

**TRABAJO DE FIN DE GRADO
MAESTRO/A EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

**PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS
PARA ALUMNADO CON TDAH EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

MODALIDAD: PROYECTO DE INNOVACIÓN

AUTORA: LUCÍA DE ÁNGEL CASTRO GARRIGA

TUTOR: ANTONIO MANUEL EFF-DARWICH

CURSO ACADÉMICO: 2020-2021

CONVOCATORIA: JUNIO

Resumen

Como docentes, la tarea que conlleva el proceso de enseñanza-aprendizaje en un aula con alumnado cuyas necesidades son muy diversas, en ocasiones, resulta todo un reto. Afortunadamente, existen numerosos estudios que tratan de explicar muchos de los trastornos que pueden existir hoy en día en los niños/as y su influencia en el ámbito académico. Gracias a estos estudios, los/las docentes tratamos de integrar de la mejor manera posible en dicho proceso a quienes presentan más dificultades a través de diferentes propuestas metodológicas que tengan en cuenta sus características. Especialmente, existen algunas propuestas para estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) debido a la gran cantidad de información sobre este trastorno. Este proyecto de innovación pretende dar una alternativa diferente para tratar la enseñanza del inglés a niños/as con TDAH.

El objetivo es tratar de crear y saber adaptar actividades acorde a las necesidades de estos niños y niñas a través de una serie de estrategias que veremos a lo largo del trabajo, con la finalidad de lograr una mayor capacidad de atención en el aula, del mismo modo que controlar el impulso hiperactivo en el alumnado que así lo requiera, entre otras consideraciones en cuanto a sus características conductuales. Así pues, en consecuencia, lograremos que se produzca una mejora en su rendimiento académico.

Palabras clave: TDAH, propuesta metodológica, inglés, estrategias.

Abstract

As teachers, the task of carrying out the teaching-learning process for all students in a classroom with a wide range of needs is often a challenge. However, there are fortunately numerous studies that try to explain many of the disorders that may exist today in children and their influence on the academic environment. Thanks to these studies, teachers try to integrate students with more difficulties in the best possible way in this process through different methodological proposals that take into account the characteristics of this type of students. In particular, there are some proposals for students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) due to the large amount of information about this disorder. Likewise, this innovation project aims to provide a different alternative as a methodological proposal to deal with the teaching of English to children with ADHD.

The objective is to create and adapt activities according to the needs of these children through a series of strategies that we will see throughout the work, with the aim of achieving a greater attention span in the classroom, as well as controlling the hyperactive impulse in the students who require it, among other considerations regarding the behavioural characteristics of this type of students. As a result, we will achieve an improvement in the academic performance of these children.

Key words: ADHD, methodological proposal, English, strategies.

Índice

1. Introducción y antecedentes bibliográficos.....	4
2. Desarrollo de la propuesta metodológica.....	14
2.1 Justificación de la propuesta y objetivos.....	14
2.2 Fundamentación metodológica.....	14
2.3 Actividades propuestas.....	14
2.4 Evaluación de la propuesta.....	25
2.5 Justificación curricular.....	26
3. Conclusiones.....	28
4. Referencias bibliográficas.....	29

PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS PARA ALUMNADO CON TDAH EN EDUCACIÓN PRIMARIA

1. Introducción y antecedentes bibliográficos

La enseñanza de una lengua extranjera, tal y como la planteamos en nuestro sistema educativo es, en cierto modo, compleja en muchos aspectos para los/las estudiantes. Por ello, podemos considerar que para los niños/as con dificultades, esta complejidad puede verse incrementada considerablemente. Más concretamente, hablamos del alumnado con Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH).

El trastorno por déficit de atención con hiperactividad, se define como “un patrón persistente de desatención y/o hiperactividad-impulsividad, que es más frecuente y grave que el observado habitualmente en sujetos de un nivel de desarrollo similar” (Pichot, Aliño y Miyar, 1995). Los individuos que padecen este trastorno tienden a distraerse con especial facilidad frente a estímulos irrelevantes y suelen interrumpir habitualmente las tareas que se encuentran realizando para prestar atención a dichos estímulos, los cuales suelen ser fácilmente ignorados por los demás niños/as. Por otro lado, suelen ser olvidadizos en lo que se refiere a actividades cotidianas. Por ejemplo, hacer los deberes de clase en casa, o no llevar el desayuno al colegio. Además, los autores anteriormente nombrados, defienden que la hiperactividad puede ser manifestada por estar inquieto o moviéndose en la silla, levantándose cuando se espera que permanezca sentado, por correr en exceso u otras actividades motrices como saltar en momentos en los que no es adecuado hacerlo, llegando a experimentar dificultades para el juego o para dedicarse de manera tranquila a otras actividades de ocio, aparentando de este modo, “estar a menudo «en marcha» o «como si tuviera un motor», o hablando excesivamente.” (Pichot *et al.*, 1995).

