



**Facultad de
Ciencias Sociales
y Humanas - Teruel**
Universidad Zaragoza

**TRABAJO DE FIN DE GRADO
EN MAGISTERIO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

**Título: “La Inteligencia Emocional en alumnos con
TDAH a partir del aprendizaje cooperativo”**

Alumno/a: Laura Villarroya Gea

NIA: 739408

Director/a: Fermín Eduardo García Esteban.

AÑO ACADÉMICO 2019-2020

Resumen:

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) es uno de los trastornos con mayor porcentaje en la sociedad y especialmente en la población infantil-juvenil.

La primera parte estará formada por un marco teórico sobre dicho trastorno donde aparecerán las dificultades que tienen estos niños para afrontar su día a día en el aula. Además, introduciremos el concepto de inteligencia emocional, la importancia que tiene en el aula y su relación con el aprendizaje cooperativo.

Por último, una vez finalizada la fundamentación teórica, llevaré a cabo una propuesta de intervención en un aula de quinto de educación primaria donde hay un alumno diagnosticado con TDAH. Esta propuesta será llevada a cabo a través del área de Lengua Castellana donde el concepto de inteligencia emocional se verá reflejado en la metodología cooperativa con la finalidad de conseguir una educación inclusiva.

Palabras clave: TDAH, inteligencia emocional, trabajo cooperativo, lengua castellana, educación, inclusión.

Abstract:

Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) is one of the disorders with the highest percentage in society and especially in the child and youth population.

The first part will be formed by a theoretical framework about this disorder where the difficulties these children have to face their daily life in the classroom will appear. Besides, we will introduce the concept of emotional intelligence, its importance in the classroom and its relationship with cooperative learning.

Finally, once the theoretical foundation is completed, I will carry out an intervention proposal in a fifth-grade classroom where there is a student diagnosed with ADHD. This proposal will be carried out through the Spanish Language area where the concept of emotional intelligence will be reflected in the cooperative methodology in order to achieve inclusive education.

Keywords: ADHD, emotional intelligence, cooperative work, Spanish language, education, inclusion

ÍNDICE

1	Justificación.....	1
2	Objetivos.....	1
3	Marco teórico.....	2
3.1	TDAH.....	2
3.1.1	¿Qué es el TDAH?.....	2
3.1.2	Causas.....	3
3.1.3	Características según la edad.....	4
3.1.4	Prevalencia y cormobilidad.....	6
3.1.5	Dificultades que tiene un alumno con TDAH.....	7
3.1.6	Diagnóstico.....	9
3.1.7	Tratamiento.....	9
3.2	Inteligencia emocional.....	11
3.2.1	Concepto e importancia TDAH.....	11
3.2.2	La inteligencia emocional en el aula.....	13
3.2.3	Inteligencia emocional y aprendizaje cooperativo.....	13
4	Intervención.....	15
4.1	Introducción.....	15
4.2	Contexto.....	16
4.3	Destinatarios.....	17
4.4	Objetivos.....	18
4.5	Contenidos.....	19

4.6	Temporalización.....	21
4.7	Metodología.....	22
4.8	Estrategias metodológicas.....	23
4.8.1	Sesiones.....	24
4.9	Evaluación.....	30
5	Conclusiones.....	34
6	Bibliografía.....	36
7	Anexos.....	41
	ANEXO I.....	41
	ANEXO II.....	42
	ANEXO III.....	43
	ANEXO IV.....	44
	ANEXO V.....	45
	ANEXO VI.....	46
	ANEXO VII.....	47
	ANEXO VIII.....	49
	ANEXO IX.....	50
	ANEXO X.....	51
	ANEXO XI.....	52
	ANEXO XII.....	53
	ANEXO XIII.....	54
	ANEXO XIV.....	55
	ANEXO XV.....	57

ANEXO XVI.....	58
ANEXO XVII.....	59
ANEXO XVIII.....	60
ANEXO XIX.....	62
ANEXO XX.....	63
ANEXO XXI.....	65

1 Justificación

Como alumna de cuarto del grado de Educación Primaria especializada en Pedagogía Terapéutica, el tema que voy a desarrollar es el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad a través de una propuesta de intervención vinculada a la inteligencia emocional a través del aprendizaje cooperativo en el área de Lengua Castellana. Los motivos por escoger este tema son los siguientes:

El primero es la gran cantidad de niños que son diagnosticados con este tipo de trastorno y que tenemos que hacer frente a él dentro del aula. Por ello, considero de gran importancia informarse sobre este tipo de trastorno para saber intervenir en el momento adecuado y llevarlo lo mejor posible en todo los ámbitos del niño. Además, realizar un estudio sobre un trastorno en concreto me va a permitir conocer en detalle las dificultades que puede acarrear tratar con este tipo de niños, y sobre todo, las soluciones que puedo aportar tanto a nivel personal como a nivel profesional

Otro motivo es la carencia de formación que he tenido sobre la Educación Emocional en el grado. Considero importante la formación en este ámbito porque puedes enseñar al alumnado a ser personas competentes en todos ámbitos y no solo ser un modelo de transmisión de contenidos.

Y por último, quiero mostrar que es posible una educación inclusiva donde alumnado que presenta trastornos de este tipo, pueden estar en clases ordinarias y no tienen que ser excluidos por ser “diferentes”. Solo hace falta que los profesores nos formemos, tengamos ganas e ilusión por conseguir una educación inclusiva.

2 Objetivos.

A continuación voy a mostrar los objetivos que se pretenden lograr con el presente trabajo:

- Conocer las características del TDAH, así como su tratamiento, diagnóstico y las barreras que puede tener en el ámbito educativo

- Hacer ver que la Educación Emocional es un parte muy importante en la formación total del alumnado, especialmente en los educandos con trastornos que tienen escasa competencia social.
- Relacionar la inteligencia emocional con el aprendizaje cooperativo, puesto que es una metodología eficaz que traerá consecuencias positivas a todo tipo de alumnado.
- Proponer una propuesta de intervención en la que la inclusión del alumnado está presente gracias a las ventajas que conlleva el trabajo cooperativo.

3 Marco teórico.

3.1 TDAH

3.1.1 ¿Qué es el TDAH?

El DSM-5 clasifica al TDAH dentro de los trastornos del neurodesarrollo presentando tres síntomas centrales como la impulsividad, hiperactividad y déficit de atención. La última edición publicada por la *American Psychiatric Association* presenta tres tipos de TDAH:

- **Presentación combinada (TDAH-C):** presenta síntomas de inatención, hiperactividad e impulsividad.
- **Presentación predominante con falta de atención (TDAH-DA):** cumple con el criterio de inatención, pero no manifiesta hiperactividad-impulsividad
- **Presentación predominante hiperactividad/impulsividad (TDAH-HI):** requiere cumplir con síntomas hiperactivos-impulsivos, pero no déficit de atención.

“Es un trastorno neurológico del comportamiento caracterizado por distracción de moderada a severa, períodos de atención breve, inquietud motora, inestabilidad emocional y conductas impulsivas. Tiene una muy alta respuesta al tratamiento, aunque se acompaña de altas tasas de comorbilidad psiquiátrica” (Fundación, 2009, p.14).

Cerván y Pérez (2017) citan a Russell Barkley (1997), experto en el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad en la infancia quien define este trastorno de la siguiente manera:

El TDAH es un término específico que se refiere a un grupo de trastornos escolares y no escolares, que se manifiestan como dificultades significativas para el aprendizaje y la adaptación familiar, escolar y social. El TDAH puede darse a lo largo de toda la vida de la persona, pero se manifiesta de forma particularmente álgida en el periodo vital comprendido entre el nacimiento y la adolescencia. Este trastorno es intrínseco a la persona que lo padece, es decir, es debido a un retraso en el desarrollo neuropsicológico que provoca disfunciones en los mecanismos de Control Ejecutivo e Inhibición del Comportamiento, que afecta de modo directo a los Procesos Psicológicos del Sistema Ejecutivo –tales como la memoria de trabajo y su relación con el sistema de atención anterior, la autorregulación de la motivación y el afecto, la interiorización del lenguaje y los procesos de análisis y síntesis- y a sus Funciones Ejecutivas –como la planificación y organización, la automonitorización y evaluación, la flexibilidad cognitiva y la persistencia-, implicadas directamente en las tareas de enseñanza-aprendizaje y en la adaptación escolar, social y familiar (p.1310-1311).

Tras la exposición de estas dos definiciones podemos concluir que el TDAH presenta manifestaciones objetivas y fiables que se pueden observar en la exploración médica (signos), además de rasgos secundarios percibidos solo por el paciente (síntomas). No obstante, la Asociación Americana de Psiquiatría (2014) dicta:

El síndrome no se produce durante el curso de la esquizofrenia o de otro trastorno psicótico y no se explica mejor por otro trastorno mental, por ejemplo, trastorno del estado de ánimo, trastorno de ansiedad, trastorno disociativo, trastorno de la personalidad, intoxicación o abstinencia de sustancias (p.60).

3.1.2 Causas.

Hoy en día las causas del TDAH se desconocen, pero tras la realización de varias investigaciones se ha concluido que no existe una sola causa, sino que hay una etiología multifactorial que combina factores genéticos y psicosociales y ambientales.

Según la fundación CADAH (2012), podemos apreciar los siguientes factores:

- **Factores genéticos:** Los estudios han demostrado que los factores de origen genético explican la aparición de la enfermedad en el 80% de los casos. Tras las investigaciones realizadas con gemelos monocigóticos (tienen la misma información genética) han descubierto que si uno tiene TDAH, el otro también lo tendrá. Además, si uno de los padres tiene TDAH, el hijo también lo tendrá en el 56% de los casos.
- **Factores neuroquímicos:** En el cerebro tenemos millones de conexiones entre las neuronas que se realizan a través de neurotransmisores. En el caso del TDAH se ha visto un mal funcionamiento del neurotransmisor principal de la dopamina y la noradrenalina (sustancias químicas encargadas del transporte de información). Este déficit afecta a varias zonas del cerebro como los lóbulos frontales y un grupo de neuronas situadas en la base del cerebro, lo que altera el funcionamiento de las funciones ejecutivas encargadas de dirigir el foco de atención, planificar, organizar la información recibida del exterior.
- **Factores ambientales:** Las razones ambientales nos permiten explicar el 20% del origen del TDAH. Beber alcohol, fumar y drogas como el cannabis y la cocaína durante el embarazo aumentan el riesgo de TDAH. Además, el TDAH también está relacionado con la falta de oxígeno (hipoxia) durante el parto y el bajo peso al nacer (menos de dos kilogramos).

3.1.3 Características según la edad.

A pesar de que los síntomas se pueden manifestar de forma diferente en cada individuo, Amador, Forns y González (2010) reflejan en su libro los principales rasgos que aparecen desde edades tempranas hasta la adolescencia en los niños que padecen TDAH:

Tabla 1. Características niños con TDAH según la edad. (Elaboración propia).

<p>Niños preescolares (3-4 años)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Muy activos, movidos e intranquilos. • Dificultades para calmarse y adaptarse a los cambios. • Irritan con facilidad, gritan con frecuencia. • Cambios de humor rápidos y bruscos. • Duermen poco. • Desatentos, por lo tanto, tienen más facilidad para sufrir accidentes.
<p>Edad escolar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aumentan los problemas de atención y las conductas de hiperactividad-impulsividad. • Dificultades para concentrarse y estar atentos. No acaban las tareas en casa ni en el colegio. • Actividad motora y vocal excesiva.
<p>Adolescentes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Disminuye la hiperactividad, pero se mantienen los problemas de desatención e impulsividad. • Escasa tolerancia a la frustración y quieren que sus demandas se cumplan inmediatamente. • Repiten y abandonan el curso y los estudios. Son más frecuentes a las expulsiones y el consumo de sustancias como el alcohol y las drogas. • Aparecen trastornos del estado de ánimo, tienen un pésimo autoconcepto, una escasa competencia social y una gran desconfianza.

Fuente: Adaptado de Amador, Forns y González (2010).

3.1.4 Prevalencia y cormobilidad.

Según el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5), el TDAH ocurre en la mayoría de las culturas, aproximadamente un 5% en niños y el 2,5% en los adultos.

