: ¿Cuál es la misión de un payaso? ¿Siempre estará alegre el payaso?

Los estudiantes responden libremente y la docente anota las respuestas en la pizarra. Luego de agradecer la participación de todos los estudiantes la docente comenta que parece que detrás de la máscara del payaso se esconde un misterio.

DESARROLLO: La docente forma tres grupos de trabajo de acuerdo a la dinámica de formación de grupos (Anexo 10) y solicita un voluntario por cada

grupo para que representen, mediante la técnica del mimo, tres emociones: alegría, tristeza y cólera.

La docente pregunta a los estudiantes en que situaciones o circunstancias ellos han sentido estas emociones y cómo las han expresado. La docente solicita a los estudiantes a llenar una ficha (Anexo 11) y recomienda a los estudiantes que contesten con mucha sinceridad escribiendo la forma cómo reaccionan frente a la emoción que les tocó. La respuesta será anónima nadie se enterará a quien pertenece.

Se recogen las fichas, se leen algunas seleccionadas al azar y se van anotando en la pizarra las distintas formas de reaccionar de los estudiantes frente a la tristeza y a la cólera.

La docente comentará que no es recomendable guardar nuestros sentimientos y no expresarlos. Por el contrario, nos liberamos cuando compartimos nuestros sentimientos con los demás. Algunas preguntas que la docente puede plantear:

¿Qué suele pasar con sus sentimientos: los comparten o se los guardan?

¿Qué sentimientos se les hacen más fáciles de compartir con los demás?

¿Qué sentimientos se les hacen más difíciles de compartir con los demás?

¿Cómo se sienten cuando se guardan sus sentimientos y no los comparten con los demás?

¿Cómo se sienten cuando comparten sus sentimientos con los demás?

¿Con quienes comparten sus sentimientos?

En los grupos de trabajo se analizan las respuestas, intercambian ideas y responden ¿Cuáles son formas positivas y negativas de expresar la cólera y la tristeza? ¿Qué consecuencias pueden tener las formas negativas de expresar las emociones?

CIERRE: Cada grupo expone sus conclusiones. La docente comenta las respuestas, reforzando que las formas negativas de manifestar las emociones y los sentimientos, traen consecuencias negativas para las relaciones interpersonales, podemos dañarnos a nosotros mismos a otros y generar conflictos.

Los grupos proponen alternativas saludables para superar emociones y sentimientos negativos y las exponen. La docente las va escribiendo en la pizarra y añade otras que faltan y comenta sobre sus beneficios.

La docente destaca que cada persona tiene una particular forma de expresar sus emociones y sentimientos, unos pueden controlarlos y otros no. Para nuestra salud y las buenas relaciones con los demás, debemos practicar alternativas saludables.

TALLER 5: ¡YO SOY ASERTIVO!

OBJETIVO:

Que los estudiantes interioricen el concepto de asertividad y por qué se considera una habilidad social.

MATERIALES: Tarjetas de cartulina, pelota.

TIEMPO: 90 minutos.

PRESENTACIÓN: La docente escribe en la pizarra la palabra asertividad y mediante la técnica de lluvia de ideas pregunta a los estudiantes qué ideas o conceptos tienen respecto a la palabra escrita. Se anotan en la pizarra todas las ideas que digan los estudiantes. Tomando en cuenta la información dada por los estudiantes, la docente precisa y explica el concepto de asertividad y las diferentes formas de comunicación.

DESARROLLO:

La docente explica a los estudiantes que reconocerán las distintas formas de comunicación (agresiva, pasiva y asertiva) a través de un entretenido juego y además ensayarán respuestas asertivas ante situaciones hipotéticas relacionadas con la vida diaria y escolar de los estudiantes.

La docente pide a los estudiantes que se sienten formando un gran círculo, en el centro se colocarán las tarjetas, las cuales serán previamente mezcladas; las tarjetas contienen situaciones que se presentan en la vida diaria de los

estudiantes y preguntas que deben ser contestadas por ellos mismos (Anexo 12).

El juego se inicia pasando la pelota de mano en mano hacia la derecha.

Cuando la docente dice la palabra ¡tarjeta!, la pelota se detiene y el estudiante toma una tarjeta del centro del círculo, lee la situación y da su respuesta.

El juego se reanuda haciendo girar la pelota siempre a la derecha. Si en alguna ocasión, la pelota se queda en manos de algún estudiante que anteriormente tomó una tarjeta, el estudiante que está sentado a su izquierda, es quien debe salir a tomar una nueva tarjeta. El juego prosigue hasta terminar con todas las tarjetas. Todos los estudiantes tienen que tener la oportunidad de responder las preguntas.

CIERRE: La docente recalca que la asertividad permite a los estudiantes expresar lo que realmente piensan, sienten, desean y experimentar bienestar por ello.

El asertividad permite a los estudiantes defender sus derechos como personas. La comunicación asertiva es útil para hacer frente a situaciones de riesgo que se presentan a lo largo de la vida.

TALLER 6 ¡ME COMUNICO CON ASERTIVIDAD Y EFECTIVIDAD !

OBJETIVO: Que los estudiantes aprendan a comunicarse de forma asertiva y respetuosa con los demás.

MATERIALES: Hoja de lectura.

TIEMPO: 90 minutos.

PRESENTACIÓN: La docente invita a los estudiantes a reflexionar por qué algunas personas les cuesta trabajo decir NO, aunque estén en desacuerdo con lo que otro le obliga hacer.

Los estudiantes opinan libremente, se anotan las respuestas en la pizarra. La docente invita a continuar examinando este tipo de comportamientos y las consecuencias que se pueden derivar.

DESARROLLO: Mediante una dinámica de formación de grupos (Anexo 13) se organizan tres grupos de trabajo.

Los estudiantes reciben una ficha de trabajo (Anexo 14) que contienen los casos para comentar de modo que intercambien ideas sobre su contenido y extraigan conclusiones que las expondrán a toda la clase.

Cada grupo debe responder: ¿cuál es el tipo de comportamiento y comunicación que apreciamos en el caso 1? ¿es efectivo este tipo de comunicación? ¿cuáles pueden ser las consecuencias? ¿cómo te sentirías tú? ¿cómo se sentiría tu amiga o amigo?; de acuerdo al caso que les ha tocado

Expuestas las tres situaciones la docente pregunta ¿cuál es la mejor manera de comunicarse?

La docente, luego de escuchar las propuestas de los grupos presenta un resumen destacando que son tres tipos de comportamientos y comunicación: pasivo, agresivo y asertivo y explica las características de cada uno de ellos destacando las ventajas del comportamiento asertivo para hacer frente a las situaciones de riesgo.

CIERRE: La docente enfatiza que el comportamiento asertivo y su forma de comunicación tienen grandes ventajas como:

Facilita la convivencia armoniosa, pacífica, de respeto a la libertad y a los derechos humanos.

Ayuda a comprendernos y a comprender a los demás.

Fortalece la tolerancia y la aceptación de los demás.

Robustece nuestros vínculos amicales.

Contribuye a la integración social.

Reduce las posibilidades de conflicto.

TALLER 7: ¡ENCONTRANDO LA MEJOR FORMA DE COMUNICARME !

OBJETIVO: Que los estudiantes reconozcan la importancia de la asertividad y se esfuercen para desarrollarla y practicarla.

MATERIALES: Ficha de trabajo, hoja de lectura.

TIEMPO: 90 minutos.

PRESENTACIÓN:

La docente entrega a los estudiantes un listado (Anexo 15) para que los estudiantes las identifiquen las características de cada tipo de comunicación. La docente explica cuáles son las formas de comunicación que las personas empleamos en nuestras interacciones sociales y que es muy importante reconocerlas para mejorar nuestra comunicación.

DESARROLLO: La docente conformará tres grupos de estudiantes de acuerdo a la dinámica para formar grupos (Anexo 16), repartirá una hoja de lectura (Anexo 17) y pedirá a los estudiantes que la lean bien.

Cada grupo analizará el estilo de comunicación de uno de los personajes de la lectura y escogerá a un representante del grupo para que escenifique la historia de la lectura.

Los grupos de estudiantes presentan su socio drama y la docente destaca aspectos positivos del desenvolvimiento de los estudiantes y enfatiza la importancia de ser asertivos ante diferentes situaciones que se nos pueden presentar.

Luego de la escenificación, la docente comentará la historia con todos los estudiantes realizando las siguientes preguntas:

¿Cómo comunica Sandra su molestia?

¿Cómo comunica Miguel su molestia?

¿Creen que sus maneras de comunicarse fueron efectivas para que Carlos cambiara de actitud?