Por otra parte, en el artículo de Vélez-Álvarez y Vidarte (2011), consideran la hiperactividad como el segundo componente del TDAH. Así, sostienen que esta tiende a expresarse a través de un exceso y continuo movimiento en ocasiones en las que no resulta apropiado hacerlo. También, como mencionábamos anteriormente, una actitud inquieta o nerviosa, así como incapacidad para estar sentado sin levantarse y hablar en exceso. Los problemas de los sujetos diagnosticados con TDAH incluyen de la misma manera un exceso de actividad, como la realización de una actividad inoportuna.

Las tareas que realizan los individuos afectados por este trastorno, suelen ser descuidadas y sucias, poco reflexivas. Así pues, según Pichot *et al.* (1995), “parecen tener la mente en otro lugar, como si no escucharan o no oyeran lo que se está diciendo.” Estos niños tienen dificultades para realizar una tarea de manera focalizada y terminarla en tiempo y forma, ya que suelen comenzar una tarea en medio de otra, e incluso una tercera, sin llegar a finalizar ninguna de ellas. Como consecuencia de esto, dichos individuos sienten un profundo rechazo hacia actividades que requieran un esfuerzo mental sostenido o que necesiten de una alta concentración. Como por ejemplo, tareas del hogar o tareas del colegio que conlleven la realización de fichas escritas.

En su estudio, Pichot *et al.* (1995) sostiene la existencia de tres subtipos de TDAH: el trastorno por déficit de atención combinado, el cual se identifica por mantener síntomas de hiperactividad-impulsividad y desatención, ambos sin prevalencia; el trastorno por déficit de atención con predominio hiperactivo-impulsivo, el cual prevalece esta característica sobre la desatención. Y por otro lado, el trastorno por déficit de atención con predominio del déficit de atención sobre la hiperactividad-impulsividad.

A nivel neurológico, la evidencia científica ha avalado la relación entre el trastorno por déficit de atención con hiperactividad y el factor genético, así como entre dicho trastorno y la existencia de ciertas anomalías cerebrales anatómicas y funcionales. Por otra parte, existen datos recientes de estudios neurológicos llevados a cabo por López-Martín, Albert, Fernández-Jaén y Carretié (2010) que han mostrado que este trastorno se caracteriza por anomalías en varias regiones del cerebro. Entre ellas, destacan la corteza prefrontal dorsolateral y las regiones dorsales de la corteza cingulada anterior y el estriado. Este funcionamiento inadecuado provoca el bajo control inhibitorio que presentan muchos individuos con TDAH. (López-Martín, Albert, Fernández-Jaén y Carretié, 2010).

Para hablar de dificultades de aprendizaje en este tipo de alumnado, primeramente definiremos el término “Dificultad de Aprendizaje”. Según el National Joint Committee of Learning Disabilities (1994), “se define como un grupo heterogéneo de trastornos que se manifiestan por una dificultad significativa para adquirir los rudimentos del lenguaje oral o escrito, razonamiento o aritmética, debido probablemente a una disfunción del sistema

nervioso central que por lo tanto cursa a lo largo del ciclo vital. Además, aunque pueden coexistir con otras condiciones de discapacidad (v.g., sensoriales, emocionales o mentales), o con otras condiciones derivadas del ambiente (v.g., diferencias culturales, instrucción inapropiada o insuficiente), las DA no son resultado de estas condiciones o influencias.”

Sin embargo, en España no existe una categoría de diagnóstico que se introduzca en la Educación Especial para el término de “Dificultad de Aprendizaje”. Así pues, “las DA en España son identificadas cuando los alumnos no aprenden en el contexto del aula con los recursos ordinarios y se observa un desfase entre ellos y sus compañeros en cuanto a los aprendizajes básicos que por su edad deberían haber alcanzado independientemente de que esta dificultad sea debida a deficiencias sensoriales, mentales, motrices, socioambientales o étnicas” (Ministerio de Educación y Ciencia, 1992).