Amador, Forns y González (2010) aluden que el TDAH-HI (tipo hiperactivo-impulsivo) afecta a un 15% de la población; el TDAH-D (tipo déficit de atención) representa entre el 20 y 30% y el TDAH-C (tipo combinado) afecta un porcentaje entre el 50% y 75%. El trastorno es más frecuente en hombres que en mujeres, pero esta teoría va perdiendo fuerza por las siguientes razones: la primera es que muchas niñas que tienen síntomas de desatención no se les da importancia, sin embargo, los síntomas de hiperactividad-impulsividad son más fáciles de observar y valorar. La segunda dice que los niños acuden más a especialistas por problemas de aprendizaje y comportamiento que las niñas, por lo que los estudios son realizados más en varones.

Para hablar de la cormobilidad del TDAH, primero tenemos que saber su significado. Caron & Rutter (1991) la definen como la concurrencia de dos condiciones o trastornos independientes. Larson, Russ, Kahn & Haflon (2011) señalan que un 67% de los niños con TDAH tienen un trastorno psiquiátrico o del neurodesarrollo. De este porcentaje, el 33% presentaría un único trastorno cormobido, un 16% dos y un 18% tres o más.

Según Asociación Estadounidense de Psiquiatría (2014), Atigas-Pallarés (2003), Suárez, Quintabab y Esperón (2006) y la SEPEAP (2015) podemos encontrar los siguientes trastornos relacionados con el TDAH.

- Trastornos del neurodesarrollo.
 - **El síndrome de Tourette**, se caracteriza por la presencia de tics motores y vocálicos que ocurren a muchas veces al día y se repiten la mayoría de los días durante un año. “De Aproximadamente entre un 10-30% de los niños con TDAH presentan tics y un 38-75% de las persona con tics tienen TDAH. La cormobilidad con este trastorno es del 40%” (SEPEAP,2015,p. 647).
 - **Trastorno del espectro autista (TEA)**. Entre un tercio y la mitad de pacientes con TEA presentan síntomas del TDAH. Un ejemplo sintomático que nos

proporciona la Sociedad de Pediatría Extraordinaria y Atención Primaria (2015) es la hiperactividad motora impulsividad o distractibilidad.

- Trastornos de conducta disruptiva: Dentro de estos podemos incluir el trastorno de conducta disocial y el trastorno negativista desafiante. Este último es el trastorno más frecuente en el TDAH llegando a darse una comorbilidad del 40%.
- Trastornos del estado de ánimo. Suáreza, Quintabab y Esperónb (2006) determinan un porcentaje entre el 25 y 40% de los niños diagnosticados con TDAH presentan criterios de algún trastorno de ansiedad. Los más casuales son el trastorno de ansiedad generalizada (45%) y el trastornos de ansiedad por separación (30%). Además, entorno al 30% los niños/a tienen asociado el trastorno de depresión mayor, trastorno bipolar o trastorno distímico.

Sin quitarle importancia podemos encontrar otros trastornos que pueden presentar un estado de comorbilidad con el TDAH como trastornos del aprendizaje donde se encuentra la dislexia; trastornos de la comunicación, trastorno específico del lenguaje (TEL) y trastornos del desarrollo de la coordinación (TDC).

3.1.5 Dificultades que tiene un alumno con TDAH.

Las dificultades de aprendizaje (DA) intervienen, independientemente de la edad de las personas, en procesos relacionados con el lenguaje y como consecuencia en el rendimiento académico. La etiología de estas puede ser debida a una disfunción cerebral o bien una alteración emocional-conductual. Nicaso (1995) cita a Kirk (1962) quien define la DA como:

Un retraso, trastorno, o desarrollo retrasado en uno o más procesos del habla, lenguaje, lectura, escritura, aritmética, u otras áreas escolares resultantes de un hándicap causado por una posible disfunción cerebral y/o alteración emocional o conductual. No es el resultado de retraso mental, deprivación sensorial o factores culturales e instruccionales (p.16).

Investigaciones recientes han indicado una coexistencia entre alumnos diagnosticados con TDAH, que además, conviven con una dificultad de aprendizaje (Mayes,

Calhoun, y Crowell, 2000). En el entorno educativo, las dificultades de aprendizaje más notables están relacionadas con la lectura, escritura y las matemáticas. Por otro lado, el coeficiente intelectual limitado puede ser una causa de la aparición de dificultades de aprendizaje en niños diagnosticados con TDAH.

Los pediatras Albesa, Gorostidi y Beregaña (2014) a través de la revista *Pediatría Integral* plasman los trastornos específicos de aprendizaje que pueden tener una comorbilidad con el TDAH:

El trastorno específico de aprendizaje con dificultad en la lectura (dislexia) se caracteriza por la presencia de dificultades en la conversión fonema-grafema, entonación, comprensión y fluidez de los textos. Es el más prevalente y estudiado, por lo que se ha detectado una relación entre el TDAH y la dislexia de un 39%.

La disgrafía o disortografía es entendida como la dificultad en la escritura donde se cometen errores gramaticales, de puntuación y de organización del texto. La prevalencia ha sido menos estudiada que la dislexia, sin embargo, estudios clínicos han concluido que un 60% de los niños con TDAH también tienen dificultades escritoras.

Los jóvenes que presentan alteraciones en el manejo de datos numéricos, conceptos, cálculo y razonamiento matemático podemos clasificarlos dentro de la dificultad de aprendizaje matemática (discalculia). En este caso, el porcentaje de prevalencia de discalculia en TDAH oscila entre un 26% y 42%.

El TDAH se caracteriza por la presencia de síntomas primarios: hiperactividad, impulsividad y déficit de atención. Sin embargo, Barkley (2005) remarca que las personas con este trastorno presentan características secundarias como dificultades para modular sus estados afectivos, las expresiones faciales y la prosodia afectiva.

Pardos, Fernández-Jaén y Fernández-Mayoralas (2009) son de opinión que los niños con TDAH tienen dificultades en el ámbito social al no saber relacionarse. Mrug, Hoza & Cerdas (2009) indican que este trastorno presenta dificultades interpersonales y una baja competencia social. Además, sostienen que las relaciones con los pares es el indicador más significativo de la competencia social.

3.1.6 Diagnóstico.

En el apartado de comorbilidad, hemos podido ver que el TDAH está relacionado con otros trastornos ya que tiene síntomas parecidos. Por ello, el diagnóstico diferencial es el más adecuado para determinar si el sujeto padece TDAH u otro trastorno. Este consiste en determinar las diferencias entre los síntomas del TDAH y los que aparecen en otros trastornos o enfermedades.

Mena, Nicolau, Salat, Tort y Romero (2006) nos explica en que consiste el diagnóstico. Primero son los padres los encargados de evidenciar que no pueden ni saben manejar el comportamiento de sus hijos. Por otro lado, los docentes ven señales de alerta cuando ven que su alumnado no lleva el ritmo que esperan de él o presenta conductas graves de comportamiento.

La Asociación Americana de Pediatría (2014) señala que el diagnóstico en el TDAH es clínico. Debe de estar basado en los criterios diagnósticos proporcionados por el DSM-5 y por la información aportada desde los ámbitos personales, familiares, académicos y/o sociales. Además, se tiene que excluir otros trastornos que pueden coincidir con los síntomas del TDAH.

Para llevar a cabo el diagnóstico, el profesional deberá recolectar información a través de entrevistas a los padres sobre los problemas actuales del niño, la frecuencia, duración y variación de los síntomas. Otros instrumentos de evaluación que se pueden destacar son: antecedentes personales y familiares y la historia obstétrica y perinatal (retardo del crecimiento intrauterino, prematuridad y consumo de alcohol y tabaco durante el embarazo), historia evolutiva (desarrollo físico y motor, los momentos claves del desarrollo, los antecedentes médicos y de salud mental), la exploración física y la exploración psicopatológica.

3.1.7 Tratamiento.

Amador, Forns y González (2010) son de opinión que el TDAH es uno de los trastornos más documentados en niños y adolescentes. Uno de los tratamientos más estudiados es la medicación, en concreto los fármacos estimulantes y las intervenciones basadas en la modificación de conducta.

Vicario y Esperón (2008) plantean un tratamiento individualizado y multidisciplinar para un niño/a con TDAH y su familia que debe incluir tres aspectos fundamentales:

1. Entrenamiento a los padres.
2. Intervención a niveles académicos y escolar.
3. Medicación específica para el TDAH

En estos tres aspectos intervienen especialistas del ámbito médico, psicológico y psicopedagógico. Al ser un tratamiento multimodal supondrá la coordinación simultáneamente de tratamientos de tipo:

Tratamiento farmacológico: Permite nivelar la carencia de los neurotransmisores (dopamina y noradrenalina) que están dañados. La medicación debe estar prescrita por un profesional del ámbito de la medicina y esta puede ser estimulante y no estimulante. Actualmente, en España, los dos fármacos utilizados como primera elección son el metilfenidato y la lisdexanfetamina. Ambos son psicoestimulantes que permite suavizar la hiperactividad y el déficit de atención consiguiendo una mejora de comportamiento. Sin embargo, tiene efectos perjudiciales como problemas para dormir o disminución del apetito (Eddy & Ugarte, 2011).

Tratamiento psicológico: Los padres tienen que enfrentarse al problema que tiene su hijo/a con el fin de obtener herramientas para abordar diferentes situaciones. Los niños aprenderán nuevas conductas sustituyendo las que causan problema y la familia sabrá guiar la conducta de sus hijos a través de diferentes estrategias.

“Estudios hablan de una mayor eficacia cuando se combina la medicación con una intervención psicológica, pero por sí sola tiene un efecto débil sobre los síntomas del TDAH” (Lorenzo Fernández & Fernández González, 2016, p.32).

En el libro *¿Cómo controlar el Déficit de Atención de mi hijo?: El inquieto genio distraído*, los autores de este describen el tratamiento psicoterapéutico de la siguiente manera:

La intervención psicoterapéutica atiende a los aspectos cognitivos, emocionales, afectivos, sociales y conductuales. Mediante la intervención con técnicas de modificación de conducta se pretenden modificar aquellos comportamientos inade

cuados, entrenar aquellas áreas cognitivas más deficitarias, tratar los problemas emocionales y entrenar en el manejo de habilidades y estrategias de funcionamiento socioemocional para el día a día. Tiene como objetivo mejorar el rendimiento académico del niño o adolescentes en la escuela mediante la reeducación psicopedagógica y la intervención a través adaptaciones curriculares, medidas específicas y acciones dirigidas a la mejora de su adaptación escolar y académica (p.32).

Tratamiento psicopedagógico. Requiere la colaboración y coordinación del profesorado y de los padres con el objetivo de mejorar el rendimiento académico creando hábitos y técnicas de estudio. De este modo se reducirá comportamientos desafiantes y se mejorará la autoestima.

3.2 Inteligencia emocional.

3.2.1 Concepto e importancia TDAH

En nuestra vida cotidiana le damos poca importancia a las emociones, a pesar de los efectos físicos y psicológicos que tiene en nuestra conducta. No sabemos reconocerlas, manejarlas ni controlarlas.

La inteligencia emocional (IE) ha sido en los últimos años un ámbito muy estudiado entre los investigadores de diferentes áreas. En 1981, James Dozier encontró la eficacia de la inteligencia emocional que gracias a su lúcido ejemplo, los autores Mayer & Salovey (1997), citado por Salovey, Brackett & Mayer (2004), pudieron establecer una definición:

La Inteligencia Emocional supone la habilidad para percibir, evaluar y expresar con precisión las emociones, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos cuando éstos facilitan el pensamiento, la capacidad para comprender las emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones a fin de promover el crecimiento emocional e intelectual (p.88).

Daniel Goleman (1995), autor del libro *Inteligencia Emocional (IE)*, siguió matizando la idea sobre la IE basándose en las investigaciones de Mayer y Salovey, describiéndola como “la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones” (Goleman, Raga 2010,p.45) . El modelo de este autor aportó cuatro grandes campos de la IE: conciencia de uno mismo, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones.

Howard Gardner, en 1983, publicó la teoría de las Inteligencias Múltiples donde formuló una definición de inteligencia: “capacidad de resolver problemas o de crear productos, que sean valiosos en uno o más ambientes culturales. Se trata de una definición que nada dice acerca de las fuentes de tales capacidades o de los medios adecuados para medirlas ” (Gardner, 2001, p.5). Gisela Ernst-Slavit (2001) menciona en su artículo lo siguiente:

La teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner claramente indica que “el CI (...) es un sola dimensión estática que puede ser medida con pruebas de lápiz y papel. Gardner sostiene que no se trata de saber cuán inteligente una persona es sino cómo esa persona manifiesta su inteligencia” (p.323).