¿Ustedes creen que Carlos va a comenzar a llegar más temprano a las reuniones?

¿Creen que Sandra y Miguel mostraron respeto por sus propios sentimientos y por los de Carlos?

¿Por qué creen que Carlos no ha dado una explicación sobre sus tardanzas?

La docente explicará las características e importancia de la comunicación asertiva.

La docente solicita a los estudiantes que escenificaron la historia la vuelvan a realizar, con la variante de que esta vez, sus personajes mostrarán una comunicación asertiva que les permitirá solucionar el conflicto.

Al finalizar la segunda escenificación, la docente preguntará a los estudiantes:

¿Cómo se sintieron durante la actuación?, ¿creen que lograron ser asertivos?

¿Por qué?

¿Ustedes creen que los personajes lograron expresar claramente lo que pensaban?

¿Los personajes lograron expresar sus sentimientos de manera respetuosa hacia el otro y hacia sí mismos?

¿Qué transmitían con sus gestos y expresiones corporales (postura, tono de voz, contacto visual, etc.) ¿Por qué?

¿Los personajes lograron solucionar el problema o conflicto?

CIERRE: La docente, luego del análisis grupal si observa que alguno de los personajes no actuó de manera asertiva, les pedirá a los estudiantes que indiquen algunas recomendaciones a tener en cuenta al expresar sus opiniones y sus sentimientos.

TALLER 8: ¡MI GRUPO DE AMIGOS Y YO !

OBJETIVOS:

- Que los estudiantes desarrollen y fortalezcan las habilidades para una respuesta exitosa ante la presión de grupo, valorando la toma de decisiones autónoma y responsable.
- Que los estudiantes reflexionen sobre la necesidad de desarrollar y aplicar habilidades que les permitan afrontar con éxito la presión del grupo.

TIEMPO: 90 minutos.

MATERIALES: Venda de tela.

PRESENTACIÓN: La docente propone a los estudiantes realizar el juego de “El gatito ciego”, los estudiantes forman un círculo, la docente pide la participación de dos estudiantes voluntarios. Uno hará de ratón y el otro de gato. A este último se le venderán los ojos y en el centro del círculo se colocan el gato y el ratón.

El juego consiste en que el gato capture al ratón, guiándose por las indicaciones de los demás integrantes del grupo, las cuales no siempre serán las correctas. Antes de iniciar la “captura”, se dan varias vueltas sobre su sitio, a quien hace de gato. Se puede repetir el juego con otra pareja de estudiantes.

DESARROLLO: Mediante alguna dinámica de formación de grupos (Anexo 18) se organizan pequeños grupos. La docente invita a los grupos a reflexionar sobre lo observado en el juego “el gatito ciego” y el significado de la presión de grupo. La docente anima la discusión con las siguientes preguntas: ¿cómo hace el gato para tratar de coger al ratón? ¿son suficientes y eficaces las indicaciones de los demás para coger al ratón? ¿qué estaría significando la venda en la vida de la persona? ¿cómo cree que se siente la persona que hace de gatito ciego?

CIERRE: Los grupos presentan sus conclusiones. La docente destaca las ideas más importantes, señalando que la venda significa la incapacidad de las personas para valerse por ellas mismas y tomar sus propias decisiones, dependiendo de lo que otros dicen, que no siempre son favorables para su salud y desarrollo.

La docente resalta las opiniones de los estudiantes y refuerza las ideas centrales, producto de lo conversado en el taller.

- Ser auténtico significa ser uno mismo, con nuestras propias características y potencialidades, actuar de acuerdo a nuestras convicciones y valores.
- Ser auténticos nos ayudará a resistir la influencia negativa del grupo.
- Un grupo ejerce influencia sobre sus integrantes, lo que puede ser positivo o negativo (presión de grupo).
- La presión de grupo actúa sobre el individuo para que se comporten según lo que los otros piensan y quieren.
- Esta clase de presión es notable en la adolescencia, ya que esta etapa disminuye la influencia de la familia y las redes sociales cobran mucha importancia.
- Es importante desarrollar un estilo de comunicación asertiva para expresar nuestras ideas con libertad y rechazar cualquier acto o situación que reconozcamos como incorrecta.

TALLER 9: ¡APRENDEMOS A DECIR NO!

OBJETIVO: Que los estudiantes reflexionen sobre la necesidad de desarrollar habilidades que les permitan afrontar con éxito la presión de grupo.

MATERIALES:

TIEMPO: 90 minutos.

PRESENTACIÓN: La docente explica a los estudiantes qué es la presión de grupo y cómo esta puede ser algunas veces beneficiosa o puede tornarse negativa.

DESARROLLO: La docente organiza grupos de trabajo con igual número de participantes, (Anexo 19) indicándoles que elijan un coordinador por grupo, les

entrega una hoja impresa con diversas situaciones en las que deberán reconocer qué tipo de presión de grupo se presenta (Anexo 20).

Cada grupo de estudiantes seleccionará una situación en la que consideren que la presión de grupo negativa es muy fuerte para luego dramatizarla, practicando las diversas formas de decir NO (Anexo 21) y analizando las ideas más comunes que nos impiden decir NO (Anexo 22).

CIERRE: La docente felicita la participación de los estudiantes, reafirma y valora el trabajo realizado por los grupos y resalta la importancia de decir NO haciendo respetar nuestras opiniones.

TALLER 10: ¡LA MEJOR DECISIÓN!

OBJETIVOS:

- Que los estudiantes reflexionen acerca de la importancia de tomar decisiones de manera autónoma y reflexiva.
- Que los estudiantes sean capaces de definir el significado de “Tomar Decisiones”.
- Que los estudiantes conozcan y apliquen los pasos en el proceso de toma de decisiones.

MATERIALES: Ficha de Trabajo, lápices.

TIEMPO: 90 minutos.

PRESENTACIÓN: La docente explica a los estudiantes lo siguiente: La capacidad de toma de decisiones es una de las características más identificativas del ser humano, y que ningún otro ser vivo dispone de esta capacidad de elección continua.

Debemos reconocer la toma de decisiones como una facultad inherente y primordial en el ser humano, que nos distingue del resto de seres vivos.

La docente explica que la Toma de Decisiones, forma parte de nuestro día a día. Continuamente tomamos decisiones: unas fáciles y otras más difíciles porque son más trascendentales. Algunas las tomamos casi sin pensar; como hacer o no la cama, y otras que nos llevan más tiempo, como elegir qué carrera estudiar o dónde invertir nuestros ahorros.

La docente enfatiza en que Tomar decisiones se puede definir como un proceso de elección básica en el que una persona escoge entre dos o más alternativas (Anexo 23).

DESARROLLO: La docente entrega a los estudiantes una Ficha de Trabajo (Anexo 24) e invita a resolverla. Luego expresaran sus decisiones para todos sus compañeros.

La docente preguntará a los estudiantes lo siguiente: ¿Es la primera reacción siempre la mejor decisión?, ¿Es importante tomar tiempo para tomar decisiones?, ¿Quién es el responsable de la decisión que se toma?, ¿Alguna vez has culpado a otra persona por una mala decisión?

La docente explica el proceso de toma de decisiones, haciendo hincapié en cada paso (Anexo 24).

La docente pide a los estudiantes que redacten un conflicto en el que se hayan visto involucrados. Por último, que lo gestionen adecuadamente con la ayuda de los pasos para tomar buenas decisiones.

CIERRE: La docente pide a los estudiantes sus comentarios sobre la experiencia e invita a los estudiantes a practicar en sus decisiones diarias (en su hogar, colegio, vecindario) los pasos del proceso de toma de decisiones y anotarlas en un cuaderno.

TALLER 11: ¡PUEDO MANTENER LA CALMA !

OBJETIVOS:

- Que los estudiantes reconozcan que sentir cólera es natural en los seres humanos y que es posible manejarla.
- Que los estudiantes tomen conciencia de que reaccionar con cólera puede causar daño a otros y a uno mismo.
- Que los estudiantes aprendan que los estudiantes reflexionen sobre cómo actúan cuando sienten cólera y de qué manera esto afecta a los demás.

MATERIALES: Hojas de periódico, equipo de música, un aro, globos y cintas de colores.

TIEMPO: 90 minutos

PRESENTACIÓN: La docente invita a la reflexión de los estudiantes con las siguientes preguntas:

- ¿En qué situaciones sienten cólera?
- ¿Cómo sienten en su cuerpo la cólera?
- ¿Qué hacen cuando sienten cólera?
- ¿Cuándo se les hace más difícil controlar la cólera?
- ¿Hay diferencias entre la forma de expresar su cólera en casa y en el colegio?
- ¿Qué estrategias usan para controlar su cólera?