Para los alumnos/as con TDAH, este trastorno no conlleva necesariamente una dificultad específica en el ámbito del aprendizaje. Aunque sí es cierto que los niños/as con este diagnóstico pueden tener dificultades educativas que puedan conducir a una alteración de este. Miranda, Roselló y Soriano (1998) ponen de manifiesto que un 70% del subtipo con predominio del déficit de atención muestra problemas de tipo académico que pueden afectar al aprendizaje de diversas materias. Así como el 30% de ellos tiene problemas de conducta. Por otra parte, para el subtipo hiperactivo-impulsivo cambian estos porcentajes. Ya que es un 75% de niños los que presentan problemas de conducta, y un 25% los que tienen dificultades académicas. Por ello, es de vital importancia diagnosticar las alteraciones asociadas a los niños/as que presentan un TDAH (Pérez, García, Rodríguez, Gutiérrez y Marcos, 2006). Por ejemplo, los niños con TDAH y los que tienen un TDAH que además presenta dificultades de aprendizaje, tienden a ser más impulsivos; trabajan mejor en compañía; tienden a cometer mayor número de errores bajo presión de tiempo y son aparentemente más agresivos que los niños que solo muestran dificultades de aprendizaje (Miranda *et al.*, 1998).

En cuanto a las dificultades de aprendizaje del alumnado con TDAH, podemos destacar el área de la lectoescritura. Asimismo, Miranda *et al.* (1998) muestran que al llegar a la adolescencia, el 80% de los niños presentan una desigualdad de dos años en las habilidades que tienen relación con la lectoescritura, la ortografía, el cálculo y la resolución de problemas matemáticos. Sin embargo, existen otros trabajos que muestran distintos datos, variando entre

el 15% y el 40% de niños/as. Por tanto, la gran discrepancia entre los porcentajes que se hallan en diferentes estudios muestra el bajo grado de correlación directa entre el TDAH y las dificultades de aprendizaje (Miranda *et al.*, 1998).

Por otra parte, otro estudio que ponen de manifiesto Miranda *et al.* (1998), presenta que aproximadamente un 25-30% de los niños/as diagnosticados con TDAH tiene una alteración específica del aprendizaje en alguna de las siguientes áreas: lectura, escritura, matemáticas, y coordinación motora. Hasta el 50% de los niños puede presentar diferentes alteraciones del lenguaje refiriéndonos al área expresiva, receptiva y la fluencia entre otros, requiriendo un logopeda para su mejora. En el área de matemáticas, se manifiesta con un ritmo más lento en la realización de las tareas, una mala organización y programación de las actividades, así como del tiempo dedicado al estudio. Por otra parte, en el aspecto psicomotor y a lo que su coordinación se refiere, también tienden a presentar más fallos y una dificultad en el ritmo a llevar, así como en la planificación motora (Guzmán y Hernández, 2005).

En este estudio que muestran Pérez *et al.* (2006) también se pone de manifiesto la importancia de atender a las preocupaciones y al mundo interior de estos niños/as, ya que algunas señales nos podrían alertar de que algo no va adecuadamente con respecto a su aprendizaje. Estas son: el rechazo, la apatía frente al colegio, el fracaso en ciertas áreas, una conducta negativa, etc (Pérez *et al.*, 2006).

Es muy importante tener esto en cuenta, debido a que es clave para trabajar con este tipo de alumnado, tanto para una propuesta metodológica en concreto, como para saber tratar cotidianamente con ellos. Puesto que, tanto en los/las estudiantes sin TDAH como en los que sí lo padecen, cobra mucha relevancia el estado anímico en el que se encuentren, así como un ambiente favorecedor en el aula.

Como se ha puesto de manifiesto anteriormente, son numerosos los estudios que indican que las áreas más problemáticas para el alumnado con TDAH son la lectoescritura y las matemáticas. Siendo las primeras más significativas en cuanto a la detección de dificultades. Asimismo, Guzmán y Hernández (2005) indican que los niños con TDAH que padecen problemas con la lectura cometen frecuentes omisiones en ella, omiten palabras o letras y tienden a sustituir unas letras por otras. También su comprensión lectora es bastante pobre y

tienen dificultad para comprender textos extensos, aunque no tienen muchas carencias en cuanto al vocabulario. La razón por la que suelen omitir palabras y presentan una interpretación errónea del contenido de la lectura es su alta impulsividad y problemas de atención. Es por ello que a la hora de comprender los textos escritos, el niño reproducirá la tarea dependiendo de la información que haya retenido, olvidando así parte del contenido expuesto (Guzmán y Hernández, 2005).