Apoyándose en esta definición, Gardner afirma que la inteligencia en las personas está situada en diferentes áreas del cerebro interconectadas, pero independientes. Por ello, identificó ocho inteligencias: Inteligencia Lógico-Matemática, Inteligencia Lingüística, Inteligencia Espacial, Inteligencia Musical, Inteligencia Corporal-kinestésica, Inteligencia Intrapersonal, Inteligencia Interpersonal e Inteligencia Naturalista.

“La inteligencia intrapersonal y la interpersonal conforman la inteligencia emocional y juntas determinan nuestra capacidad de dirigir nuestra propia vida de manera satisfactoria” (Suárez, Maiz, Meza, 2010, p.87). Mérida y Jorge (2007) citan a Gardner (1983) quien define estas dos inteligencias de la siguiente manera:

La inteligencia intrapersonal es la que permite el acceso a la vida interna, posibilitando la discriminación entre sentimientos, emociones y otras vivencias subjetivas. Las personas con inteligencia intrasubjetiva perciben con mayor claridad sus estados internos, lo que les permite comprender y guiar mejor sus pro

pías conductas. La inteligencia interpersonal consiste en esta misma capacidad aplicada hacia fuera, orientada a detectar estados anímicos, motivaciones o intereses en los demás. Sobre el conocimiento que proporciona la inteligencia interpersonal, es posible ejercer cierta influencia sobre los que nos rodean, alterando sus sentimientos, motivos o intereses (p.74).

3.2.2 La inteligencia emocional en el aula.

Durante años se le ha dado una imperante importancia al coeficiente intelectual (CI) en nuestras aulas, llegando este número a marcar y etiquetar al alumnado. Sin embargo, con el paso del tiempo numerosos expertos se han ido dando cuenta que esta medida era incompleta y que se necesitan habilidades emociones para conseguir una vida plena.

“El CI es un dato genético que no puede ser modificado por la experiencia vital y que el destino de nuestras vidas se halla, en buena medida, determinado por esta aptitud” (Goleman,Chernis, Portillo, Bennis 2006,p.8). Sin embargo, un alto CI no va a indicar si una persona va a llegar a lo más alto de una organización.

En el ámbito educativo, el contenido de las emociones no se trata de manera curricular como en otras áreas, sino que se encuentra aplicado de manera transversal en programas de acción tutorial. Por lo tanto, la educación emocional tiene que tener una mayor sensibilización en la escuela enseñando a los alumnos a ser inteligentes emocionalmente.

Los programas de IE vigentes requieren una gran implicación e interacción de los agentes educativos (profesores, tutor y familia) donde el principal destinatario es el alumno. La figura del docentes es imprescindible, puesto que, es el encargado de contribuir al desarrollo emocional e impartir conocimientos sobre las emociones.

3.2.3 Inteligencia emocional y aprendizaje cooperativo.

La inteligencia emocional tiene múltiples aplicaciones en contextos y situaciones muy diversas. Una de ellas es el aprendizaje cooperativo, que es una de las innovaciones importantes en educación que conviene potenciar. El aprendizaje cooperativo

significa trabajar en grupo, y al hacerlo se tiene la oportunidad de aprender con y de otros, aunque también es probable que surjan conflictos que conviene prevenir (Alzina et al., 2015,p.191).

Pujolás (2009) entiende el aprendizaje cooperativo como:

El uso didáctico de equipos reducidos de alumnos, generalmente de composición heterogénea en rendimiento y capacidad, aunque ocasionalmente pueden ser más homogéneos, utilizando una estructura de la actividad tal que asegure al máximo la participación igualitaria (para que todos los miembros del equipo tengan las mismas oportunidades de participar) y se potencie al máximo la interacción simultánea entre ellos, con la finalidad de que todos los miembros de un equipo aprendan los contenidos escolares, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades y aprendan, además, a trabajar en equipo (p.231).

En los grupos de aprendizaje cooperativo aparece un rasgo propio de la IE: se crea un vínculo emocional entre los miembros del grupo que se transforma en equipo. Hay que destacar que no es lo mismo un grupo que un equipo. En un buen equipo los actos se realizan por voluntad propia creando un ambiente positivo y viendo el error como una forma de aprender. De este modo, en el equipo predomina una armonía amorosa en la que cada uno trabaja para conseguir un bienestar individual y grupal.

Trabajar de manera cooperativa, es una metodología activa e innovadora que fomenta la educación inclusiva. González Lajas (2013) es de opinión que los alumnos con TDAH necesitan un contacto más estrecho con los docentes, una mirada más inclusiva y sobre todo, una aproximación cuidadosa porque aunque puedan tener muchos puntos en común con el resto del alumnado, debemos ser conscientes de que presentan diferencias esenciales que constituyen su especificidad.

Viendo las definiciones de aprendizaje cooperativo y de la inteligencia emocional vemos una conexión bidireccional entre ellas, es decir, para conseguir un aprendizaje significativo debe existir una interacción social que favorecerá el desarrollo cognitivo, así como, el desarrollo socioafectivo.

4 Intervención.

En la presente intervención se pondrá en práctica el artículo 1 perteneciente a la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (LOE) modificada por Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Dicho artículo dicta una educación inclusiva con igualdad de derechos y oportunidades que permita superar barreras discriminatorias y se consiga un acceso universal a la educación.

Para responder a las necesidades educativas del alumno con TDAH, tendrá una adaptación no significativa, es decir, habrá modificaciones en elementos no curriculares.

4.1 Introducción.

En esta unidad didáctica “Con gafas de poeta” pretendo trabajar la Educación Emocional a través del aprendizaje cooperativo en el área de Lengua Castellana en un aula ordinaria de 5º Educación Primaria dentro de un colegio público donde un alumno tiene TDAH.

El motivo de llamarle así a esta unidad didáctica es porque los ojos del poeta transforman el mundo, ven cosas que nadie ve, o sí, pero es mucho más sensible a la hora de contar todo lo que sucede a su alrededor con palabras que embellecen el lenguaje. Pretendo que los alumnos de una manera metafórica se pongan las gafas del poeta, que comprendan el interior de los poemas, que los manejen, y una vez hayan tenido acceso a esta parte de la literatura, sean capaces de sacar toda la poesía que llevan dentro. Comenzaremos recitando poemas, leyéndolos en voz alta y apreciando el ritmo y la musicalidad del lenguaje. Continuaremos desglosando poco a poco poemas, rimas, versos, figuras literarias... y realizando nuestras propias producciones que serán el colofón de la unidad.

El aprendizaje de una lengua no consiste sólo en apropiarse de un sistema de signos, sonidos y reglas, sino también en manejar los significados que éstos transmiten y, con estos significados, comprender e interpretar el modo en que las personas del entorno entienden la realidad.

La Educación Literaria, asume el objetivo de hacer de los alumnos y alumnas lectores cultos y competentes, implicados en un proceso de formación lectora que continúe a lo largo de toda la vida. Para eso es necesario alternar la lectura, comprensión e

interpretación de obras literarias cercanas a sus gustos personales y a su madurez cognitiva con la de textos literarios y obras completas que aporten el conocimiento básico sobre algunas obras representativas de nuestra literatura. Con esta Unidad de Programación pretendo acercar al alumno al mundo de poesía, su lectura, la recitación de las mismas y el análisis de los poemas (métrica, rima, figuras literarias..) para hacer de ellos una persona competente que entienda y maneje este tipo de textos.

4.2 Contexto.

El colegio Pierres Vedel está situado en el centro de Teruel, entre los edificios de Correos y el Seminario. El colegio está compuesto por seis aulas de primaria y las de infantil, tres ordinarias (tres años, cuatro años y cinco años) y el aula de dos años, habiendo una única vía por curso. Además, las ratios de alumnos/clase en el colegio son bastante bajas: en el aula de quinto de primaria hay solo 12 alumnos, en el aula de tercero de primaria, el aula más numerosa, hay 20 alumnos. A su vez es un colegio bilingüe francés CILE 1, que lleva a cabo dos grandes proyectos: el proyecto cooperativo de centro y, actualmente, están implementando el currículum integrado de música desde los 3 años. Este año han comenzado las primeras clases de instrumentos en el centro, por lo que la plantilla de docentes ha sido incrementada en cuatro docentes de música.

El centro cuenta con 10 aulas para cada una de las tutorías. Además, tiene un gimnasio, el patio dividido en dos partes, un aula de música, un aula de ordenadores y varias aulas donde los especialistas hacen su labor. Al estar situado en el centro y tener un solo gimnasio y tan pequeño, el colegio puede pedirle prestado el edificio que está en la Plaza Domingo Gascón. Allí hay un campo de fútbol sala y material para poder realizar las clases de educación física con más espacio que en el colegio. los miembros de la comunidad educativa son capaces de conocerse los unos a los otros. Naturalmente, un docente puede conocer a todos los alumnos del centro, sin embargo, un padre puede también conocerlos y, la conserje, conoce a todo el mundo que pisa el centro. A pesar de tener unos 150 estudiantes, el centro posee más de una decena de nacionalidades, lo que implica que es un centro multicultural, donde los docentes intentan aprovechar esta idiosincrasia a su favor: aprendiendo los unos de los otros y compartiendo experiencias y vivencias. Aprovechando estas circunstancias, proyectos como el apadrinamiento lec-

tor eran viables: los alumnos mayores se juntan con los pequeños para realizar tareas relacionadas con la lectura. Los grupos que se forman son los siguientes: 2 años con 6º de Primaria; 3 años con 5º de Primaria; 4 años con 4º de Primaria; 5 años con 3º de Primaria; 1º de Primaria con 2º de Primaria.

No obstante, también tiene sus inconvenientes: educandos itinerantes, problemas con la adquisición del lenguaje, primeras escolarizaciones en primero de primaria ... Todo esto, unido a que el nivel sociocultural y económico de las familias que constituyen el colegio es medio-bajo, hace del Pierres Vedel un colegio distinto, un reto día a día más singular de lo que se pueden encontrar en otros centros de la ciudad.

4.3 Destinatarios.

La unidad didáctica está dirigida a un colegio público, específicamente al curso de 5º de Educación Primaria.

La clase está compuesta por 12 educandos y su tutor. El aula está formada por doce mesas individuales, agrupadas según los grupos cooperativos (tres grupos de cuatro) . Las paredes están recubiertas de armarios donde se podía observar el distinto material de aula (libros, productos de proyectos, ...) y donde se guarda las programaciones. En uno de los armarios se guardan los ordenadores portátiles (uno por grupo de trabajo) bajo llave. Asimismo, hay dos pizarras en el aula: una pizarra negra y otra pizarra táctil con el debido proyector, todo conectado al ordenador del aula. Las paredes también son utilizadas, bien con obras expuestas de los educandos, bien con fichas informativas que podían servir para las distintas asignaturas. En una de las paredes, hay un corcho con los grupos cooperativos. Este corcho sirve de gran ayuda a la hora de conformar la identidad de grupo puesto que mostraba el nombre de los grupos cooperativos, fotos impresas de los miembros así como trabajos realizados por ellos.

Respecto a los alumnos, en general, existe un problema constante: la falta de atención. Se despistan mucho y no creo que sea por excesivos estímulos. Esto provoca que, a veces, sobre todo a últimas horas del día, sea realmente complicado impartir la clase.

A pesar de las típicas riñas y discrepancias, es un grupo muy cohesionado. No dejan nunca a nadie de lado. No hay dos personas que no puedan trabajar juntas. Considero que el proyecto cooperativo del colegio tiene mucho que ver, puesto que se trabaja con estructuras cooperativas desde infantil hasta sexto de primaria. Esto favorece el trabajo en grupo y el ambiente en la clase en general, puesto que todos tienen que aprender a trabajar con todos, y lo hacen.

Por otro lado, el nivel cognitivo de los educandos de esta clase en general es bajo. No solo, como he comentado antes, se distraen fácilmente, sino que una lucha continua es que vuelvan a clase al día siguiente con los deberes hechos. Este problema resultaba en que unos alumnos iban más aventajados que otros respecto a la materia y a la conducta, lo que dificultaba más aún la clase. Gil-Flores (2011) considera que el estatus socioeconómico bajo del centro afecta al rendimiento académico de los alumnos.

Debido a uno de los proyectos de centro, el proyecto cooperativo, es una de las metodologías predominante en el aula, se respiraba en el ambiente nada más entrar en la misma: grupos heterogéneos, responsabilidad intergrupala e individual, ayuda mutua... Los educandos estaban impregnados con esta metodología lo que les permitía ser más eficaces en cuanto a trabajar de manera cooperativa.