La docente hace énfasis en que sentir cólera es normal en las personas pero que es necesario aprender a manejarla y expresarla de una forma adecuada o asertiva (quejas y reclamos bien planteados, hablar de su cólera, etc.).

DESARROLLO: La docente explicara que es humano sentir cólera y que cuando la sentimos hay que expresarla adecuadamente, para evitar herir a los demás y generar problemas en nuestra relación con las personas; por eso es importante aprender estrategias para poder calmarnos y poder pensar con claridad.

La docente anuncia que van a realizar un juego que les va a ayudar a calmarse cuando sientan mucha cólera.

La docente entrega tres hojas de papel periódico a cada estudiante y les explica que van a realizar un ejercicio para sacar la energía negativa fuera. Para ello deben abrir y juntar las hojas de periódico y las dispondrán tomándolas con las dos manos en las esquinas, por la parte más estrecha en horizontal y la más larga en vertical.

Seguidamente, la docente explica que deben rasgar las hojas para formar tiras largas a la vez que emitan una vocal, una consonante o una palabra gritando. Hacemos un ejemplo para que todo el grupo entienda lo que queremos hacer. Rasgamos las hojas sin soltar las tiras de papel, hasta que hayamos rasgados todas las hojas. Y hayamos gritado con todas nuestras fuerzas.

Tomaremos las tiras de papel todas juntas y las retorremos por un extremo para obtener lo que podría parecer un plumero.

Daremos la instrucción de “quitarnos el polvo” los unos a los otros para acabar de expulsar la energía negativa. Una vez limpios pediremos que cada persona ponga su plumero en la cintura de su pantalón, como si tratara de una cola de caballo, y le pediremos al grupo que todos a la vez troten al son de una música para mostrar a los demás lo linda y hermosa que es su cola.

Súbitamente, se cambiará la música y se dará la instrucción de robar las colas de caballo. Todos tienen que robar las colas de los demás e impedir que les roben la suya. Deben ponerse las colas robadas para ir haciendo más grande la muestra o sustituir la que ya tenían.

El juego termina cuando todos se han quedado sin cola o las que quedan están bastante deterioradas.

CIERRE: La docente recalca que todas las personas tenemos derecho a enojarnos porque la cólera es una emoción humana pero la manera como expresamos la cólera hace la diferencia ya que se puede herir a otros con nuestro mal humor.

La docente explica que hay varias maneras para expresar la cólera y la frustración que no necesariamente deben ser gritar, herir o molestar a otros, destruir cosas o herirse uno mismo. Todos podemos elegir alguna estrategia para manejar mejor nuestra cólera. La docente sugiere algunas de las estrategias para manejar la cólera (Anexo 25).

La docente pide a todos los estudiantes que se sienten en círculo y la docente les entrega un globo, una hoja de papel de periódico y una cinta de color de papel. La docente les pide que hagan un sombrero con el papel, inflen el globo y le aten la cinta como si fuera un collar. Una vez preparados los materiales, cada estudiante se pondrá el sombrero y se colgará el globo al cuello.

La docente explicará la simbología del sombrero, como las preocupaciones que siempre llevamos en nuestra cabeza y que nos impiden hacer o disfrutar de lo que nos gusta o estar de buen humor. El globo simbolizará las cargas y obligaciones que tenemos que soportar en nuestra vida diaria.

Los estudiantes se levantarán y se colocarán en círculo cogidos de la mano. En ese momento la docente introduce un aro en el círculo y pide a los estudiantes que lo hagan circular a través del aro sin soltar las manos.

Una por una, cada persona irá pasando a través del aro sin soltar las manos del compañero, hasta que todos los participantes hayan pasado por el aro.

La docente dirá: “¿Qué fácil no?”. Ahora les pedirá que vayan pasando de dos en dos y luego de tres en tres por el aro.

Es de esperar que tanto los sombreros como los globos se vayan cayendo a medida que las personas vayan pasando por el aro, solas o acompañadas.

La docente hace reflexionar a los estudiantes que el humor también es una buena alternativa para relajarnos y poder controlar la cólera.

TALLER 12: ¡CONTROLAMOS Y TRANSFORMAMOS LA CÓLERA!

OBJETIVO: Que los estudiantes reflexionen sobre cómo actúan cuando sienten cólera y de qué manera esto afecta a los demás.

MATERIALES: Un equipo de música, música instrumental que permita la relajación.

TIEMPO: 90 minutos.

PRESENTACIÓN: La docente solicita a los estudiantes que individualmente, anoten en un papel: ¿En qué situaciones sienten cólera? ¿Qué hacen? ¿Cómo expresan su cólera? Luego voluntariamente, comparten con el grupo lo que escribieron.

DESARROLLO: Los estudiantes reflexionan sobre la forma cómo actúan cuando tienen cólera y de qué forma esto puede afectar a las personas que están cerca. La docente enfatiza que es normal sentir cólera. Lo malo es cuando no sabemos reconocerla ni manejarla, y que así lastimamos a otras personas.

La docente promueve el diálogo y la participación espontánea de los estudiantes preguntando a los estudiantes: ¿Qué hacen para tratar de calmarse cuando sienten cólera?, anotando las palabras claves en la pizarra.

La docente sugiere algunas alternativas que podemos emplear cuando estamos enojados (Anexo 25) entre las cuales tenemos: Respirar profundamente y lentamente varias veces, contar hasta 10, leer, escuchar música, pintar.

La docente orienta y practica con los estudiantes la respiración profunda; pone música y pide a los estudiantes que cierren los ojos e inhalen profunda y lentamente, sintiendo cómo el aire ingresa a sus cuerpos, se retiene el aire y se expulsa suavemente por la boca, repitiendo esta operación seis veces. Luego la docente debe hablar en forma pausada pidiendo que sientan y relajen paulatinamente partes de su cuerpo y que pongan su mente en blanco. La docente debe inducir a los estudiantes a tener con pensamientos o recuerdos agradables propios de los estudiantes. Finalmente, libremente comentan sobre los efectos relajantes de la respiración profunda

La docente dispone a los estudiantes en círculo y comenta brevemente la importancia de hacer ejercicios de respiración profunda y de relajación, como estirar los músculos y lubricar las articulaciones. La docente pide a los estudiantes que sigan las indicaciones mientras ella también realiza los movimientos, acompañados de música suave y relajante que amenice los movimientos.

Cabeza y cuello: Mover la cabeza hacia los hombros, a derecha e izquierda suavemente (cinco veces); girar la cabeza a derecha e izquierda (como diciendo no) cinco veces; y finalmente, hacer rodar la cabeza hacia la derecha y luego hacia la izquierda, también cinco veces.

Brazos, manos y hombros: Soltaremos los brazos, como si sacudiéramos las manos, provocando un mayor flujo sanguíneo hacia ellas (15s), después levantamos los brazos hacia el frente y abriremos y cerraremos las manos (15s). Colocaremos las manos entre el cuello y los hombros y haremos rotar los brazos, primero hacia delante y luego hacia atrás (cinco veces).

Tronco y cintura: Pondremos las manos en la cintura y rotaremos los hombros hacia la derecha y la izquierda alternativamente, cinco veces. Luego torsionaremos el cuerpo a la derecha y a la izquierda, también cinco veces, y finalmente hacia delante y hacia atrás.

Piernas y pies: Levantaremos la pierna derecha y daremos suavemente patadas al aire, luego lo mismo con la izquierda. Levantaremos nuevamente la pierna derecha y haremos movimientos rotatorios con el pie, primero a la derecha y luego a la izquierda. Ídem para la pierna izquierda.

Finalmente nos agacharemos hasta tocar con las palmas de las manos en el suelo y, sin dejar de tocar el suelo, estiraremos lentamente las piernas. Una vez estiradas, nos iremos incorporando subiendo las manos por las piernas hasta quedar totalmente erguidos (Repetir todos los movimientos cinco veces).

Para finalizar el ejercicio nos sacudiremos como hacen los perros cuando están mojados y quieren escurrirse el agua del cuerpo.

CIERRE: La docente concluye el taller señalando que la cólera es una emoción que nos permite actuar ante algo que consideramos justo. Por lo tanto, no es malo sentir cólera, pero si debemos practicar formas adecuadas de expresarla, para no herir a los demás.

TALLER 13: ¡APRENDIENDO A NEGOCIAR!

OBJETIVO: Que los estudiantes conozcan los pasos para resolver conflictos a través de la negociación.

MATERIALES: Pizarra, plumones.

TIEMPO: 90 minutos.

PRESENTACIÓN: La docente solicita a los estudiantes que comenten algunas situaciones de conflicto que se hayan presentado en la institución educativa y sobre ellas dialogan:

¿Quiénes participaron en el conflicto?