Con respecto a la lectura, el alumnado TDAH suele tener problemas saltándose letras, palabras o incluso líneas. Además, confunden las letras que son similares o confunden su orden, llegando a malinterpretar el contenido de lo que están leyendo, sin captar los puntos claves del texto. Del mismo modo, tienen dificultad entendiendo el significado de las palabras polisémicas y las frases hechas. Así pues, cuando comienzan a leer, denotan lentitud, debido a que necesitan más tiempo para procesar el lenguaje escrito (Turketti, 2010).

Los niños y niñas TDAH también suelen desarrollar estrategias para copiar las tareas, ya que esto les permite procrastinar y evitar situaciones que conlleven a errores. Es propio de estos individuos evitar las tareas en las que creen que fracasarán. A menudo se les oye decir que no saben leer, o que no saben estudiar, o que fracasarán siempre hagan lo que hagan. Si dejamos que se crean estos comentarios autodestructivos, por un momento sentirán alivio de desahogo, sin embargo, generalmente solo contribuye a un sentimiento de insatisfacción con ellos mismos y sus habilidades (Turketti, 2010).

En cuanto a la problemática de las dificultades de aprendizaje abordada desde el área de inglés, Turketti (2010) muestra en su artículo que aprender una lengua extranjera suele causar problemas al alumnado con TDAH, ya que, algunos estudios reconocen que la base de sus dificultades es un subdesarrollo en el lóbulo frontal del cerebro, el cual se encarga de las principales funciones del lenguaje. Asimismo, otros estudios que indica Turketti (2010), han mostrado que sus habilidades lingüísticas se ven afectada por un déficit del procesamiento de la memoria. Esta problemática nace desde una perspectiva del lenguaje nativo. Sin embargo, se traduce en dificultades al aprender una segunda lengua. Así pues, debemos considerar las dificultades del área de inglés sabiendo que previamente parten de dificultades en su lengua materna.

Existen diversos estudios que hablan sobre metodologías, dinámicas y estrategias para impartir la asignatura de inglés al alumnado con TDAH. Por ejemplo, según el estudio de Turketi (2010), cuando involucramos actividades interactivas de alto interés que demanden creatividad, movimiento y compromiso, los niños/as con TDAH se muestran sorprendentemente concentrados y son productivos en cuanto a su aprendizaje.

Asimismo, es muy importante cómo se dan las instrucciones en el aula hacia el alumnado con TDAH por parte del docente. Estas instrucciones deben ser simples, concretas y explícitas. Se muestra que previamente a darlas, el docente debe captar la atención de todos los alumnos y alumnas. Siempre que sea posible, se debe acompañar las instrucciones orales con medios visuales, teniendo en cuenta que no se deben dar todas al mismo tiempo, sino una tras otra, haciendo hincapié en cada una de ellas. Del mismo modo, si el niño aún no comienza a realizar su tarea como señal de que no ha atendido o no ha comprendido, debemos volver a explicárselo tranquilamente a él o ella en específico. Es entonces cuando, para comprobar que se han entendido las instrucciones, el docente deberá pedir al alumno que repita las instrucciones dadas para comprobar si verdaderamente ha interiorizado completamente lo que debe hacer. Es un dato relevante añadir que los alumnos TDAH más jóvenes tienden a malinterpretar las instrucciones o simplemente no las han podido seguir por el hecho de que no estaban atendiendo a dicha explicación (Turketi, 2010).

En el estudio de Guzmán y Hernández (2005), se detallan una serie de indicaciones a tomar en consideración cuando trabajamos con los niños/as con TDAH:

- “1. El ambiente de aprendizaje debe estar altamente estructurado, de modo que el modelo al que se enfrente el niño cada día sea lo más predecible posible.
2. Las tareas deben estar organizadas al máximo. Deben ser cortas, graduadas en dificultad y en formatos simplificados para evitar el exceso de información que pueda exceder su capacidad de atención sostenida y generar aburrimiento.
3. Se debe favorecer un pequeño descanso durante veinte minutos aproximadamente, o cuando se estime que su motivación ha descendido demasiado. En estos casos, facilitar una tarea de entretenimiento por espacio de cinco minutos ayuda al niño a mantener su motivación hacia el trabajo.