4.4 Objetivos.

Tabla 2. *Objetivos generales y específicos*

OBJETIVOS GENERALES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
Obj.LCL1. Comprender y expresarse oralmente y por escrito de forma adecuada en las diferentes situaciones de la actividad social y cultural.	Leer en voz alta diferentes tipos de textos apropiados a su edad con velocidad, fluidez y entonación adecuada.
Obj.LCL5. Recurrir a los medios de comunicación social, las bibliotecas y las Tecnologías de la Información y la Comunicación para obtener, interpretar y valorar informa-	Comprender textos poéticos. Reconocer el lenguaje figurado, metáforas, personificaciones, y juegos de palabras en textos literarios.

<p>ciones y opiniones diferentes.</p> <p>Obj.LCL6. Hacer uso de la lengua de manera eficaz tanto para buscar, recoger y procesar información, como para escribir textos diversos referidos a diferentes ámbitos</p> <p>Obj.LCL7. Utilizar la lectura como fuente de aprendizaje, de placer y de enriquecimiento personal, y aproximarse a obras relevantes de la tradición literaria, incluyendo desarrollar habilidades lectoras y hábitos de lectura.</p> <p>Obj.LCL8. Comprender textos literarios de géneros diversos adecuados a la edad en cuanto a temática y complejidad e iniciarse</p>	<p>Producir a partir de modelos dados y progresivamente de modo más libre, textos literarios en verso.</p> <p>Memorizar y reproducir (narra o recita) textos cercanos a sus gustos e intereses.</p> <p>Conseguir un aprendizaje cooperativo donde los alumnos sean los protagonistas de su aprendizaje.</p> <p>Fomentar el trabajo cooperativo haciendo ver que su aprendizaje tiene éxito con la aportación de todos.</p> <p>Utilizar las TIC como medio para obtener información.</p>
---	---

Fuente:Orden 16 de junio (2014) y elaboración propia.

4.5 Contenidos.

Tabla 3. *Contenidos generales y específicos*

CONTENIDOS GENERALES	CONTENIDOS ESPECÍFICOS
<p>Educación literaria: Contacto y manejo de textos procedentes de la tradición popular y del mundo de la literatura infantil y de la literatura clásica. Uso de canciones. Musicalidad del lenguaje (en la escucha y en la expresión oral). Carácter evocador del lenguaje e imaginación. Tratamiento de valores universales (presentes</p>	<p>Musicalidad del lenguaje (en la escucha y en la expresión oral).</p>

<p>en la literatura clásica). Identificación de personajes (héroes y villanos, etc.) e identificación de conflictos presentados (recurso para comentar experiencias cotidianas) Crit.LCL.1.2./ Est. LCL. 1.2.2. Est. LCL. 1.2.3</p>	
<p>Manejo y lectura de textos escritos procedentes del ámbito familiar, social (notas, horarios, carteles, rótulos, normas de uso, noticias procedentes de los medios de comunicación y de internet, etc.) y educativo (horarios de aula, normas de la clase, enunciados de progresiva dificultad, información específica sobre un tema de trabajo, reglas de juegos, resúmenes, esquemas, murales, etc.). Crit. LCL. 2.1/Est. LCL. 2.2..1 , Crit. LCL. 2.2/Est. LCL. 2.2.2.</p>	<p>Manejo y lectura de textos escritos.</p>
<p>Consolidación del mecanismo lector. Interiorización de la relación entre lengua oral y escrita. Crit. LCL. 2.1/Est. LCL. 2.2..1 , Crit. LCL. 2.2/Est. LCL. 2.2.2.</p>	<p>Consolidación del mecanismo lector. Interiorización de la relación entre lengua oral y escrita.</p>
<p>Lectura en voz alta y en silencio. Lectura individual y lectura compartida. Dedicación de un tiempo a preparar el texto que se va a leer (seguridad del lector). Grabación y escucha de lo leído. Audiciones. Crit. LCL. 2.1/Est. LCL. 2.2..1 , Crit. LCL. 2.2/Est. LCL. 2.2.2.</p>	<p>Lectura en voz alta y en silencio. Lectura individual y lectura compartida. Dedicación de un tiempo a preparar el texto que se va a leer (seguridad del lector). Grabación y escucha de lo leído. Audiciones.</p>
<p>Modelaje lector: lectura en voz alta por parte de un modelo lector, audición de textos. La lectura en voz alta como invitación a leer.</p>	<p>Modelaje lector: lectura en voz alta por parte de un modelo lector, audición de textos. La lectura en voz</p>

<p>Crit. LCL. 2.1/Est. LCL. 2.2..1 , Crit. LCL. 2.2/Est. LCL. 2.2.2.</p>	<p>alta como invitación a leer.</p>
<p>La literatura: Textos literarios y textos no literarios. Temas de la literatura. Prosa y verso. El cuento (estructura). El teatro: actos y escenas, personajes y acotaciones. Poesía: versos y estrofas, rima y tipos. Refranes, frases hechas, greguerías, etc. El cómic. <u>Crit. LCL. 5.2 /Est. LCL. 5.2.2.</u></p>	<p>La literatura: . Poesía: versos y estrofas, rima y tipos. Recursos literarios.</p>
<p>Estrategias de trabajo con el texto: Objetivo del trabajo, estructura / tipología del mismo (si es narrativo, poesía, teatro), contexto (ambiente, época), vocabulario, elementos que ayudan a su tratamiento y comprensión. Identificación de recursos literarios. Recursos como la comparación y la rima. Diferentes tipos de lectura: lectura de toma de contacto, lectura minuciosa para obtener información, deducción y/o consulta de vocablos desconocidos. Ayuda de imágenes y otros elementos que acompañan al texto, hacer algo con lo que el texto aporta, etc. Dramatización y lectura dramatizada de textos literarios. <u>Crit. LCL. 5.2/Est. LCL. 5.2.1</u></p>	<p>Estrategias de trabajo con el texto: Objetivo del trabajo, estructura / tipología del mismo (si es narrativo, poesía, teatro), contexto (ambiente, época), vocabulario, elementos que ayudan a su tratamiento y comprensión. Identificación de los versos, las estrofas y la rima.</p>
<p>Recursos literarios: comparación, metáfora y personificación. <u>Crit. LCL. 5.2/Est. LCL. 5.2.2 ,Crit. LCL. 5.3/Est. LCL. 5.3.1</u></p>	<p>Recursos literarios: comparación, metáfora y personificación.</p>

Fuente:Orden 16 de junio (2014) y elaboración propia.

4.6 Temporalización.

La unidad didáctica se desarrollará en 11 sesiones de 50 minutos abarcando tres semanas del segundo cuatrimestre del curso escolar. Se realizarán cuatro sesiones a la

semana como marca la Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón (Anexo III).

Tabla 4. Horario.

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
9:00 a 10:00	Lengua				Lengua
10:00 a 11:00			Lengua	Lengua	
11:00 a 11:30					
11:30-12:00	RECREO				
12:00 a 13:00					
13:00 a 14:00					

Fuente: Elaboración propia.

4.7 Metodología.

Según las orientaciones metodológicas en la Resolución de 12 de abril de 2016, del Director General de Planificación y Formación Profesional por la que se ofrecen orientaciones sobre los perfiles competenciales de las áreas de conocimiento y los perfiles de las competencias clave por cursos, establecidos en la Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, se ha de buscar un aprendizaje activo significativo, profundos y duraderos.

En ciertas ocasiones la clase magistral va a dominar por momentos, sin embargo, en esta Unidad Didáctica el trabajo cooperativo se va a tomar como marco de referencia

de trabajo. Gracias a esto, los alumnos estarán distribuidos en equipos heterogéneos, con sus roles dentro del equipo y tendrán una base sobre cómo trabajar en equipo (habilidades sociales). Luego, las estructuras y técnicas cooperativas van a ser un recurso frecuente a lo largo de toda la Unidad Didáctica.

Siguiendo las afirmaciones de Johnson (1986) citado por Gómez-Pablos y Valverde (2013, p.2) el aprendizaje cooperativo permite una interdependencia positiva entre los miembros de un grupo potenciando la ayuda mutua y desarrollando competencias académico e interpersonales . “Es una metodología eficaz que favorece una actitud crítica y de tolerancia, desarrollando la cooperación, solidaridad y trabajo en equipo” (León, Felipe, Iglesias, y Marugán , 2014, p. 414).

A través de un trabajo cooperativo realizado perfectamente, por un lado, se beneficiarán los alumnos con necesidades educativas especiales (ACNEAE), porque serán agentes activos de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula, y por otro lado, los alumnos, que no presentan ninguna diversidad funcional, puesto que ayudarán a compañeros que tienen dificultades y aprenderán valores necesarios para convivir en la sociedad actual.

4.8 Estrategias metodológicas.

Una de las preocupaciones durante toda la unidad didáctica es conseguir una educación inclusiva, donde el alumno con TDAH no se sienta excluido a nivel académico y social de su aula de referencia. Por ello durante la propuesta de intervención se tomarán las siguientes medidas para conseguir que el alumnado con TDAH lleve a cabo su proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula.

- Sentar al alumno con TDAH cerca del docente. De este modo, podrá reducir las distracciones con señales verbales o no verbales (se acordarán antes con el niño), además, habrá mayor facilidad para el contacto visual y podrá supervisar mejor las tareas.
- Eliminar estímulos visuales y auditivos que abarquen su campo visual (objetos atractivos) y ubicar al alumno en un lugar donde las interferencias sean mínimas: delante de clase, lejos de las ventanas y de las puertas, papelera, etc. Ambas permitirán que el alumno no se distraiga.

- Establecer una rutina en el funcionamiento del aula anticipando los cambios que van a surgir. Situar el horario escolar en un lugar visible del aula
- Actividades significativas (partiendo de sus conocimientos previos), cortas, graduadas en dificultad y con poca información para que no generen aburrimiento. Para ello, se tiene que conocer sus preferencias y motivaciones para captar su atención.
- Ofrecerle pistas visuales en lugares visibles que le ayuden a organizarse y que incluyan las normas de convivencia del grupo.
- Permitirle descansar cada veinte minutos o cuando su motivación esté decayendo.
- A la hora de darle explicaciones hay que tener contacto visual con él, en el caso de que no haya, podemos mover su cabeza o agacharnos a su altura. Las instrucciones tiene que ser de una en una, de forma específica, claras, concretas y cortas con un lenguaje positivo. Cuando cumpla una explicación tenemos que felicitarle inmediatamente.
- Programar las fechas de los exámenes una semana antes y máximo dos controles a la semanas. Las pruebas de evaluación se realizarán en la dos primeras horas, para conseguir un máximo rendimiento. En estas las preguntas serán cortas y directas. No obstante, se realizarán ejercicios similares al formato del examen para que se familiarice con ellos.

4.8.1 Sesiones.

A continuación, voy a reflejar once sesiones que conforman la unidad didáctica. “Con gafas de poeta” será trabajada a través de una metodología cooperativa, aunque también habrá trabajo individual.

En el aula contaremos con un alumno con TDAH, por lo que las adaptaciones a tomar serán no significativas, es decir, no habrá que modificar el currículo. No obstante, trabajar cooperativamente y adaptar ciertas actividades bastará para conseguir una educación inclusiva, y sobre todo, favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje del todo el alumnado.

En el aula estará el horario y el calendario de exámenes visibles. En la primera sesión ya se dirá la fecha del examen de la unidad didáctica que van a trabajar a lo largo de tres semanas. Dicho alumno estará sentado con su grupo cerca del profesor, de modo que, este controlado por el docente y sus compañeros.

Antes de que empiece el desarrollo de la clase, el profesor les explicará lo que van a trabajar, las actividades que van a realizar y si van a constar de trabajo en grupo o individual. El alumno con TDAH tendrá un panel donde aparecerá las partes en las que se va a dividir la clase y las actividades que van a realizar. Todo esto lo tendrá en un lugar visible.

La tercera y cuarta sesión son teóricas, pero al introducir las Tics el podrá llevar su propio ritmo de aprendizaje y así fomentaremos su autonomía. Es probable que en las sesiones teóricas como en las de trabajo cooperativo, el alumno con TDAH pierda la motivación y se levante de la silla. A pesar de esto, no se le llamará la atención.

El profesor y el alumno con TDAH tendrán un señal no verbal, que será colocar la mano en su hombro, para que muestre atención o se tranquilice.