¿Cómo reaccionaron las personas ante el conflicto?

¿Cómo resolvieron el conflicto?

DESARROLLO: La docente comenta a los estudiantes que hoy aprenderán una forma de resolver conflictos, que se llama negociación.

La docente escribe en la pizarra y explica brevemente los pasos de la negociación: 1) Dialogo 2) Identificando el problema 3) Buscando valores 4) El acuerdo.

Luego la docente utilizando la dinámica (Anexo 26) forma a los estudiantes en parejas.

La docente explica que uno ejercerá el rol de Pablo y el otro el de Cristina utilizando el juego de roles “La naranja” del (Anexo 27). La docente explica que cada uno debe leer sus roles y luego empezar a negociar siguiendo los pasos anotados en la pizarra.

Después de darle tiempo prudencial la docente pregunta los estudiantes: ¿Llegaron a un acuerdo? ¿Qué tipo de acuerdo es? ¿Ambos ganan? ¿Les fue fácil o difícil seguir los pasos para negociar?

Luego utilizando el cuadro del Anexo 28, analizan el conflicto y buscan un acuerdo que satisfaga a los dos niños del caso. Para explicar qué es un interés, el docente puede utilizar las preguntas: ¿Por qué quieres tal cosa? ¿Para que necesitas tal otra? ¿Qué vas a satisfacer sí?

CIERRE: La docente explica que a veces las cosas que parecen opuestas e irreconciliables, pueden ser complementarias. Trabajando juntos es posible que dos personas que están en conflicto puedan resolverlo, de modo que ambos sientan que ganan y que se ha tomado en cuenta sus intereses y necesidades. Para lograrlo, es útil seguir los pasos de la negociación.

La docente los motiva a seguir los pasos de la negociación cuando deban enfrentar un conflicto dentro y fuera de la institución educativa.

TALLER 14: ¡MANEJANDO CONFLICTOS !

OBJETIVOS:

- Que los estudiantes reflexionen sobre los conflictos que enfrentan los niños y adolescentes visualizándolos como una posibilidad de generar cambios positivos.
- Que los estudiantes desarrollen habilidades para el manejo de conflictos y toma de decisiones.

MATERIALES: Láminas que representen conflictos.

TIEMPO: 90 minutos.

PRESENTACIÓN: La docente presentará láminas que representan discusiones entre niños y niños y con adultos. Los estudiantes observarán las láminas y luego la docente les preguntará lo siguiente:

¿Qué está pasando? ¿Qué ocurrió antes? ¿Por qué creen ustedes que ocurren los conflictos? ¿Qué piensan de los conflictos? ¿Se puede aprender algo de los conflictos?

DESARROLLO: La docente formará tres grupos de trabajo utilizando la dinámica de formación de grupos (Anexo 30). La docente reparte a cada grupo una tarjeta donde se plantean diversas situaciones de conflicto. Cada grupo escenificará un conflicto:

Conflicto 1: La madre de Cecilia es desconfiada con ella y no quiere darle permiso que vaya al cumpleaños de su compañera del colegio a pesar que tiene 11 años.

Conflicto 2: No sé qué hacer. Mi papá quiere llevarme al Fútbol todas las semanas y yo me aburro muchísimo. Cuando le he dicho que no quiero ir y que prefiero quedarme en casa se ha molestado mucho conmigo y dice que a todos los chicos les gusta el fútbol.

Conflicto 3: Fernanda se siente muy fastidiada interiormente y no ve la hora que el colegio termine, cree que sus compañeros de 6to. grado son insoportables, pues cuando pasa junto a ellos, le hacen bromas muy pesadas. Ella es un poco tímida, por eso con voz casi imperceptible y con inseguridad reflejada en el rostro les pide: “Por favor, no me molesten”.

Luego de cada una de las presentaciones, la docente promoverá el análisis y reflexión grupal sobre las situaciones observadas. Para ello se realizarán las siguientes preguntas motivadoras:

¿Qué les pareció la situación que acabamos de observar?

¿Cómo manejaron el conflicto los distintos personajes?

¿Ustedes creen que alguno de los personajes aprendió algo con este conflicto?
¿qué aprendió?

¿Creen que el conflicto pudo haber sido manejado de una mejor manera? ¿por qué? ¿cómo se habría podido manejar?

CIERRE: La docente con los estudiantes elaboran las conclusiones del tema, resaltando que los conflictos son parte de la vida y nadie puede evitar experimentarlos en algún momento. La mayoría de veces generan tensiones y sentimientos de malestar. Sin embargo, los conflictos tienen un aspecto positivo si son bien manejados, permiten el entendimiento y la realización de cambios para mejorar distintos aspectos de las personas.

CONCLUSIONES

El presente trabajo de investigación arriba a las siguientes conclusiones:

- Los estudiantes con TDAH del nivel primario de la I.E “Santa Angela” de la ciudad de Chiclayo, según la Guía de observación presentan habilidades sociales deficientes en: Comunicación, Trabajo en Grupo, Toma de Decisiones y Resolución de Conflictos.
- Se analizó teorías y estrategias para desarrollar en estudiantes afectados por el síndrome TDAH habilidades sociales que fomenten y ayuden a formar seres humanos más capaces y con mayor éxito en sus relaciones y vida social.
- Se elaboro talleres psicopedagógicos que permiten desarrollar las habilidades sociales y fomentar que el estudiante con TDAH sea más competente socialmente.

RECOMENDACIONES

- Se recomienda que la I.E “Santa Ángela” debería capacitar a su personal docente en el manejo adecuado en el aula y de estrategias para estudiantes con TDAH.
- Para trabajar adecuadamente los talleres psicopedagógicos se debe tener en cuenta:
 - Fomentar el conocimiento del TDAH, resaltando la importancia de un diagnóstico temprano y una intervención multimodal adecuada.
 - Informar a los docentes y a los padres de familia sobre el TDAH, el tratamiento general y sobre las pautas de actuación para la casa.
- Establecer una coordinación formal entre los profesionales que intervienen en las distintas fases del diagnóstico, en el tratamiento y en su seguimiento.
- La propuesta de la presente investigación puede ser utilizada por la I.E “Santa Angela” para desarrollar y potenciar habilidades sociales de los estudiantes con TDAH del nivel primario.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

American Psychiatric Association (APA). (2002). Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales. DSM-IV. Barcelona: Masson.

Armstrong, T. (2006). Inteligencias Múltiples en el Aula. Barcelona España: Paidós Ibérica, S.A.

Barkley, R. (2011). Niños hiperactivos. Cómo comprender y atender sus necesidades especiales. Guía completa del trastorno por déficit con hiperactividad. Barcelona España: Paidós Ibérica, S.A.

Bermeosolo, J. (2010). Psicopedagogía de la Diversidad en el Aula. México D.F: Alfaomega Grupo Editor, S.A de C.V

Castellanos, F. y Pineda, D. (2001). Neuroimágenes y neurobiología del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad: TDAH. Journal Terremotos y Soñadores, 1(2), 49-58.

Castellví, E. (2010). Taller Práctico de Risoterapia, Juegos y más juegos para provocar la risa. Barcelona España: Alba.

Casajús, A. M. (2012). Didáctica Escolar para Alumnos con TDAH. México D.F: Alfaomega Grupo Editor, S.A de C.V.

Colonna, C. (2005). El Déficit de Atención con Hiperactividad en la Aula Preescolar. Intervención de la Maestra. Lima, Perú: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Duda, B. (2011). El Coaching para el TDAH: Aspectos Teóricos y Prácticos. Lima: Edición APDA. Primera Edición.

Doering, A. (2011). Mi amigo tiene TDAH. Colombia: D`VINNI S.A. Primera Edición.

Filomeno, A. (2009). El Niño con Déficit de Atención o Hiperactividad: cómo pasar del fracaso al éxito. Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia, Segunda Edición.

Freire, H. (2013). ¿Hiperactividad y Déficit de Atención? Otra forma de prevenir y abordar el problema. Barcelona: RBA Libros, S.A. Primera Edición.

García, J. (2013). Cómo mejorar la Atención del Niño. Madrid: Pirámide

Goldstein, A (1999). Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia. Ed: Siglo XXI

Goleman, D. (2006). Inteligencia Social. México D.F: Planeta Mexicana

Humphreys, T. (1999). Autoestima para niños y padres, la clave para la educación la salud emocional y el éxito escolar y humano de tus hijos. España: Artes Gráficas COFÁS, S.A. Primera Edición.

Lavigne, R y Romero, J. F. (2010). El TDAH ¿Qué es?, ¿qué lo causa?, ¿cómo evaluarlo y tratarlo? Madrid: Pirámide (Grupo Anaya, S.A.).