4. Cuidar el clima de aprendizaje. Evitar las recriminaciones verbales, ignorar los comportamientos de levantarse, removerse en el asiento. En su lugar, elogiar los momentos en los que están tranquilos, o elogiar a un compañero que sirva de modelo (modelado)
5. Proporcionar pistas visuales que le ayuden a organizarse (láminas con dibujos que informen de qué tipo de tarea están realizando en cada momento...). Estas pistas, junto con un apoyo visual que actúe de recordatorio de las reglas o normas de convivencia en el grupo, deberán estar en lugar visible.
6. Ofrecer retroalimentación inmediata y precisa acerca de su rendimiento.
7. Conocer su estilo de aprendizaje, sus preferencias y motivaciones, e introducir nuevos elementos metodológicos que le faciliten su motivación hacia el aprendizaje (dibujos, material manipulable, contenidos de su interés...)"

Asimismo, Clares-Almagro (2013) destaca la importancia de establecer una rutina para trabajar con el alumnado TDAH y que estos puedan realizar las tareas correspondientes de manera autónoma y correcta. Del mismo modo, la rutina debe ser predecible, así como tener un patrón fijo y no ser cambiante. Como comentábamos anteriormente, las explicaciones deben ser claras, concretas y sencillas. A ser posible, apoyadas siempre por medios visuales, bien sean tarjetas, imágenes, carteles, etc. Estas deben estar repartidas por todo el aula para que el estudiantado pueda recurrir a ellas y que de manera consciente o inconscientemente las interiorice. Por otra parte, es importante que el niño/a con TDAH tenga a mano un reloj, ya sea en el aula o él mismo portándolo, ya que de este modo, podrá ser consciente del tiempo para repartirlo en la tarea a realizar. En el caso de que la tarea fuese extensa, debemos mostrarle pautas para organizarla. Recordemos que este tipo de alumnado presenta dificultades en cuanto a la atención sostenida. Si la tarea es compleja, la repartiremos en varias tareas más pequeñas y le asignaremos un tiempo a cada una de las partes para una mejor planificación y entrega en tiempo y forma (Clares-Almagro, 2013).

Siguiendo con pautas para trabajar con los niños/as con TDAH, De la Cruz, Moreno y Freire (2020) publicaron un artículo recientemente en el que detallan en una tabla, basándose en Clares-Almagro (2013), una serie de estrategias de enseñanza-aprendizaje para este tipo de estudiantes (Ver Tabla nº 1).

Tabla nº 1. Estrategias de enseñanza-aprendizaje para alumnado con TDAH.

No.	Estrategia	Objetivo	Técnicas de aplicación
1	Aprender sin miedo	Dotar al niño con TDAH de seguridad durante el proceso de enseñanza-aprendizaje	Colgar el horario de clases en un sitio visible y también las normas de la clase. (Clares-Almagro, 2013) Para adaptar esta premisa en las clases de inglés, se puede mostrar una tabla de contenidos para que el niño sepa qué tema está estudiando y qué tema va después
2	Organizar el tiempo	Ayudar al niño con TDAH a manejar correctamente el tiempo según las tareas encomendadas.	Clares-Almagro (2013), recomienda que exista un reloj visible y que se distribuyan las tareas de acuerdo con el tiempo Para una clase de inglés se deberían dividir los temas y subtemas en tiempos, así como las actividades a realizar por cada subtema. Esta información debe estar en un lugar visible para el niño
3	Visualizar el trabajo	Tomar ventaja de la buena capacidad visual de los niños con TDAH	Las tareas, así como las clases deben ser presentadas de manera atractiva con colores, dibujos, interactivas etc. (Clares-Almagro, 2013) Una tarea atractiva de inglés puede ser que el niño ilustre (con un dibujo) una conversación inicial entre dos amigos (el objetivo será que el niño aprenda los saludos en inglés)
4	Aprender jugando	Enseñar inglés de una manera divertida que estimule sus ganas de aprender	Como sabemos, los dos inconvenientes que hay que contrarrestar son la falta de atención y la hiperactividad, por lo tanto, se puede apoyar en el estilo de aprendizaje del individuo y proponer juegos de forma que se pueda captar su atención, y promover su necesidad de movimiento Por ejemplo, para enseñarle el <i>imperative form</i> a un niño con un estilo de aprendizaje auditivo, se puede aplicar el juego de <i>Simon says</i> en la cual se escucha comandos y se realiza la acción
5	Evaluación de los aprendizajes	Direccionar al estudiante de una manera sencilla sobre qué es lo que debe hacer para ser evaluado	Las preguntas deben ser cortas y con pocos apartados. No muy extensas, las preguntas deben ser claras y sencillas (Clares-Almagro, 2013) Para evaluar los conocimientos en inglés de un niño con TDAH se puede hacer pidiéndole que haga un role-play en parejas sobre los saludos en el primer día de clases, completar hojas de trabajo no muy extensas que tengan en su mayoría ilustraciones, preguntas cortas y que sean coloridas