PRIMERA SESIÓN

Para introducir la cultura poética en el alumnado utilizaremos el libro de Pablo Cassi llamado “Poemas para un niño con sonrisa de primavera” formado por trece poemas.

Al principio de la clase, el maestro leerá tres poemas de Mar Benegas cuyo nombre son “El padre jabalí”, “Ovejas” y “la Sabana africana” (anexo I, II y III) con la finalidad de mostrar a los alumnos las pausas, la entonación y el ritmo que hay que llevar en la lectura de este tipo de textos. Además, también les servirán para conocer distintos autores de la literatura de nuestro país y del extranjero. Finalizado el modelaje lector por parte del profesor, cada alumno tendrá un poema del poemario nombrado anteriormente de Pablo Cassi.

La poesía que les ha tocado la trabajarán tanto en clase como en casa. Primero, la leerán en silencio en clase, y posteriormente, en alto al grupo-clase mostrando las pausas, ritmo y entonación. Una vez finalizada los dos tipos de lectura, cada alumno rellenará una ficha de comprensión lectora de manera individual (anexo IV). Por último,

antes de finalizar la clase, el maestro les mandará deberes para casa, que consistirán en prepararse el poema para recitarlo en la siguiente sesión al grupo-clase. Además, serán grabados para que más tarde, puedan autoevaluarse y ver el error como una forma de aprendizaje.

SEGUNDA SESIÓN

En esta sesión se realizará el recital de la poesía trabajada en la anterior clase. Cuando esta acabe el profesor entregará un poema de la autora Gloria fuertes (Anexo V, VI y VII) por grupo (tres poemas en total). Este será leído a través de la técnica de aprendizaje cooperativo lectura compartida fomentando la participación y la interacción entre los miembros del grupo. Esta consiste en lo siguiente: los alumnos están divididos en tres grupos cooperativos de cuatro personas. El alumno 1 leerá una estrofa de ese poema, cuando finalice el alumno 2 leerá la siguiente, y así, hasta acabar el poema. Después de la primera lectura, se volverá hacer lo mismo, pero cuando un alumno acabe de leer una estrofa podrán ir rellenando la ficha de comprensión lectora en grupo (Anexo VIII).

TERCERA SESIÓN

A partir de esta sesión conoceremos los conocimientos previos del alumnado con respecto a la lírica, versos, estrofas, rima y métrica. La manera de saber los conocimientos previos para construir un aprendizaje significativo será a través de la rutina de pensamiento *I used to think...Now I think* (Antes pensaba, ahora pienso) a través de un organizador gráfico que será repartido de manera individual a cada alumno (anexo IX). El organizador tendrá en negrita y subrayado las palabras clave de la pregunta para que el alumno con TDAH centre su atención en esos conceptos.

Después comenzará una parte más teórica a través de una clase magistral donde se darán contenidos sobre el significado de la palabra lírica. A partir de este significado iremos desglosando hacia la definición de poema, verso y estrofa. La teoría será extraída de la siguiente página web: https://www.educa.jcyl.es/educacyl/cm/gallery/recursos_educativa/metrica_oa3.html.

CUARTA SESIÓN

En esta sesión trabajaremos los tipos de estrofa según el número de versos y la rima que puede ser consonante o asonante. Todo esto a través de la siguiente página web https://www.educa.jcyl.es/educacyl/cm/gallery/recursos_educativa/metrica_oa3.html.

En la tercera y cuarta sesión cada alumno tendrá un ordenador y navegará en la página web nombrada anteriormente. Machado, Darío, Lorca o Alberti aparecen en estas actividades interactivas para explicarnos cómo se estructura la poesía. A la vez que nos diseccionan los poemas aprendemos lo que es un verso, las estrofas, los tipos de rimas con algunos de los poemas más conocidos de estos autores.

Para comprobar que los alumnos están adquiriendo los conocimientos, realizarán tres ejercicios de libro de texto de las página 63 ejercicios 1,3,4 y 5 (Anexo X).

QUINTA SESIÓN

En la quinta sesión trabajaremos la métrica de manera cooperativa a través de la estructura 1-2-4. De modo que a cada grupo se le entregará un poema (anexo XI, XII Y XIII) y lo analizará a través de esta técnica.

Primero cada alumno analizará el poema individualmente, posteriormente, por parejas intercambiarán sus respuestas y por último, los cuatro miembros decidirán a solución del problema y el secretario de cada grupo será el encargado de escribirla.

A través del estudio de la métrica, podrán adquirir el conocimiento de un verso en arte mayor o menor y el nombre de los versos que contiene el poema si se tiene en cuenta el número de sílabas métricas.

SEXTA SESIÓN

En esta sesión trabajaremos ciertas figuras literarias como la metáfora, la comparación y personificación. A pesar de centrarnos más en esas tres, el profesor nombrará otras para que les vaya sonando el nombre y sepan reconocerlas. Para ello, el profesor se apoyará en la misma página web nombrada anteriormente. Posteriormente, cada grupo tendrá un poema (anexo XIV, XV, XVI) en el que buscarán las figuras literarias a través de dinámica 1-2-4.

Por último los alumnos rellenarán el organizador gráfico de la técnica cooperativa *I used to think....Now I think*, haciendo su pensamiento visible y sobre todo, reflejando que su conocimiento ha aumentado con respecto a sus ideas previas que tenían anteriormente.

SÉPTIMA SESIÓN

Para reforzar los contenidos de las sesiones anteriores, trabajaremos a través de la técnica cooperativa rompecabezas. Los grupos serán de cuatro personas y cada uno tendrá una temática: métrica, estrofas según el número de versos, rima y por último, qué es la lírica, verso y estrofa.

El funcionamiento será el siguiente: los alumnos que tengan la misma temática formarán un grupo de expertos donde cada uno aportará sus ideas y conocimientos acerca de ese tema. De ese grupo tiene que salir con un informe hecho, acompañado de un ejemplo, con la finalidad de exponerlo a sus compañeros y así afianzar esos contenidos.

Una vez finalizada esta práctica cooperativa, los grupos tendrán que crear un poema en el que aparezcan las figuras literarias señaladas anteriormente. En el caso de que no sepan escribir un poema con todas las figuras, podrán escribir más de uno.

OCTAVA SESIÓN

En esta sesión trabajarán a través de estructura cooperativa TGT (*Teams, Games, Tournaments*) y el saco de dudas. En la anterior sesión, a través de los grupos de expertos, el alumnado ha recibido una gran cantidad de información para ser especialistas en todos los temas. Por lo tanto, cada grupo tendrá un tema (métrica, figuras literarias y las estrofas según el número de versos que tenga). De todos modos, en el comienzo de la sesión repasaremos el tema a través de la estructura cooperativa el saco de dudas. Los alumnos escribirán en un papel todas las dudas que tengan sobre el tema, luego cada grupo intentará resolver las dudas de los integrantes del mismo. En el caso de que ningún alumno sepa la respuesta, el maestro pasará con un saco en el que meterá ese papel, puesto que, después, irá sacando esos papeles y los preguntará a cualquier alumno.

Después cada grupo formulará una batería de preguntas (tres o cuatro) para lanzárselas al resto de equipo (las cuestiones son supervisadas por el maestro). Un equipo le lanzará preguntas a otro, si este acierta tres cuartas partes de las preguntas recibirá 10 puntos, si acierta la mitad, 5 puntos y si responde erróneamente todas las preguntas se le restará 7 puntos. En el caso de que un equipo acierte tres cuartas partes de las cuestiones o su totalidad podrá retar a otro equipo.

En el caso de que no diese tiempo a realizar todo expuesto anteriormente debido a la gran cantidad de dudas, esta sesión podría realizarse en dos sesiones.

NOVENA SESIÓN

El alumnado mostrará, de manera individual, todos los conocimientos nombrados anteriormente a través de la creación de una poesía con la finalidad de crear un restaurante poético. Podrán crear un entrante, un plato principal, un postre o una bebida. El nombre de los platos tendrá que ser relacionado con los contenidos del tema, por ejemplo "Sorbete de rímón". Terminadas las producciones individuales, las uniremos en nuestro menú poético y crearemos nuestro libro llamado Restaurante poético.

DÉCIMA SESIÓN

Se procederá a realizar la exposición oral de su poema. De este modo veremos si ha adquirido las pautas para leer poesía (ritmo, pausa y entonación), además, observaremos si sabe poner en práctica los aspectos teóricos dados anteriormente.

UNDECIMA SESIÓN

Esta sesión servirá de evaluación a través de una expresión escrita que será un poema (Anexo XVII, XVIII y XIX). El maestro les indicará los contenidos que quieren que aparezcan en el examen. Habrá tres poemas diferentes, pero todos tendrán las mismas preguntas, aunque diferentes respuestas.

Al igual que en sesiones anteriores, el examen estará adaptado para el alumno con TDAH, sin embargo todos tendrán esas mismas adaptaciones ya que también les facilitará la realización de este. Las palabras claves de las preguntas estarán subrayadas

y en negrita, además, serán preguntas cortas que no le hará despistarse mientras las está leyendo.

4.9 Evaluación

Para Blázquez (2006) evaluar significa lo siguiente:

- Diagnosticar dónde y en qué tiene dificultades de aprendizaje un alumno, para poder así construir proyectos pedagógicos que le permitan progresar.
- Indicar los resultados obtenidos al final del aprendizaje; estos permitirán la adopción de estrategias pedagógicas, es decir, si es preciso cambiarlas o adecuarlas.
- Determinar si el alumno posee los niveles mínimos necesarios para abordar la siguiente tarea, e iniciar un nuevo ciclo de formación.

Por lo tanto, esta concepción de la evaluación obliga al educando a cuestionarse el porqué y el cómo de los resultados conseguidos (p,17).

Se han recogido las relaciones de criterios de evaluación, estándares de aprendizaje y competencias clave en la tabla 5.

Tabla 5. Relación criterios de evaluación, competencias clave y estándares de aprendizaje.

Criterios de evaluación	CC	Estándares de aprendizaje	CC
Crit.LCL.2.1. Leer en voz alta y en silencio diferentes textos, mostrando progreso en la fluidez, entonación y velocidad y logrando en ambas lecturas (en voz alta y en silencio), la identificación del propósito de las mismas. Utilizar diferentes fuentes y soportes (también en for-	CCL CAA CD	Est.LCL.2.1.1. Lee en voz alta y en silencio textos diversos procedentes de diferentes fuentes (textos del ámbito escolar, del entorno, etc.) y variados soportes (también en formato digital) logrando un progresivo dominio del proceso lector (fluidez, entonación y velocidad en la lectura en voz alta).	CAA CCL CD

<p>mato digital) y emplear estas lecturas con finalidades concretas: localizar información, ampliar conocimientos, aclarar dudas, disfrutar con el contenido y con los recursos estéticos, etc. (Sesión 1 y 2)</p>			
<p>Crit.LCL.2.2. Comprender distintos textos adecuados a la edad, extrayendo la información necesaria en relación a la finalidad de la lectura, comparando y contrastando informaciones seleccionadas, realizando inferencias directas e incorporando progresivamente, estrategias de comprensión de la lectura a los textos trabajados. (Sesión 1 y 2)</p>	<p>CCL CAA</p>	<p>Est.LCL.2.2.1. Lee textos y los comprende, mostrando su comprensión cuando extrae de ellos determinadas informaciones, cuando los resume con progresiva destreza, cuando compara informaciones diversas, cuando empieza a deducir informaciones o ideas implícitas, cuando compara y contrasta sus propias ideas con las contenidas en los textos empleados y cuando, tras su lectura y según el propósito de la misma, es capaz de expresar lo que la lectura le sugiere, le hace pensar, sentir...</p>	<p>CCL CAA</p>
		<p>Est.LCL.2.2.2. Descubre e incorpora progresivamente, estrategias externas (guiadas, pautadas, con ayuda del profesor) e internas (tras una reflexión personal sobre lo que a él o ella le sirve) de comprensión lectora. Estrategias que le ayudan con el trabajo sobre los textos escritos: títulos, palabras clave, imágenes, gráficos, ejemplos, términos destacados, la estructura o distribución del</p>	<p>CCL CAA</p>