Lozano, Carlos. (2005). Vivir con un niño hiperactivo. Manual de ayuda para padres que no quieren desesperarse. Madrid: La Esfera de los Libros, S.L.

Marvin, E. (1979). Dinámica de Grupo. Barcelona España: Herder, 6ª Edición

Morgado, I. (2007) Emociones e Inteligencia Social. Barcelona España: Ariel, S.A

Muñoz García, C. (2011). Habilidades Sociales. Madrid España: Paraninfo, SA

Rosas, M. (2009). Mi Hijo tiene Déficit de Atención. México D.F: Cengage Learning.

Sánchez, H. (2005). Temas de Psicopedagogía. Lima, Perú: Visión Universitaria.

Shapiro, L. (1997). La inteligencia emocional de los niños. Una guía para padres y maestros. España: Grafo, S.A.

Orjales V.I., Polaino-Llorente, A. (2007). Programas de intervención cognitivo-conductual para niños con TDAH, (7ª ed.). Madrid: CEPE.

Trahtemberg, L. (2014). Desaprender y reaprender. Reflexiones sobre la función directiva. Lima, Perú: Ediciones Somos Maestras S.A.C

Turecki, S. (2002). El niño difícil, como entenderlo y desarrollar sus cualidades. Bogotá: Editorial Norma.

Anexo 1

Guía de Observación

Nombre del Estudiante:

Grado y Sección:

Nombre del docente que elabora la guía:

Fecha:

INDICADORES DE LA COMPETENCIA:	LOGRADO	SIN LOGRAR	CONSIGUIENDO
COMUNICACIÓN			
A. Uso de expresiones, estructuras gramaticales y articulación correcta.			
B. Capaz de escuchar activamente y con mayor atención.			
C. Muestra comportamientos asertivos en su defensa de derechos y necesidades.			
D. Da explicaciones sobre la razón de sus actitudes y acciones.			
E. Capaz de expresar claramente sentimientos y deseos.			
TRABAJO EN EQUIPO			
A. Colabora con sus compañeros.			
B. Acepta y disfruta relacionarse con sus compañeros.			
C. Participa y hace contribuciones a las actividades grupales.			
D. Solicita e intercambiar información.			
E. Entabla conversaciones y relaciones con sus compañeros exitosamente.			
TOMA DE DECISIONES			
A. Muestra indicios de capacidad para decidir.			
B. Expresa sus frustraciones y desalientos de manera efectiva.			
C. Capaz de dar respuestas a la presión.			
D. Maneja los desaires y contratiempos de forma serena.			
RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS			
A. Capaz de crear y evaluar las posibles opciones ante una situación.			
B. Negocia y convence a otros adecuadamente.			
C. Propone formas de hacer las cosas y solucionar conflictos.			
D. Expone y defiende sus derechos.			
E. Capaz de ser mediador			

Comentarios del docente que elabora la guía:.....
.....
.....

Recomendaciones para trabajar en el aula y en casa:.....
.....
.....

Fuente: Adaptado de Muñoz García, C. (2011). Habilidades Sociales. Madrid España: Paraninfo, SA

Anexo 2

Dinámica: La Rueda

Objetivos:

- Conocer los nombres de los estudiantes que participan en el taller.
- Establecer un ambiente distendido.
- Desinhibición de los estudiantes.
- Provocar una proximidad física y emocional entre los estudiantes.

Materiales: Equipo de música.

Descripción:

- Dividimos el grupo en dos subgrupos: grupo uno y grupo dos, a ser posible con el mismo número de miembros en cada uno.
- Se forman dos círculos concéntricos. Se dispone al grupo uno, cogidos de las manos, mirando hacia dentro y al grupo dos, formando un círculo, dentro del grupo uno, cogidos de la mano, mirando hacia fuera, de modo que cada participante del grupo uno, tenga enfrente a otro del grupo dos.
- La docente pide a los dos grupos que giren en sentido contrario, al compás de la música. Cuando se para la música, cada persona debe coger la mano de su pareja que está enfrente y decir el nombre de su compañero con una cualidad positiva.
- Luego cada participante le dice a su compañero: “¿Sabes lo que es un abrazo?”, el segundo participante debe contestar: “No, no lo sé”. Entonces, el primer participante le da un fuerte abrazo al segundo. Tras esto, el segundo le vuelve a contestar: “No, lo he entendido bien, ¿me das otro?”

Anexo 3

Dinámica: La maleta de la vida

Materiales: Papeles con dibujo de un baúl y una maleta

Descripción: La docente distribuye a cada estudiante una hoja con el dibujo de una maleta y un baúl. Se les indica que van a realizar un viaje muy especial, el viaje de su vida, y que necesitan hacer una maleta también especial, en la que deberán llevar sus cualidades para que el viaje sea un éxito. Se les pide que escriban en el baúl “lo que dejo” (defectos, aspectos negativos) y en la maleta “lo que llevo” (cualidades).

Anexo 4

Los ocho tipos de inteligencia

Inteligencia verbal lingüística

Habilidad para pensar en palabras y utilizar el lenguaje para expresarse hablando o escribiendo.

- A las personas con esta inteligencia les gusta: leer, escribir y contar historias.
- Son buenas para memorizar nombres, lugares y fechas.
- Aprenden mejor: oyendo, diciendo y viendo las palabras.

Inteligencia lógico-matemática

Habilidad con los números, resolviendo problemas, interpretando información y explorando conceptos abstractos.

- A las personas con esta inteligencia les gusta: explorar, hacer experimentos, trabajar con números, hacer preguntas.
- Son buenas para: lógica, razonamiento y resolución de problemas.
- Aprenden mejor trabajando con patrones y clasificando.

Inteligencia física

Habilidad para las actividades físicas y los movimientos de su cuerpo.

- A las personas con esta inteligencia les gusta: moverse, tocar, hablar y usar el lenguaje corporal.
- Son buenas para: deportes, baile, actuación y manualidades.
- Aprenden mejor: tocando, moviéndose e interactuando con el espacio.

Inteligencia musical

Habilidad para la música. Reconocen y aprecian el ritmo, la melodía y los tonos.

- A las personas con esta inteligencia les gusta: cantar, tocar un instrumento, escuchar música.
- Son buenas para: identificar sonidos, recordar melodías y seguir el ritmo.
- Aprenden mejor: con ritmo, melodía y música.

Inteligencia viso-espacial

Habilidad para las artes. Destreza para hacer imágenes mentales. Son sensibles al color y a las formas.

- A las personas con esta inteligencia les gusta: dibujar, pintar, construir, diseñar, crear y soñar despiertas.
- Son buenas para: imaginar cosas.
- Aprenden mejor: trabajando con colores y figuras.

Inteligencia naturalista

Habilidad para relacionarse con las plantas, animales y espacios naturales.

- A las personas con esta inteligencia les gusta: observar la naturaleza y clasificarla.
- Son buenas para: comprender la naturaleza.
- Aprenden mejor: en contacto con la naturaleza.

Inteligencia intrapersonal

Habilidad para comprenderse y conocerse a sí mismos. Son introspectivos y soñadores.

- A las personas con esta inteligencia les gusta: trabajar solas y desarrollar sus propios intereses.
- Son buenas para: seguir sus instintos, ser originales y concentrarse en sus sentimientos.
- Aprenden mejor: trabajando solos en su propio espacio.

Inteligencia interpersonal

Habilidad para tratar con las personas. Son sensibles y perceptivos a los sentimientos, deseos y estados de ánimo de los demás.

- A las personas con esta inteligencia les gusta: tener muchos amigos, hablar con la gente, estar y trabajar en grupos.
- Son buenas para: entender a las personas, ser líderes, organizar, comunicar y resolver conflictos.
- Aprenden mejor: compartiendo, comparando, relacionando y cooperando.

Anexo 5

Dinámica: El Ovillo viene y va

Materiales: Un ovillo de cuerda fina

Descripción: La docente solicita a los estudiantes que formen un círculo de pie o sentados. Ella lanza un ovillo de cuerda fina o de lana a uno de los estudiantes, sin soltar la punta, y le dice algo que le guste o admira de esa persona. Este estudiante a su vez lanza el ovillo a otro estudiante, sin soltar la cuerda, diciéndole alguna cosa que le guste de él, y así sucesivamente, sin soltar la cuerda para que se vaya formando un entramado y todas las personas hayan recibido el ovillo al menos una vez.

Anexo 6

Lista de adjetivos positivos

Marca la respuesta, según las características que reconoces en ti.