Fuente: De la Cruz, Moreno y Freire (2020) basado en Clares-Almagro (2013)

En ella, se tratan varios ámbitos, como el emocional, el organizativo, el lúdico, el visual e incluso algunas pautas para las evaluaciones. Todos ellos vitales para trabajar de la manera más efectiva con los niños/as diagnosticados con TDAH. Así pues, es importante tener en cuenta los objetivos a los que nos estamos refiriendo cuando hablamos de solventar las dificultades de aprendizaje de estos estudiantes.

Por otra parte, centrándonos en las estrategias metodológicas en el área de inglés, existen estudios que afirman que el aprendizaje de una lengua extranjera viene dado de la misma forma que se aprendió la lengua materna. Del mismo modo, el lenguaje que recibe el alumnado TDAH a la hora de trabajar en inglés en el aula, debe ser básico para que sea fácilmente comprensible. No obstante, también debe poseer nuevos elementos para que sea fructífero el aprendizaje. Además, este recibimiento del lenguaje, lo que denominan García, Gómez y Rodríguez (2010), el “input”, debe ser de carácter natural sin forzar la introducción

de la gramática. Más bien, que la descubran por ellos mismos, partiendo así desde la expresión hacia la gramática, y no viceversa. Una vez más, en este estudio se pone de manifiesto la importancia de la realización de juegos para el aprendizaje de los niños y niñas con TDAH.

Además, en cuanto al uso de las tecnologías para los niños/as con TDAH y su aprendizaje en el área de la lengua extranjera, Rivadeneira (2017) pone de manifiesto en su proyecto una serie de estrategias que se llevan a cabo para la consecución de los objetivos a alcanzar en este tipo de alumnado. Entre dichas estrategias, destaca la utilización de recursos como cd's interactivos, vídeos o canciones, las cuales propician un alto grado de motivación en el estudiante y, además, logran interiorizar el contenido de manera más efectiva.

Asimismo, se tienen en cuenta varias indicaciones de vital importancia para el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras. Entre ellas, saber reconocer y partir desde el punto de la motivación que cada niño tiene. Así como sus gustos y curiosidades personales. Del mismo modo, para aprender una lengua extranjera, debe haber un punto de riesgo en cuanto a intentar defenderse en el idioma y tratar de conectar las diferentes ramas, refiriéndonos a la oralidad, la escritura, la lectura y la escucha. Es necesario recordar esto y dar la oportunidad a los niños y niñas de que se arriesguen, que se equivoquen y dar pie así a la fluidez del lenguaje. Así pues, es primordial fomentar en el aula un sentimiento de autoconfianza para que los niños/as se sientan capaces de afrontar el aprendizaje. De esta manera, conseguiremos que el estudiantado tenga la suficiente autoestima para poder recrear interacciones de la vida cotidiana que podamos poner en práctica verdaderamente (García *et al.*, 2010).

Richards (1998) recomendó sus propias actividades para trabajar en el aula para mejorar el aspecto comunicativo. Entre ellas, están las “*gap activities*”. Las cuales consisten en trabajar en parejas y completar una tabla con dibujos y espacios en blanco mediante la comunicación. El objetivo es que al finalizar la actividad, ambos tengan los espacios en blanco de las tablas completados. Otra de las actividades son los rompecabezas. También, actividades donde se requiera completar, leer mapas, intercambiar información mediante interacciones, juegos de rol, de recibir información y transmitirla de manera distinta, actividades donde se intercambien opiniones, creencias, etc.

De este modo, Richards (1998) defiende que los estudiantes aprenden involucrándose en el aprendizaje y trazando sus propias estrategias. Este es el denominado “*learning by doing*”.

Introduciéndonos de lleno en la metodología a poner en práctica, destacamos en la Tabla nº 2 una propuesta metodológica realizada por De la Cruz *et al.* (2020).

Tabla nº 2. Sesiones y contenidos de un estudio del alumnado con TDAH.