		texto, formulación de preguntas previas, de hipótesis, anticipaciones sobre la lectura, etc.	
<p>Crit. LCL. 5.2. Leer, analizar y dramatizar textos literarios (narrativos, líricos y dramáticos) en prosa y en verso, reconociendo e identificando los recursos del lenguaje literario (metáforas, personificaciones, etc.) y diferenciando con ayuda de pautas, algunas de las principales convenciones formales de los géneros.</p> <p><u>(Sesión 3-4-5-6-7-8-11)</u></p>	<p>CCL CCEC</p>	<p>Est. LCL. 5.2.1. Lee en voz alta y en silencio, dramatiza y comenta textos literarios (narrativos, poéticos y dramáticos) en prosa y en verso. Lo hace participando activamente en propuestas de aula que invitan a compartir, comentar y recrear en torno a la literatura escogida</p>	<p>CCL CCEC</p>
		<p>Est. LCL. 5.2.2. Identifica algunos recursos del lenguaje literario (primeras metáforas, personificaciones, etc.) y diferencia, con ayuda de pautas, algunas de las principales convenciones formales de los géneros.</p>	<p>CCL</p>
<p>Crit. LCL. 5.3. Producir a partir de modelos dados y también de modo libre, textos literarios en prosa o en verso. Elaborar estas producciones de manera individual o en grupo, utilizando recursos variados (estéticos, creativos, etc.) en la creación de cuentos, poemas, canciones, fragmentos teatrales, etc. que puedan ser compartidos aprovechando los espacios (biblioteca de la localidad, de centro o de aula) y medios disponibles (recursos TIC,</p>		<p>Est. LCL. 5.3.1. Produce a partir de modelos dados y progresivamente de modo más libre, textos literarios en prosa y en verso, elaborando estas producciones tanto de manera individual como en grupo y ampliando, de este modo, su conocimiento y valoración de la riqueza literaria y su dominio de la expresión escrita.</p>	<p>CCL</p>

publicaciones, etc.). (Sesión 7-9)			
Crit.LCL.1.2. Expresarse de forma oral para satisfacer necesidades de comunicación en diferentes ámbitos (escolar, personal, social). Hacerlo con progresiva corrección y coherencia, tanto al reproducir textos memorizados (poemas, canciones, adivinanzas, cuentos...) como al producir textos orales (narraciones, descripciones) cercanos a sus gustos e intereses o textos en los que presenten conocimientos, opiniones y sentimientos, siendo respetuosos hacia lo expresado por los demás (Sesión 10)	CCL	Est. LCL. 1.2.2. Memoriza y reproduce (narra o recita) textos cercanos a sus gustos e intereses: fragmentos y textos de progresiva dificultad sugeridos en las propuestas de aula o seleccionados por el propio alumnado, y lo hace empleando cada vez con mayor soltura recursos verbales y no verbales (entonación, volumen, gestos, movimientos, etc.).	CCL CCEC
	CSC CCEC CAA		Est. LCL. 1.2.3. Expone oralmente opiniones, conocimientos y aprendizajes, después de un trabajo de planificación con la ayuda del profesor (haciendo uso de rúbricas elaboradas para estas exposiciones): prepara y expone por tanto, cada vez de manera más autónoma, estas producciones orales atendiendo al contenido y a la forma de las mismas (de qué hablo y cómo lo cuento).

Fuente: Anexo II Resolución 12 de Abril de 2016

Los procedimientos e instrumentos de evaluación serán los siguientes:

- Prueba escrita: analizar un poema.
- Lectura de poemas: (Rúbrica de lectura) (Anexo XX) .
- Trabajo cooperativo (Rúbrica cooperativo) (Anexo XXI).

Los porcentajes para calcular la suma final de la evaluación atendiendo a los criterios de calificación son:

- Pruebas oral y escritas (60%).
- Trabajo diario: acaba tareas, presentación trabajos: limpieza, orden y esfuerzo (20%).
- Actitudes y comportamiento: interés, esfuerzo, cooperación, comportamiento, cumplimiento normas (20%).

5 Conclusiones.

En el marco teórico de este trabajo, se ha visto reflejado el concepto del TDAH, sus características, dificultades, tratamiento y diagnóstico. Todo esto ha sido relacionado con la inteligencia emocional y sobre todo el impacto positivo que tiene esta en los alumnos con trastornos, en este caso con el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. Gracias a las aportaciones de los autores referenciados, se ha comprobado que la Educación Emocional tiene que ser trabajada en el aula de manera transversal.

Los centros educativos y los agentes que los conforman no solo tiene que ser transmisores de conocimientos conceptuales, sino que tiene que ser modelos ejemplares de los educandos, y sobre todo, los docentes tienen que ser competentes en el ámbito emocional, sino los alumnos tendrán graves consecuencias.

En la actualidad nos encontramos con una gran variedad de trastornos en niños. Nuestra sociedad ve esos trastornos como una diferencia respecto a los demás lo que hace que sean excluidos de todos los ámbitos. En los colegios ordinarios, hay un porcentaje de alumnado con discapacidades que hay que satisfacer sus necesidades educativas de la misma manera que a los demás. El problema es la falta de conocimiento de las barreras que tiene estos niños y como consecuencia de las ayudas que necesitan para ser competentes. La diversidad funcional en centros educativos ha sido siempre derivada a especialistas como los docentes especializados en Pedagogía Terapéutica o Audición y Lenguaje, de esta manera, son ellos los responsables de educar a ese alumnado. Eso es una gran equivocación porque todos los agentes que trabajen con alumnos con trastornos tiene que estar informados sobre ellos y coordinarse para conseguir resultados efectivos.

Una manera de trabajar la Inteligencia Emocional en el aula es a través de la aprendizaje cooperativo. Este método ha provocado una revolución educativa, puesto que se han visto las grandes ventajas que conlleva adoptar esta metodología en el aula. Sin embargo, para llevar a cabo un adecuado aprendizaje cooperativo donde se vean los resultados, es necesario formarse y saber cómo llevarlo a cabo de una manera efectiva. Esta forma de trabajar favorece a todo tipo de alumnado, en este caso, el alumnado con TDAH se sienta parte del grupo, incluido en el aula y no sometido a medidas segregadoras como trabajar fuera del aula solo con un docente. Esa aceptación social le permite mejorar las habilidades sociales de las que carece llegando a conseguir una estabilidad emocional que permite una mejora en el ámbito educativo.

Conseguir una educación inclusiva donde se solventen todas necesidades de los educandos es un ideal que se está consiguiendo en los últimos años, aun así, queda mucho para obtener una verdadera inclusión en la que no hay acciones segregadoras. Para ello, la sociedad tiene que ser inclusiva y no ver a las personas con rasgos físicos, intelectuales y cognitivos diferentes y rechazarles. Una vez se consiga este gran paso, se podrá conseguir una educación inclusiva.

Como colofón a esta trabajo, quiere destacar que si es posible aceptar al alumnado con trastornos dentro de colegios ordinarios, solo hace falta formarse y no dejar de un lado la Educación Emocional, puesto que nos permite entender las barreras que tienen los alumnos desde otro punto de vista y poder así eliminar las barreras que tienen en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

6 Bibliografía.

- Albert, J., López-Martín, S., Fernández-Jaén, A., y Carretié, L. (2008). Alteraciones emocionales en el trastorno por déficit de atención/hiperactividad: datos existentes y cuestiones abiertas. *Revista de Neurología*, 47(1), 39-45. doi:10.33588/rn.4701.2008111
- Amador, J. A., Forns, M., y González, M. (2010). *Trastorno por déficit de atención con hiperactividad* (Vol. 11). Madrid, España: Síntesis.
- American Psychiatric Association. (2014). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-5®*. Madrid, España: Médica Panamericana.
- Albesa, S. A., Gorostidi, A. M., y Beregaña, M. B. (2014). Trastornos de aprendizaje y TDAH. Diagnóstico y tratamiento. *PediatríaIntegral*, XVIII (9), 655-667. Recuperado de <https://www.pediatriaintegral.es/publicacion-2014-11/trastornos-de-aprendizaje-y-tdah-diagnostico-y-tratamiento/>
- Artigas-Pallarés, J. (2003). Comorbilidad en el trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Rev Neurol*, 36 (1), 68-78. doi:10.33588/rn.36S1.2003003
- Alzina, R. B., González, J. C. P., y Navarro, E. G. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid, España: Síntesis.
- Barkley, R.A.(1997). *ADHD and The Nature of Self-Control*. New York: Guildford Press.
- Barkley, R. A. (2005). *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder*, Third Edition. Spring Street, New York: Guilford Publications.
- Blázquez Sanchez, D. (2006). *Evaluar en Educación Física*. Barcelona: INDE.
- Calderon, R.(2019). *Lengua castellana, 5ª Primaria*. Madrid, España: Santillana.
- Caron,C.,& Rutter, M. (1991). Comorbidity in Child Psychopathology: Concepts, Issues and Research Strategies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32(7), 1063-1080. doi:10.1111/j.1469-7610.1991.tb00350.x .
- Cerván, R. L., y Pérez, J. F. R. (2017). Modelo teórico del trastorno por déficit de atención con hiperactividad I: definición operativa. *Electronic Journal of Research*

- in Education Psychology*, 8(22), 1303-1338. Recuperado de <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1417/1632>
- Eddy, L., y Ugarte, R. (2011). TDAH y trastornos del sueño. *AEPap ed. Curso de Actualización Pediatría*, 397-406.
- Ernst-Slavit, G. (2001). Educación para todos: La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner. *Revista de Psicología*, 19(2), 319-332. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/3633>
- Fernández, L. M., y Fernández, E. M. (2016). *¿Cómo controlar el Déficit de Atención de mi hijo? EL INQUIETO GENIO DISTRAÍDO*. Madrid, España: Saludable.
- Fundaicyl (2009). *Guía para padres y profesionales de la educación y de la medicina sobre el TDAH*. Valladolid.
- Fundación CADAH. (2012). Causas del TDAH. Recuperado 27 de abril de 2020, de <https://www.fundacioncadah.org/web/articulo/que-causa-y-que-no-causa-el-tdah.html>
- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Gil-Flores, J. (2011). Estatus socioeconómico de las familias y resultados educativos los grados por el alumnado. *Cultura y Educación*, 23(1), 141-154. doi:10.1174/113564011794728597
- Goleman, D., Cherniss, C., Portillo, M., y Bennis, W. (2006). *Inteligencia emocional en el trabajo*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Goleman, D., y Raga, D. G. (2010). *Inteligencia emocional*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Gómez-Pablos, V. B., y Valverde, G. H. (2013). Aprendizaje a través de proyectos colaborativos con TIC. Análisis de dos experiencias en el contexto educativo. *Edu tec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 44, 1-13. doi:10.21556/educ.2013.44.324
- González Lajas, J.J. (2013). Mejora educativa a través de entornos de aprendizaje eficaces para el alumnado TDAH. *PsicoTDAH*. Recuperado de <https://www.psico>

tdah.com/mejora-educativa-a-traves-de-entornos-de aprendizaje-eficaces-para-el-alumnado-tdah/

- Guzmán Rosquete, R., y Hernández Valle, I. (2005). Estrategias para evaluar e intervenir en las Dificultades de Aprendizaje Académicas en el Trastorno de Déficit de Atención con/sin Hiperactividad. *Qurrriculum*, 18, 144-174. Recuperado de https://www.fundacioncadah.org/j289eghfd7511986_uploads/20120607_f4NhR5UaMENXU2ceOOr1_0.pdf
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? En P. Salovey y D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence*. New York, NY, US: Basic Books.
- Mayes, S. D., Calhoun, S. L., & Crowell, E. W. (2000). Learning Disabilities and ADHD. *Journal of Learning Disabilities*, 33(5), 417-424. doi: 10.1177/002221940003300502
- Mena, B., Nicolau, R., Salat, L., Tort, P., y Romero, B. (2006). *El alumno con TDAH. Guía práctica para educadores*. Ediciones Mayo. (Barcelona).
- Mérida, J. A. M., y Jorge, M. L. M. (2007). La concepción de la inteligencia en los planteamientos de Gardner (1983) y Sternberg (1985) como desarrollos teóricos precursores de la noción de inteligencia emocional. *Revista de Historia de la Psicología*, 28(4), 67-92. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2514677>
- Mrug, S., Hoza, B., & Gerdes, A. C. (2001). Children with Attention-Defecit/Hyperactivity Disorder: Peer Relationships and Peer-Oriented Interventions. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 91, 51-77. doi:10.1002/cd.5
- Larson, K., Russ, S. A., Kahn, R. S., & Halfon, N. (2011). Patterns of comorbidity, functioning, and service use for US children with ADHD. *Pediatrics*, 127(3), 462-470. doi: 10.1542/peds.2010-0165
- León del Barco, B., Felipe Castaño, E., Iglesias Gallego, D., y Marugán de Miguelsanz, M. (2014). Determinantes en la Eficacia del Aprendizaje Cooperativo. Una experiencia en el EEES. *Revista de Investigación Educativa*, 32, 411-424. doi: / 10.6018/rie.32.2.172721

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Publicada en el *Boletín Oficial del Estado (BOE)* del 10 de diciembre de 2013. España.