Soy Empeñoso	Soy Positivo	Soy Juguetón
Soy Justo	Soy Práctico	Soy Puntual
Soy Cariñoso	Soy Paciente	Soy Imaginativo
Soy Creativo	Soy Amable	Soy Hábil
Soy Alegre	Soy Reflexivo	Soy atento
Soy Tolerante	Soy Decidido	Soy Generoso
Soy Trabajador	Soy Rápido	Soy Artístico
Soy Curioso	Soy Espontáneo	Soy Conversador
Soy Organizado	Soy Independiente	Soy Comunicativo
Soy Amigable	Soy Ingenioso	Soy Cooperador
Soy Solidario	Soy Gracioso	Soy Estudioso
Soy Leal	Soy Cortés	Soy Simpático
Soy Amoroso	Soy Humorístico	Soy Alerta
Soy Ordenado	Soy Empeñoso	Soy Responsable
Soy Valiente	Soy Persistente	Soy Buen Amigo
Soy Bondadoso	Soy Honrado	Soy Sincero
Soy Tenaz	Soy Afectuoso	Soy Observador

Fuente: Adaptado de APDA (2010), Llévame a Aprender Manual de Coaching para el TDAH en la escuela primaria: Asociación Peruana de Déficit de Atención.

Anexo 7

Dinámica: La Silla de la Autoestima

Materiales: Silla. También puede hacerse disponiendo a los estudiantes de pie en círculo.

Descripción: La docente reúne a los participantes dispuestos en círculo y los motiva a señalar las características positivas de sus compañeros.

Uno de los estudiantes elegidos por sorteo se sienta en medio del círculo y los demás deben expresar cosas positivas sobre la persona. No deben mencionarse comentarios negativos a fin de evitar bajar la autoestima del estudiante. Después de participar en la silla de la autoestima se le brindan aplausos con la finalidad de que se sienta el afecto de los de sus compañeros, el cual será correspondido con una expresión verbal de agradecimiento por parte de él.

Además de los comentarios positivos, los estudiantes pueden acariciar con suavidad al estudiante que está sentada y/o abrazarla.

Anexo 8
Así soy yo

Completa las siguientes oraciones:

YO SOY COMO

(Nombre de un animal con el que te identifiques)

PORQUE.....

YO SOY COMO.....

(Nombre de un árbol o flor con el que te identifiques)

PORQUE.....

YO SOY COMO.....

(Nombre de una fruta con la que te identifiques)

PORQUE.....

YO SOY COMO.....

(Nombre de un objeto con el que te identifiques)

PORQUE.....

¿QUÉ ME HACE ÚNICA (O) Y DISTINTO(A)?

.....
.....
.....

Anexo 9

Reconociendo y expresando mis emociones

CÓLERA

¿Qué cosas te producen cólera?

¿Cómo la expresas?

¿Qué harías si sintieras mucha cólera?

MIEDO

¿Qué cosas te producen miedo?

¿Cómo lo expresas?

¿Qué harías si sintieras mucho temor o miedo?

ALEGRÍA

¿Qué cosas te producen alegría?

¿Cómo la expresas?

¿Qué harías si estuvieras muy triste?

TRISTEZA

¿Qué cosas te producen tristeza?

¿Cómo la expresas?

¿Qué harías si estuvieras muy triste?

Anexo 10

Dinámica: La granja

Materiales: Tarjetas de cartulinas

Descripción:

La docente debe elaborar tantas tarjetas iguales como grupos desea formar. Si quiere formar cinco grupos para un total de 20 estudiantes, debe escribir 5 tarjetas, con los nombres de cuatro animales, por ejemplo: vacas, gallos, caballos y ovejas, etc.

Luego, la docente reparte las tarjetas al azar y a la voz de tres cada estudiante debe emitir el sonido del animal que le correspondió, hasta lograr encontrar a su grupo.

Anexo 11
Ficha de Trabajo

INSTRUCCIONES: Escribe con mucha sinceridad la forma como reaccionas frente a un sentimiento negativo. Hazlo en forma reservada, no pongas tu nombre, ni enseñes a tus compañeros.

Cuando estoy triste; YO.....
.....

Cuando estoy con cólera; YO.....
.....

Anexo 12
“Yo soy asertivo”
Casos Propuestos

Caso 01: Estas esperando que te atiendan en el comedor de tu colegio formando una larga cola y un niño se mete a la cola colocándose delante de ti.

Caso 02: Están planeando con tus amigos jugar Fútbol en el recreo y ellos no quieren jugar con Daniel, dicen que es un mal jugador y los hará perder.

Caso 03: Tu mejor amiga te pide que realices una llamada falsa a sus padres, y les digas que harán un trabajo de matemática en tu casa, cuando en realidad lo que quiere es verse en el parque con un compañero que le gusta mucho.

Caso 04: Fernanda conversa en clases frecuentemente e interrumpe a sus compañeros cuando participan.

Caso 05: Llevas una mochila nueva a clases y tu amiga te dice: ¡Que mochila más ridícula has traído!

Caso 06: Acordaste con tus amigos ir al cine a las 5:00 pm, pero Jorge llega a las 5:40 pm y todos se vieron obligados a esperarlo.

Caso 07: Felipe constantemente se burla de Pedro en clases.

Caso 08: Julia cuando trabaja en equipo no opina, ni da sugerencias solo se dedica a jugar, interrumpe a cada momento distrayendo a todo el grupo.

Caso 09: Tu compañero coge el material de tutoría papel de color, silicona entre otros y lo deteriora o consume innecesariamente en clases.

Anexo 13

Dinámica: El tren

Materiales: Cartulina, plumones.

Descripción:

Previamente la docente debe colocar en la pared cartulinas con los nombres de las estaciones o paradas del tren, por ejemplo: Estación Esperanza, Estación Alegría, Estación Optimismo, Estación Entusiasmo, Estación Felicidad, etc.

La docente pide a los estudiantes que caminen libremente por todo el espacio del aula.

Cuando la docente diga tres, todos los estudiantes deben formar un tren, tomándose de la cintura. El mismo que deberá recorrer por varias estaciones, en donde harán una parada. Todos los estudiantes deben hacer en el recorrido, el sonido del tren.

El tren hará cuatro o cinco paradas (dependiendo del número de grupos que se desea formar)

Cuando el tren se pare en la primera estación, indique que deben bajarse en ella un número determinado de pasajeros. Por ejemplo, cinco, y luego el tren sigue su marcha hasta la siguiente parada, en la que se bajarán otros 5 pasajeros y así sucesivamente en cada estación

Anexo 14

¡Me comunico con asertividad y efectividad!

Instrucciones: En grupo lean el caso que les toco, intercambien opiniones y luego contesten.

CASO 1

Sospechas que un amigo ha cogido uno de tus libros sin pedírtelo antes. Entablas el siguiente diálogo.

TÚ: Perdona, Pablo, ¿Has cogido mi libro de Comunicación? No lo encuentro por ninguna parte.

PABLO: ¡Oh, sí! Espero que no te moleste, lo necesitaba para hacer un problema.

TÚ: De acuerdo, está bien que lo cojas prestado, pero, por favor, pídemelo antes. Así no creeré que lo he perdido.

PABLO: De acuerdo, es que tenía prisa. Discúlpame.

CONTESTA:

¿Es positivo o negativo este tipo de comunicación? ¿Por qué?

¿Qué ventajas tiene este tipo de comunicación?

¿Cómo te sentirías Tú?

¿Cómo se sentiría tu amigo Pablo?

Idea que la docente debe reforzar después de la discusión grupal: Esta es una buena respuesta asertiva porque: evitas que tu amigo se enfade, probablemente, te devolverá el libro; esto evitará que vuelva a repetirse el mismo tipo de problema, porque ahora tu amigo sabe que quieres, que pida el libro antes de cogerlo.

Defiende sus derechos con firmeza y seguridad, sin ofender a nadie para no generar conflictos que se pueden evitar. Expresa con seguridad sus opiniones

en el momento oportuno, en el lugar adecuado y en la forma que no signifique agresión a los demás. Sabe decir NO con firmeza y convicción cuando lo que se le solicita no está de acuerdo con lo que piensa, siente y quiere.

CASO 2

Sospechas que un amigo ha cogido uno de tus libros sin pedírtelo antes. Entablas el siguiente diálogo.

TÚ: ¡Caramba! Me gustaría encontrar mi libro de Comunicación. Espero que nadie lo haya cogido.

MATEO: ¡Oh! Lo he cogido yo. Pensé que no te molestaría.

TÚ: ¡Vaya! Pensaba que lo había perdido

MATEO: No te preocupes, lo tengo yo

CONTESTA:

¿Es positivo o negativo este tipo de comunicación? ¿Por qué?