No.	Contenido	Estrategias didácticas	Métodos usados	Técnicas	Tiempo
Sesión uno	<i>Imperative form</i>	Aprender jugando Aprender sin miedo Visualizar el trabajo	<i>Total Physical Response Communicative approach Audiolingual method</i>	<i>Game "Simon says"</i>	10 minutos
				<i>Showing flash cards</i>	10 minutos
				<i>Grammar explanation Watching Videos and PowerPoint presentations</i>	15 minutos
				<i>Repetition</i>	5 minutos
Sesión dos	Clase de refuerzo- <i>Imperative form</i>	Organizar el tiempo Evaluación de los aprendizajes	<i>Communicative approach Direct method Task - based learning</i>	<i>Game "Simon says"</i>	10 minutos
				<i>Worksheet</i>	15 minutos
				<i>Picture-cued tasks</i>	15 minutos
Sesión tres	<i>Present continuous</i>	Aprender jugando Aprender sin miedo Visualizar el trabajo	<i>Total Physical Response Communicative approach Audiolingual method Direct method</i>	<i>Game "Matching pairs"</i>	10 minutos
				<i>Grammar explanation Watching Videos and PowerPoint presentations</i>	15 minutos
				<i>Repetition</i>	15 minutos
Sesión cuatro	Clase de refuerzo - <i>Present continuous</i>	Organizar el tiempo Evaluación de los aprendizajes	<i>Communicative approach Direct method Task - based learning</i>	<i>Worksheet</i>	10 minutos
				<i>Role-play</i>	20 minutos
				<i>Picture-cued tasks</i>	10 minutos
Sesión cinco	<i>Demonstrative Adjectives</i>	Aprender jugando Aprender sin miedo Visualizar el trabajo	<i>Total Physical Response Communicative approach Audiolingual method Direct method</i>	<i>Singing the song "Head shoulders knees and toes"</i>	10 minutos
				<i>Grammar explanation Watching Videos and PowerPoint presentations</i>	15 minutos
				<i>Repetition</i>	10 minutos
Sesión seis	Clase de refuerzo - <i>Demonstrative Adjectives</i>	Organizar el tiempo Evaluación de los aprendizajes	<i>Communicative approach Direct method Task - based learning</i>	<i>Singing the song "Head shoulders knees and toes"</i>	10 minutos
				<i>Worksheet</i>	15 minutos
				<i>Illustration</i>	15 minutos

Fuente: De la Cruz, Moreno y Freire (2020)

En ella, se ponen en práctica las estrategias previamente mencionadas de las mismas autoras sobre el contenido a impartir a los niños y niñas con TDAH. Vemos también cómo se incluyen varias actividades que han sido descritas anteriormente como eficaces. Por ejemplo, el role-play, así como el aprendizaje a partir de juegos, como el “*Simon says*”. Esta propuesta fue exitosa en cuanto a resultados, por lo que podría ser tomada de referencia a la hora de desarrollar una nueva propuesta metodológica.

2. Desarrollo de la propuesta metodológica

2.1 Justificación de la propuesta y objetivos

Debido a lo expuesto anteriormente, se propone una metodología adaptada al alumnado con TDAH con el objetivo de comprobar con estas estrategias y actividades que tanto el comportamiento y la actividad motora, como la atención del estudiantado mejoran considerablemente y, en consecuencia, también su rendimiento académico.

Hemos elegido el curso de 2º de Primaria para establecer este diseño de actividades, debido a que es el curso donde ya se obtiene un informe del diagnóstico del trastorno. Esto se debe a que el proceso comienza en el curso de 5 años cuando se propone para evaluar y puede tardar hasta dos años en diagnosticar en caso de posible TDAH.

2.2 Fundamentación metodológica

Teniendo en cuenta los objetivos y las dificultades anteriormente descritas, así como los factores a tomar en consideración, se propone una metodología mayormente basada en un comienzo de Aprendizaje Cooperativo, ya que muchas de las actividades se basan en el trabajo en equipo. Esto se llevará a cabo mediante el impulso del docente hacia el alumnado, ya que es trabajo de este transmitir un sentimiento de compromiso y responsabilidad individual a los niños y niñas, especialmente con TDAH, que es sobre lo que va nuestra propuesta.

2.3 Actividades propuestas

En primer lugar, destacaremos la duración de las sesiones. Estas cuentan con 35 minutos aproximadamente. Se está teniendo en cuenta la duración con un total de 45 minutos, dedicándole 10 a la introducción de la clase, así como a la organización de las actividades a lo largo de la sesión y a la explicación de estas resumidamente, ya que esto ayuda al alumnado con TDAH a organizarse y a sentirse más seguro al conocer lo que debe hacer.