Nicaso, J. (1995). *Manual de dificultades de aprendizaje*. Madrid, España: Narcea.

Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, publicado en el *Boletín Oficial de Aragón (BOA)* de 20 de Junio de 2014. España

Pardos, A., Fernández-Jaén, A. y Fernández-Mayoralas, D. M. (2009). Habilidades sociales en el trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Rev neurol*, 48 (2),107-11. doi:10.33588/rn.48S02.2008725

Pujolàs, P. (2009). La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo. Algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad. *Revista de Educación*, 394, 225-239. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re349/re349_11.pdf

Resolución de 12 de abril de 2016, del Director General de Planificación y Formación Profesional por la que se ofrecen orientaciones sobre los perfiles competenciales de las áreas de conocimiento y los perfiles de las competencias clave por cursos, establecidos en la Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, publicada en el *Boletín Oficial de Aragón (BOA)* el 12 de abril de 2016. España.

Salovey, P., Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (2004). *Emotional Intelligence*. Port Chester, New York: Dude Pub.

Suárez, J., Maiz, F. y Meza, M. (2010). Inteligencias múltiples: una innovación pedagógica para potenciar el proceso enseñanza aprendizaje. *Investigación y Postgrado*, 25, 81-94. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/658/65822264005.pdf>

- Suárez, A. D., Quintanab, A. F., y Esperón, C. S. (2006). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH): comorbilidad psiquiátrica y tratamiento farmacológico alternativo al metilfenidato. *Revista pediatría de atención primaria*, 8, 35-45. Recuperado de <http://archivos.pap.es/files/1116-596-pdf/621.pdf>
- SEPEAP. (2015). Programa de Formación Continuada en Pediatría Extrahospitalaria. *Pediatría Integral*. XIX (10), 595-697. Recuperado de <https://www.pediatriaintegral.es/wp-content/uploads/2015/01/Pediatr%C3%ADa-Integral-XVIII-9.pdf>
- Vicario, M. I. H. y Esperón, C. S. (2008). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). *Pediatría Integral*, 3-25. Recuperado de https://www.sepep.gwp-content/uploads/2014/02/Ps_inf_trastorno_deficit_atencion_hiperactividad_tdah.pdf.

ANEXO I

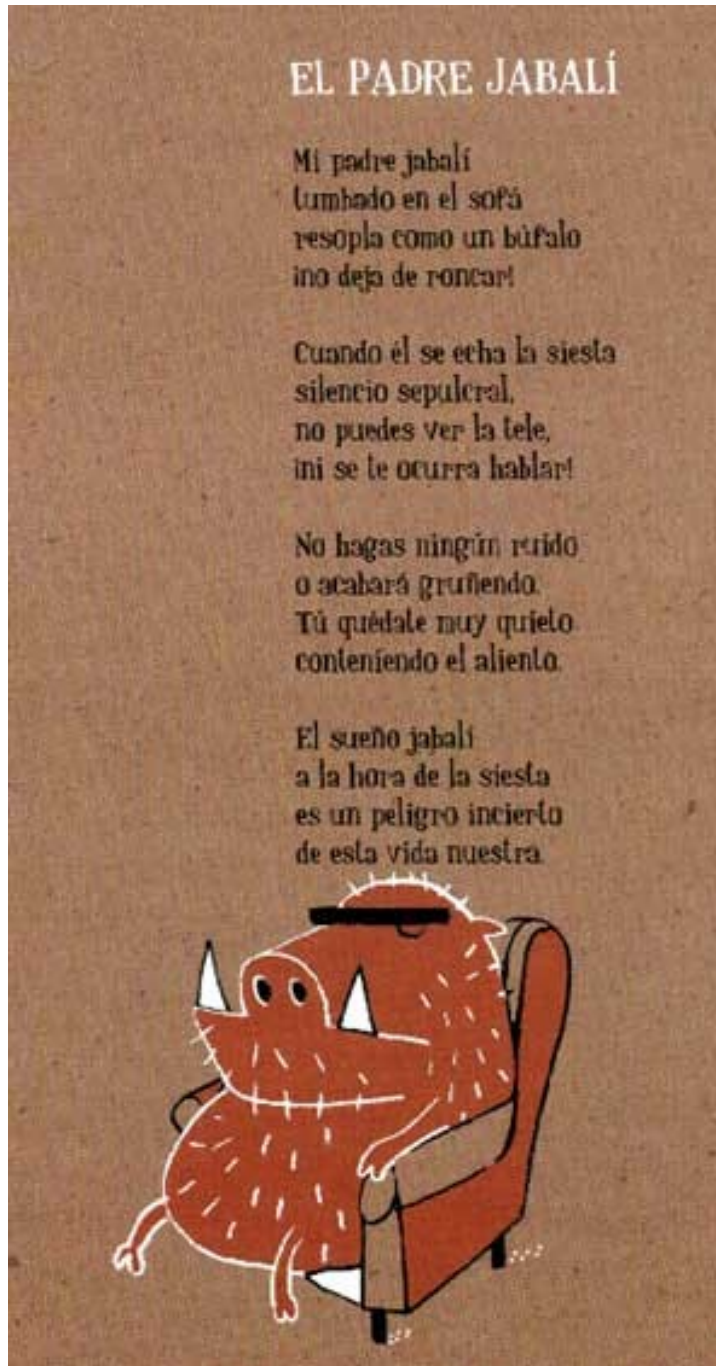


Imagen 1. *El padre jabalí* (A lo bestia, Mar Benegas).

ANEXO II



Imagen 2. *Oviejas* (A lo bestia, Mar Benegas).

ANEXO III

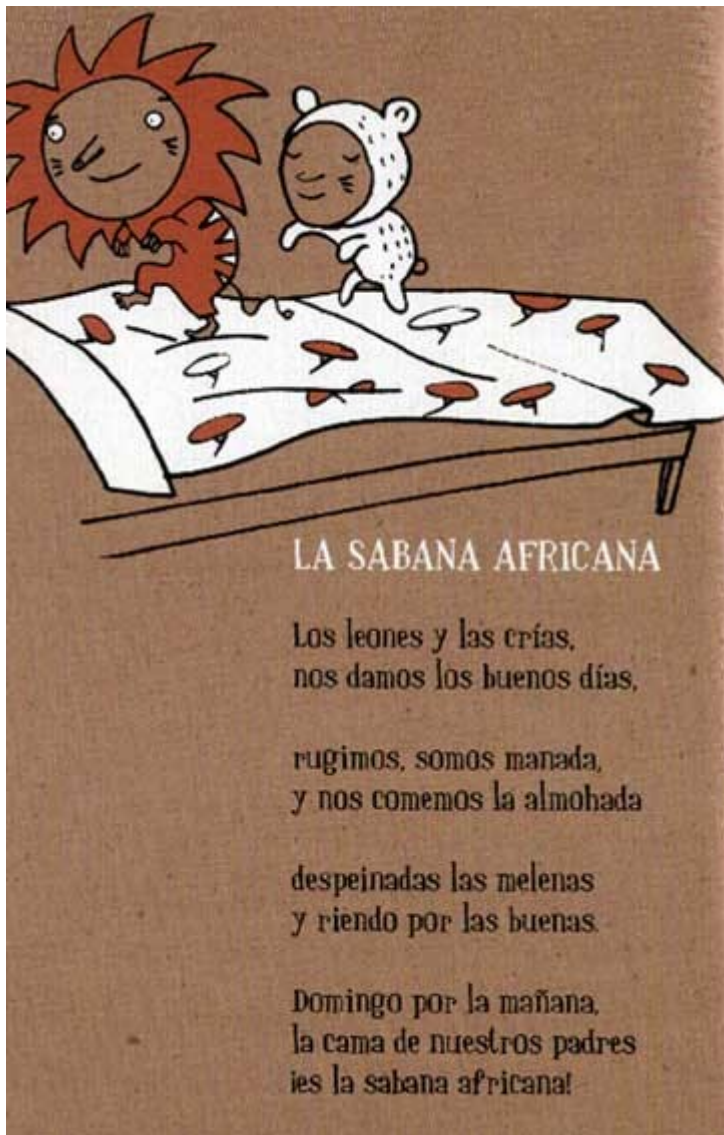


Imagen 3. *La sabana africana* (A lo bestia, Mar Benegas).

ANEXO IV

Tabla 6. Comprensión individual

Título del poema	
¿Qué sensaciones, emociones te suscita?	
¿Qué crees que nos quiere transmitir el poeta? Intentad definir cuál es el tema del poema	
¿Te sientes identificado con ello? ¿Lo relacionas con vivencias personales, sentimientos que has experimentado?	

Fuente: Elaboración propia

ANEXO V

EN MI JARDÍN (Gloria Fuertes)

SOBRE el césped los árboles me hablan
del divino poema del silencio.

La noche me sorprende sin sonrisas,
revolviendo en mi alma los recuerdos.

* * *

¡Viento! ¡oye!

¡espera! ¡no te vayas!

¿De parte de quién es? ¿Quién dijo eso?

Besos que yo esperé, tú me has dejado
en el ala dorada de mi pelo.

¡No te vayas! ¡alegra más mis flores!

Y sé, tú, viento amigo mensajero;
contéstale diciendo que me viste,
con el libro de siempre entre los dedos.

Al marcharte, enciende las estrellas,
se han llevado la luz, y apenas veo,
y sé, viento, enfermo de mi alma;
y llévale esta «cita» en raudo vuelo.

...Y el viento me acaricia dulcemente,
y se marcha insensible a mi deseo...

ANEXO VI

SEÑORES, (Gloria fuertes)

Deseo que se encuentren bien, y, al terminar de oírme mejor.

Os recuerdo que nada de arrinconar- ni estar callados, tenemos mucho que hacer y que hablar.

Tenemos que hacer todo lo que no pudimos hacer, durante años, tenemos la jubilación, ahora tenemos todo el tiempo del mundo, y sabemos, todo lo que NO nos ha enseñado.

Somos casi de la misma "quinta! Más o menos (más bien menos yo aún) pero pienso llegar a los noventa en buen estado. Yo estoy en buen estado porque "mi estado de soltera" es saludable, (saludo a todo el mundo).

No tengo hijos pero tengo libros. No tengo disgustos pero tengo algo de soledad... No me tengáis pena, porque gracias a la soledad, hago los poemas que me da la gana.

Señores, por fin, ¡tenemos tiempo! Tiempo para salir a pasear, visitar amistades, ir al teatro y, en casita si llueve ¡leer! escribir, ver la "tele", hacer flores de mentira y dar besos de verdad, nada de arrinconarnos.

Señores mayores, si ustedes tienen familia, vuelvan a ser jóvenes con sus hijos, y vuelvan a ser niños con sus nietos. Señores, sonrían, enhorabuena por ser mayor (peor sería no serlo). Además, setenta añitos los tiene cualquiera.

Recuerden que les recuerdo.

Reciban versos y besos de vuestra amiga.

ANEXO VII

LA HISTORIA DE UN PERRITO (Gloria Fuertes)

Regalaron a los niños

un cachorro de seis días.

El perrito casi no andaba ni veía.

Le criaron con biberón

y puré de salchichas,

pero no lo acariciaban,

le estrujaban,

le estrujaban. ¡qué paliza!

El perro a los niños

les alegraba, les hacía niñerías.

Los niños al perro

le hacían perrerías.

Creció el perro paso a paso,

y los niños ya no le hacían caso.

Cuando la familia

se fue de vacaciones,

le abandonaron en la carretera

entre unos camiones.

Y dijo el perro ladrando en voz alta

(que quien lo escuche se asombre)

-Me dan ganas de dejar de ser

el mejor amigo del hombre.

Pasó días sin beber nada,

sin comer algo.

El perro cambió de raza,
parecía un galgo.

Le recogió un viejo mendigo.

Le dijo: -Voy a ser tu amigo,
te cortaré el flequillo
y serás mi lazarillo.

El perro movió el rabo,
estiró el hocico,
movió la nariz,
por primera vez fue feliz.