¿Qué desventajas tiene este tipo de comunicación?

¿Cómo te sentirías Tú?

¿Cómo se sentiría tu amigo Mateo?

Idea que la docente debe reforzar después de la discusión grupal: Esta es una respuesta pasiva y menos deseable porque no has dicho lo que realmente querías decir; puede que, en el futuro, tu amigo se aproveche de ti otra vez porque no ha comprendido que este comportamiento te molesta; puede que no te devuelva el libro. No defiende sus derechos, tolera insultos, humillaciones, apodos; no es capaz de decir NO a pesar de no estar de acuerdo y no querer hacerlo.

CASO 3

Sospechas que un amigo ha cogido uno de tus libros sin pedírtelo antes. Entablas el siguiente diálogo.

TÚ: ¡Muy bien! ¡Muy bien! ¡Te he ampayado robándome mi libro de Comunicación!

DAVID: ¿Lo dices en serio? Sólo lo he cogido prestado un momento

TÚ: Seguro que sí (sarcásticamente) ¡Gracias por pedírmelo!

DAVID: ¡Toma! Quédate con tu asqueroso libro.

CONTESTA:

¿Es positivo o negativo este tipo de comunicación?

¿Qué desventajas tiene este tipo de comunicación?

¿Cómo te sentirías Tú?

¿Cómo se sentiría tu amigo David?

Idea que la docente debe reforzar después de la discusión grupal: Esta respuesta es agresiva porque no has dicho lo que realmente querías decir; puede que al final tu amigo esté enfadado contigo y que actúe de la misma manera; puedes perder un amigo porque lo has atacado verbalmente y has avergonzado

Este comportamiento no respeta el derecho de los demás. Se cree con capacidad de disponer, de ordenar sin ningún respeto a los demás. Impone sus ideas, no escucha, no pide opiniones, se cree el dueño de la verdad. Utiliza gestos y palabras ofensivas.

Sus frases más usadas son generalmente de amenazas, humillaciones, insultos, entre otras.

Anexo 15

Encontrando la mejor manera de expresarme

CARACTERÍSTICAS	COMUNICACIÓN AGRESIVA	COMUNICACIÓN ASERTIVA	COMUNICACIÓN PASIVA
El personaje expresa sus sentimientos adecuadamente.			
El personaje dice lo que piensa con claridad.			
El personaje se expresa con respeto hacia el otro.			
El personaje muestra respeto por sus propias necesidades, opiniones y sentimientos.			
El personaje trata de conocer las causas del problema			
El personaje propone cambios para solucionar el problema.			
El personaje adecua su lenguaje teniendo en consideración con quien está hablando y la situación en que se encuentra.			
Los gestos y expresiones faciales son respetuosas y concuerdan con lo que siente.			
Los personajes se sienten bien luego de conversar.			
La comunicación es efectiva. El otro personaje logra entender lo que quiso decir.			

Anexo 16

Dinámica: Los Polifacéticos

Materiales: Tarjetas de cartulina

Descripción:

La docente debe elaborar tantas tarjetas iguales como grupos desea formar. Ejemplo si desea formar 4 grupos de 5 personas, elaborara 5 tarjetas que digan “llore”, 5 que digan “cante”, 5 con la palabra “ría” y 5 con la palabra “silbe”.

La docente pide a los participantes que tomen una tarjeta cada uno y hagan lo que se indica y que busquen a quienes estén haciendo lo mismo.

De esta manera se habrán formado los grupos que se desean.

Anexo 17

“Encontrando la mejor forma de comunicarme”

Carlos, Sandra y Miguel son compañeros de estudio de la misma aula y su profesora los ha agrupado para hacer un trabajo juntos. Al comienzo estaban muy contentos porque ellos siempre han sido buenos amigos. Sin embargo, hace unos días comenzaron a tener algunos problemas. Cada vez que quedaban en reunirse, Carlos llegaba una hora tarde y se iba más temprano que los demás.

Sandra y Miguel sienten que no es justo que ellos tengan que hacer la mayor parte de la tarea y que Carlos obtenga una buena nota sin haberse esforzado. Miguel se siente tan molesto con la situación que ha decidido no esforzarse más por hacer un buen trabajo. Cuando sus compañeros les preguntan su opinión sobre algún tema, él ni siquiera voltea a mirarlos y simplemente contesta que no se le ocurre nada. En realidad, Miguel tiene un montón de buenas ideas, pero ya no quiere compartirlas. Piensa si se queda callado, Carlos se va a ver obligado a participar.

Sandra también está molesta; sin embargo, ella se comporta de manera diferente. El otro día discutió con Carlos y le gritó que era un desconsiderado y un irresponsable. Le dijo que si seguía comportándose así no llegaría a ser nadie en la vida. Además, lo amenazó diciéndole que si volvía a llegar tarde lo acusaría con el profesor para que lo sacara del grupo y le pusiera un jalado.

Durante la discusión, Miguel se quedó callado y con la mirada baja. Sandra le recriminó que no dijera nada, ya que él también estaba molesto con la situación. Miguel movía las manos con nerviosismo y hablaba con la voz baja. Dijo que no era necesario seguir discutiendo, que ya faltaba poco para terminar el trabajo y que él podía hacerlo.

Anexo 18

Dinámica: El capitán del barco

Materiales: Cuerda o soga para formar un círculo en el piso.

Descripción:

La docente les dice a los estudiantes que se coloquen en un círculo y les pide que imaginen que están en medio del Océano Pacífico, navegando en un barco donde ella es la capitana

La docente les dice a los estudiantes que caminen alegremente en el barco, cuando de repente la docente anuncia que el barco se está hundiendo, que hay que abordar botes salvavidas en los que sólo caben, en cada uno, 10 personas.

Nuevamente la docente anuncia que los botes están desinflados y que deben saltar y cambiar a botes donde sólo entran 8 personas.

Cuando se hayan cambiado, la docente vuelve a decir que deben saltar a botes de sólo 6 personas, o hasta formar el número de grupos con los que desea trabajar la docente.

Anexo 19

Dinámica: Los famosos

Materiales: Afiches o fotos de tamaño grande de personajes famosos y cinta adhesiva.

Descripción:

- La docente define cuantos grupos desea formar y cuántas estudiantes conformarán los grupos.
- Para 20 estudiantes, por ejemplo, la docente debe elegir 4 afiches o fotos de tamaño mediano, de algunos personajes famosos.
- La docente debe de recortar los afiches o fotos en 5 pedazos, a manera de rompecabezas, tratando de que las piezas tengan cortes geométricos.
- La docente coloca todas las piezas mezcladas en una bolsa o caja.
- La docente solicita a los estudiantes que escojan una pieza de rompecabezas.
- La docente explica que deben armar los rompecabezas, buscando a los otros estudiantes que tengan las otras piezas, que podrán identificar por la forma del trazo, los colores, etc.
- Cada grupo arma su rompecabezas y pega las piezas con cinta adhesiva. De este modo se habrán formado los grupos.

Anexo 20

Situaciones de Presión de Grupo

Estas son algunas situaciones que pueden presentarse en sus relaciones con los demás. Deben reconocer, en cada una de ellas, si la presión de grupo es positiva, neutra o negativa.

- Los amigos de Alberto deciden jugar todos juntos Fútbol en el recreo, aunque a él le gustaría más jugar Basquet.
- Aunque Juan piensa que todo depende de la suerte, sus amigos siempre quieren convencerlo de que lo más importante es lo que consigues con esfuerzo en la vida y no esperar que todo lo decida la suerte.
- Mariana no se lleva bien con su mamá. Dice que no volverá a hablar con ella. Sus amigas le dicen que debería de cambiar de forma de ser.
- En un grupo de amigos, todos escuchan el mismo tipo de música y le gustan las mismas canciones.
- A Paula le gusta quedarse en casa y ver televisión. Sus amigas le insisten mucho para que salga a montar bicicleta con ellas.
- Los amigos de Jorge son malos estudiantes. Cuando van a visitarlo a su casa no lo dejan estudiar y no paran hasta que juegue video juegos con ellos.
- Los amigos de César visten casi igual y todos usan el mismo corte de pelo.
- Todos los fines de año, los amigos de Lucía tratan de convencerla que celebre una fiesta por Navidad para toda el aula en su casa.

Anexo 21

“Formas de decir “NO”

1. Simplemente di NO.

- No, gracias.
- Sí, podría estar bien, pero no.
- He dicho que no.

2. Pon una excusa.

- No me siento bien. Me voy a mi casa.
- La verdad es que tengo otras cosas que hacer.
- Ya tengo bastantes problemas. No quiero meterme en otro más.