ANEXO VIII

Tabla 7. Comprensión grupal

Título de la obra:	
Autor:	
Id leyéndolo, estrofa por estrofa, de manera compartida (y en cada una de ellas...)	
Anotad todas las palabras y/o expresiones desconocidas. Tratad de encontrarles un significado.	
Haced un resumen del contenido	
¿Qué creéis que nos quiere transmitir el poeta? Intentad definir cuál es el tema del poema?	

Fuente: Elaboración propia

ANEXO IX

Tabla 8. Organizador gráfico *I used to think...Now I think*

<p>I USED TO THINK (Yo pensaba)</p>	<p>NOW I THINK (Ahora pienso)</p>
<p>¿Qué es un verso y una estrofa?</p>	<p>¿Qué es un verso y una estrofa?</p>
<p>¿Qué es un verso de arte mayor?</p>	<p>¿Qué es un verso de arte mayor?</p>
<p>¿Qué es un verso de arte menor?</p>	<p>¿Qué es un verso de arte menor?</p>
<p>¿Qué tipos de rima hay?</p>	<p>¿Qué tipos de rima hay?</p>
<p>Dime tres nombres de estrofas según el número de versos.</p>	<p>Dime tres nombres de estrofas según el número de versos.</p>
<p>Según la métrica, ¿cómo pueden ser los versos?</p>	<p>Según la métrica, ¿cómo pueden ser los versos?</p>
<p>Nombra las figuras literarias que sepas.</p>	<p>Nombra las figuras literarias que sepas.</p>


Villancico de cumpleaños

Por San Blas
un prodigio verás.
Con nieve y con clerzo
verás la cigüeña
por tierras del Bierzo.
Aún a medianoche
la vieron volar
niños y pastores.
Dejan fuego y cama,
dejan sueño y leña
por ver dónde posa
aquella cigüeña.

Trae bulto en el pico,
la miran las gentes
que al campo han salido.
¡Flautas y zampoñas
arrullen al niño!
Niño de nevada
-cantan los pastores-,
nunca tendrás nada.
Mirarás la nieve,
mirarás las nubes
con tus ojos verdes.
Mirarás el sol,
mirarás la lluvia,
cogerás el son.

Ni plata ni oro,
nueces y manzanas
serán tu tesoro.
Mirarás la luna,
mirarás el campo
ya desde tu cuna.
En aquel tejado
posó la cigüeña:
la madre del niño
se llama Teresa.
Niño de nevada,
de Teresa Prada
tan solo tendrás
canción y mirada.
Mirada y canción,
no cierres los ojos,
no pierdas el son.

CARMEN MARTÍN GAITE



- 1 Lee y contesta.
 - ¿De qué animal se habla en el poema?
 - ¿Quién lo ha visto volar?
 - ¿Qué es el bulto que trae en el pico?
 - ¿Cómo se llama la madre del niño?
- 2 **USA LAS TIC.** Investiga cuándo es el día de San Blas y escribe en qué estación del año se sitúa el poema.

Después copia el verso en el que se menciona el lugar donde se sitúa la historia.
- 3 Contesta.
 - ¿Cuántos versos tiene el poema?
 - ¿Cuántas estrofas tiene?
- 4 Copia una estrofa de cada clase.

De dos versos.

De cuatro versos.

De tres versos.

De cinco versos.
- 5 Localiza estas palabras en el poema e indica cuáles riman entre sí.

Debes decir qué clase de rima es.

 - nieve
 - Bierzo
 - luna
 - clerzo
 - cuna
 - verdes
- 6 Inventa versos como los dos primeros.
 - Por San Andrés
 - Por San Juan

Imagen 4. Ejercicios libro de texto (Editorial Santillana).

ANEXO XI

VERDE QUE TE QUIERO VERDE. (Antonio Machado)

Verde viento. Verdes ramas.
El barco sobre la mar
y el caballo en la montaña.
Con la sombra en la cintura
ella sueña en su baranda,
verde carne, pelo verde,
con ojos de fría plata.
Verde que te quiero verde.
Bajo la luna gitana,
las cosas la están mirando
y ella no puede mirarlas.

ANEXO XII

A UNA NARIZ (Quevedo)

Érase un hombre a una nariz pegado,
érase una nariz superlativa,
érase una nariz sayón y escriba,
érase un peje espada muy barbado.

Era un reloj de sol mal encarado,
érase una alquitara pensativa,
érase un elefante boca arriba,
era Ovidio Nasón más narizado.

Érase el espolón de una galera,
érase una pirámide de Egipto,
las doce Tribus de narices era.

Érase un naricísimo infinito,
muchísimo nariz, nariz tan fiera
que en la cara de Anás fuera delito.

ANEXO XIII

DEL SALÓN EN EL ÁNGULO OSCURO (Bécquer).

Del salón en el ángulo oscuro,
de su dueña tal vez olvidada,
silenciosa y cubierta de polvo,
veíase el arpa.

¡Cuánta nota dormía en sus cuerdas,
como el pájaro duerme en las ramas,
esperando la mano de nieve
que sabe arrancarlas!

¡Ay!, pensé; ¡cuántas veces el genio
así duerme en el fondo del alma,
y una voz como Lázaro espera
que le diga «Levántate y anda»!

ANEXO XIV

EL LIMONERO (Antonio Machado)

El limonero lánguido suspende
una pálida rama polvorienta,
sobre el encanto de la fuente limpia,
y allá en el fondo sueñan
los frutos de oro...

Es una tarde clara,
casi de primavera,
tibia tarde de marzo
que el hálito de abril cercano lleva;
y estoy solo, en el patio silencioso,
buscando una ilusión cándida y vieja:
alguna sombra sobre el blanco muro,
algún recuerdo, en el pretil de piedra
de la fuente dormido, o, en el aire,
algún vagar de túnica ligera.

En el ambiente de la tarde flota
ese aroma de ausencia,
que dice al alma luminosa: nunca,
y al corazón: espera.
Ese aroma que evoca los fantasmas
de las fragancias vírgenes y muertas.

Sí, te recuerdo, tarde alegre y clara,
casi de primavera
tarde sin flores, cuando me traías
el buen perfume de la hierbabuena,
y de la buena albahaca,

que tenía mi madre en sus macetas.
Que tú me viste hundir mis manos puras
en el agua serena,
para alcanzar los frutos encantados
que hoy en el fondo de la fuente sueñan...

Sí, te conozco tarde alegre y clara,
casi de primavera.

ANEXO XV

SINFONÍA BLANCA (Carlos Reviejo)

Albores del día

llegaron llamando

Desde mi ventana

se ve todo blanco

Blanco los caminos,

blanco los tejados,

la veleta blanca

y blancos los campos.

La tierra, coqueta,

se cubrió de un manto

de algodón ligero,

blanco, blanco, blanco...

ANEXO XVI

POEMA XV (Pablo Neruda)

Me gustas cuando callas porque estás como ausente,
y me oyes desde lejos, y mi voz no te toca.

Parece que los ojos se te hubieran volado
y parece que un beso te cerrara la boca.

Como todas las cosas están llenas de mi alma
emerges de las cosas, llena del alma mía.

Mariposa de sueño, te pareces a mi alma,
y te pareces a la palabra melancolía.

Me gustas cuando callas y estás como distante.

Y estás como quejándote, mariposa en arrullo.

Y me oyes desde lejos, y mi voz no te alcanza:
déjame que me calle con el silencio tuyo.

Déjame que te hable también con tu silencio
claro como una lámpara, simple como un anillo.

Eres como la noche, callada y constelada.

Tu silencio es de estrella, tan lejano y sencillo.

Me gustas cuando callas porque estás como ausente.

Distante y dolorosa como si hubieras muerto.

Una palabra entonces, una sonrisa bastan.

Y estoy alegre, alegre de que no sea cierto.

ANEXO XVII

LA O ES REDONDA (Alma Flor Ada)

La O es redonda

como pelota,

la O es redonda

como balón,

la O, redonda,

es la lunota

que alegre miro

desde el balcón.

- ¿Cuántas **estrofas** tiene este poema?
- ¿Cuántos **versos** tiene cada estrofa?
- ¿Cómo es su **rima**? ¿**asonante o consonante**?
- Cuenta las **silabas de cada verso** y escribelas a la izquierda de cada cada verso.
- ¿Cómo se llaman los **versos** que contiene este poema si tenemos en cuenta el **número de sílabas métricas**?
- ¿Son de **arte mayor o menor**?
- ¿Cuál es el **argumento** del poema? Explica qué cuenta brevemente.
- ¿Qué **figura literaria** encontramos en el **verso subrayado**?

ANEXO XVIII

EL LAGARTO ESTÁ LLORANDO (Federico García Lorca)

El lagarto está llorando.

La lagarta está llorando.

El lagarto y la lagarta

con delantaritos blancos.

Han perdido sin querer

su anillo de desposados.

¡Ay, su anillito de plomo,

ay, su anillito plomado!

Un cielo grande y sin gente

monta en su globo a los pájaros.

El sol, capitán redondo,

lleva un chaleco de raso.

¡Miradlos qué viejos son!

¡Qué viejos son los lagartos!

¡Ay cómo lloran y lloran!

¡Ay! ¡ay!, cómo están llorando!

- ➔ ¿Cuántas **estrofas** tiene este poema?
- ➔ ¿Cuántos **versos** tiene cada estrofa?
- ➔ ¿Cómo es su **rima?** ¿*asonante o consonante?*
- ➔ Cuenta las **sílabas de cada verso** y escribelas a la izquierda de cada cada verso.

- ➔ ¿Cómo se llaman los versos que contiene este poema si tenemos en cuenta el número de sílabas métricas?
- ➔ ¿Son de arte mayor o menor?
- ➔ ¿Cuál es el argumento del poema? Explica qué cuenta brevemente.
- ➔ ¿Qué figura literaria encontramos en el verso subrayado?

ANEXO XIX

TE RECUERDO COMO ERAS EN EL ÚLTIMO AÑO (José Santos).

Te recuerdo como eras en el último año.

Eras la boina gris y el corazón en calma

En tus ojos peleaban las llamas del crepúsculo

y las hojas caían en el agua de tu alma

Apegada a mis brazos como una enredadera,

las hojas recogían tu voz lenta y en calma.

Hoguera de estupor en que mi sed ardía

Dulce jacinto azul torcido sobre mi alma

- ¿Cuántas **estrofas** tiene este poema?
- ¿Cuántos **versos** tiene cada estrofa?
- ¿Cómo es su **rima**? ¿**asonante o consonante**?
- Cuenta las **silabas de cada verso** y escribelas a la izquierda de cada cada verso.
- ¿Cómo se llaman los **versos** que contiene este poema si tenemos en cuenta el **número de sílabas métricas**?
- ¿Son de **arte mayor o menor**?
- ¿Cuál es el **argumento** del poema? Explica qué cuenta brevemente.
- ¿Qué **figura literaria** encontramos en el **verso subrayado**?

<p>Est. LCL. 1.2.3. Expone oralmente opiniones, conocimientos y aprendizajes, después de un trabajo de planificación con la ayuda del profesor (haciendo uso de rúbricas elaboradas para estas exposiciones): prepara y expone por tanto, cada vez de manera más autónoma, estas producciones orales atendiendo al contenido y a la forma de las mismas (de qué hablo y cómo lo cuento).</p>												
---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

<p><u>INDICADORES DE LOGRO</u></p>	1	2	3	4	5
	POCA CONSOLIDACIÓN	NIVEL PRÓXIMO AL CRITERIO	ADQUIRIDO	AVANZADO	EXCELENTE

Fuente: Elaboración propia

ANEXO XXI

Tabla 10. Rúbrica cooperativo

	EXCELENTE	ACEPTABLE	NORMAL	SUFICIENTE
PARTICIPACIÓN GRUPAL	Todos participan	Participan más de la mitad	Participa la mitad	Participan menos de la mitad
RESPONSABILIDAD COMPARTIDA	Todos comparten la responsabilidad de la tarea	La mayor parte comparten la responsabilidad de la tarea	La mitad comparten la responsabilidad de la tarea	Menos de la mitad comparten la responsabilidad de la tarea
CALIDAD DE INTERACCIÓN	Todos interactúan	Interaccionan más de la mitad	La mitad interactúan	Menos de la mitad no interactúan
ROLES DENTRO DEL GRUPO	Cada miembro tiene un rol definido	Cada estudiante tiene un rol, pero no está claramente definido	Hay roles en el grupo, pero no se involucran	No hay ningún rol definido

Fuente: Elaboración propia