3. Propón una alternativa interesante.

- ¿Por qué mejor no nos vamos a...?
- ¿Por qué mejor no hacemos algo...?

4. Dale largas (posterga tu decisión).

- Sí, bueno, no parece tan mal. Ya veremos más adelante.
- Lo pensaré.
- Bueno, podría ser, pero hoy no puedo. Quizás otro día.

5. Emplea la forma “puede ser”.

- Puede que tengas razón, pero no lo sé.
- Sí, puede ser que yo sea raro, pero no.
- Puede ser que yo esté equivocado, pero también puede ser que no.

6. Da respuesta en “espejo” (repitiendo lo que dice el otro).

- Ósea que si no voy con ustedes me voy aburrir, no creo que tenga que ser así.
- Así es que si no tomo trago soy un quedado, bueno no pienso lo mismo.
- Ósea que para ti no hay otra forma de hacer las cosas, para es obvio que sí.

7. Desaparece

- Bueno, estoy full me voy...adiós.
- Si ustedes quieren vayan (hagan galo), nos vemos luego, chau.

8. Da tus razones (argumentos).

- Miren, si quieren saber lo que pienso, les diré que...
- La franca que yo no estoy de acuerdo porque...

9. Discute.

- Están locos, ¡a quién se le ocurrió hacer eso!
- Cuando quieran les voy a decir por qué no estoy de acuerdo.

10. Actúa como un disco rayado.

Diálogo.

Percy: ¡Vamos brother!

Pedro: No, no quiero ir

Percy: No seas quedado cuñao ¡vamos!

Pedro: He dicho que no voy a ir

Percy: Pucha que arrugas feo ¡ah!

Pedro: Por gusto insistes no voy a ir.

Anexo 22

Ideas comunes que impiden decidir por un NO

- Me preocupa lo que los demás pueden pensar.
- Puede que pierda un amigo.
- Creo que solo no soy capaz.
- Pueden pensar que soy un cobarde.
- No me van hablar más mis amigos.
- Si no respondo agresivamente no me respetaran.
- Si todos lo hacen.

Ideas que refuerzan decidir por un NO

- Si no le hago daño a nadie porque preocuparme.
- Ganaré otros amigos, encontraré amigos verdaderos que den buenos consejos y me apoyen.
- Con mi mayor esfuerzo, lograré lo que realmente deseo.
- Puedo pensar que soy un valiente por no dejarme llevar por otros.
- Ganaré respeto de mis amigos diciendo mis opiniones.
- Puedo hacerme respetar hablando sin agredir.
- Pienso en las consecuencias antes de actuar.

Anexo 23

Pasos del Proceso de Toma de Decisiones

1. **Exponer el objetivo de la decisión:** Determinar la finalidad, el para qué, lo que se persigue con la toma de decisiones.
2. **Generar un espacio y tiempo adecuados y presentar la situación:** Es necesario escoger el momento y el lugar de nuestra toma de decisiones. Habrá algunas decisiones que podemos tomar de camino al colegio y otras, sin embargo, requieran buscar tiempo con uno mismo y un lugar tranquilo donde poder analizar, sin interrupciones. No es óptimo decidir, por ejemplo, si quiero estudiar ciencias o letras, mientras estoy la televisión. Después se analiza y define cuál es la situación: su contexto y circunstancias. Es decir, qué hay alrededor de la situación que me dificulta y me afecta a la hora de tomar la decisión.
3. **Generar y valorar alternativas:** Crear el mayor número de opciones realistas con las que se logre el objetivo establecido. Consiste en evaluar la viabilidad, operatividad, coste, implicaciones y consecuencias de cada alternativa, a corto y largo plazo. Con esto se persigue recoger la máxima información sobre las distintas alternativas de cara a facilitar el siguiente paso: la elección.
4. **Tomar la alternativa más adecuada:** Implica escoger la alternativa mejor, según el objetivo perseguido y en base a la valoración de las alternativas realizadas.
5. **Aplicarla y comprobar resultados:** Se establece cuándo, cómo, dónde vas a aplicar la toma de decisión; y seguidamente hacer un seguimiento en el tiempo de la toma de decisión y de los objetivos perseguidos con ella. De este modo, se podrán poner medidas, o cambiar de decisión, en caso que la primera no hubiera logrado los objetivos esperados, en tiempo y forma.

Anexo 24
Ficha de Trabajo

I. Exponer el objetivo de la decisión

.....
.....
.....

II. Presentar la situación

.....
.....
.....

III. Generar y valorar alternativas

Nº1.....
.....

.....

Nº2.....
.....

.....

Nº3.....
.....

.....

IV. Tomar la alternativa más adecuada

.....
.....
.....

V. Aplicar la alternativa y comprobar los resultados

.....
.....
.....

Anexo 25

Estrategias para manejar la cólera

- Respirar lento y profundo.
- Realizar ejercicio o deporte.
- Imaginar que se encuentra en su lugar favorito.
- Saltar sobre un colchón.
- Contar hasta diez.
- Repetir en silencio frases como “puedo calmarme”, “puedo manejar esto”.
- Escribir acerca de lo que nos pasa.
- Inflar globos y luego reventarlos.
- Retirarte a tu dormitorio por 10 o 20 minutos.
- Conversar con otras personas.
- Romper periódicos viejos o revistas que ya no sirvan.
- Mantener tus manos ocupadas (pintar, dibujar, jugar con plastilina o arcilla).
- Preguntarte a ti mismo por qué estás enojado.
- Soplar dentro de una bolsa de papel y luego hacerla reventar.

Anexo 26

Dinámica: Parejas famosas

Materiales: Tarjetas con nombres de personas (una por persona).

Descripción: La docente reparte las tarjetas con el nombre de un personaje famoso a cada estudiante. Cada estudiante luego de leer el nombre que le ha tocado, debe imaginarse quien sería su pareja y tratar de ubicarla. Por ejemplo: En el caso de Mickey, el estudiante tendrá que buscar a un compañero que tenga la tarjeta que diga Minnie.

Una vez que las parejas se hayan encontrado se le da unos minutos para que imiten a los personajes utilizando los gestos y expresiones más significativas.

Parejas de Personajes:

- Mickey y Minnie
- Donald y Daisy
- Blanca Nieves y los siete enanos
- Winnie the Pooh y Tigger
- La caperucita roja y el lobo
- Alicia y el conejo blanco
- La Bella y La Bestia
- Homero Simpson y Marge Simpson
- Batman y Robin
- Tom y Jerry
- Pedro Picapiedra y Vilma Picapiedra
- Pablo Mármol y Betty Mármol
- El gato Silvestre y Piolín
- Superman y la Mujer Maravilla
- Alí Baba y Los cuarenta ladrones
- El coyote y el correcaminos
- Tarzan y Jane
- La pantera rosa y el inspector
- Peter Pan y Wendy

Anexo 27

Juego de roles: La Naranja

Información para Pablo

Acabas de llegar a casa después de jugar fútbol, tienes mucha sed y se te ha ocurrido prepararte una naranjada. Vas al refrigerador y encuentras la última naranja. Justo cuando vas a prepararla, aparece tu hermana Cristina y dice: ¡Ni se te ocurra esa naranja es mía!

Tú no quieres darle la naranja y estás dispuesto a luchar por ella. Le dices que tú quieres la naranja y él le dice que también quiere la naranja. Se arma un problema en la cocina por la naranja.

¿Cómo resuelves esta situación? Empieza a negociar ¡Suerte!

Información para Cristina

Hoy es el cumpleaños de tu amiga Alejandra y has pensado en prepararle una torta, buscas la receta y en la lista de ingredientes te piden cáscara de naranja. Vas a buscar la naranja de la refrigeradora y justo encuentras a tu hermano Pablo a punto de tomar la única naranja de la refrigeradora y le dices: ¡Ni se te ocurra, esa naranja es mía!

Impides que tome la naranja, sin ella no puedes hacer la torta a tu amiga. Estas peleando con tu hermano por la fruta, la situación se está desbordando ¿cómo la resuelves? Empieza a negociar ¡Suerte!

Anexo 28

	PABLO	CRISTINA
Posición	Quiero una naranja	Quiero una naranja
Interés	Pulpa de la fruta para preparar una naranjada	Cáscara de la fruta para preparar un queque.
Posibles soluciones	Partir la naranja en dos, mitad a cada uno. Hacer naranjada para todos. Botar la naranja a la basura para no pelear. Pablo se queda con la naranja y Cristina no prepara la torta.	
Acuerdo	Pablo usa toda la pulpa (100%) de la naranja para preparase su naranjada y Cristina usa el 100% de la cáscara para preparar la torta.	