A continuación, se expondrán las actividades que se proponen para tratar de cubrir las dificultades mencionadas con anterioridad, mayormente en el ámbito de la conducta. Del mismo modo, hacemos hincapié en que en el curso de 2º de Primaria no se evalúa la parte

escrita, así que las actividades se basarán mayormente en la parte oral o interactiva y en la comprensión escrita. Algo en lo que tienen bastantes dificultades el alumnado TDAH. Es por ello que en todas las actividades donde se muestran las palabras o estructuras por escrito, se acompañan de manera oral y visual, o, por otra parte, haciendo mímica o a través de gestos para interiorizarlas.

Las actividades que se propondrán no solo deben ser llevadas a cabo de este modo, sino que debe ser de vital importancia la participación activa del/la docente en esta, ya que es necesario que, como hemos mencionado en las dificultades de los niños y niñas con TDAH, se explique cada actividad detenidamente y de manera concisa. Es por ello que los primeros diez minutos de clase se utilizarán para explicar dicha sesión de principio a fin, aunque de manera general. Entraremos en detalle cuando comencemos a explicar la primera actividad a realizar en dicha sesión. Además, el/la docente debe proporcionar retroalimentación inmediata cuando el niño/a realiza una actividad prestando atención y, por el contrario, ignorar el movimiento excesivo hasta que vuelva a concentrarse en su tarea, como mencionan Guzmán y Hernández (2005).

Además, debemos tener en cuenta a dichos autores al establecer un ambiente favorecedor y estructurado en el aula. Esto implica tener un reloj de manera visible en la clase si el niño o niña con TDAH no lo lleva puesto. Con esto conseguiremos que, para las actividades donde necesite gestionar el tiempo, sea capaz de establecer su propia estructura.

Del mismo modo, se expondrán actividades en su mayoría cortas para ayudar al alumnado con TDAH a mantener la atención y la motivación. Esto tendrá, como consecuencia, la adquisición de los contenidos de manera más eficaz y adaptada a ellos/as.

Cabe destacar que estas sesiones de aprendizaje pueden llevarse a cabo tanto en un aula donde convivan estudiantes con TDAH como con un solo niño o niña TDAH individualmente y con ayuda de la maestra/o. Las actividades a continuación descritas, serán justificadas tras su correspondiente descripción, además de estar resumidas sus más relevantes características en el cuadro de las secuencias de actividades repartidas por sesiones. Así pues, se proponen las siguientes actividades:

Tabla nº 3. Sesión 1

Sesión 1		Estrategias	Tiempo
Actividad 1	Hidden words	<ul style="list-style-type: none"> - Factor lúdico - Elementos visuales - Actividad interactiva - Actividad cooperativa - Motivación por encontrar las palabras - Elementos gestuales - Actividad motora 	10 min
Actividad 2	Song time!	<ul style="list-style-type: none"> - Elemento musical - Actividad audiovisual - Actividad especialmente corta 	2 min
Actividad 3	Now singing!	<ul style="list-style-type: none"> - Factor lúdico - Elemento musical - Actividad interactiva - Actividad audiovisual - Actividad cooperativa 	10 min
Actividad 4	Make a puzzle!	<ul style="list-style-type: none"> - Factor lúdico - Elementos visuales - Elementos manipulativos - Actividad interactiva - Actividad cooperativa 	10 min
Actividad 5 (Rep)	Song time!	<ul style="list-style-type: none"> - Elemento musical - Actividad audiovisual - Actividad especialmente corta 	2 min

Fuente: elaboración propia

Adentrándonos en la primera actividad de esta sesión, “**Hidden words**”, consiste en esconder las palabras de vocabulario por toda la clase o el espacio que haya en su defecto, y los niños/as deberán caminar continuamente buscándolas. Cada vez que se encuentre una palabra, este niño tendrá el poder de reproducirla y gesticularla a quien él o ella elija y el elegido obtendrá el mismo poder. Solo podrán pasarse “el poder” uno a uno. El objetivo es que todos los niños hayan reproducido al menos una vez cada palabra o estructura nueva del vocabulario y se familiaricen con el nuevo contenido.

García *et al.* (2010) nos hablaban de introducir juegos en el aprendizaje de los niños y niñas TDAH. Es por ello que esta actividad contiene un factor lúdico que potenciará la motivación en este tipo de alumnado, además de los elementos visuales y manipulativos de los que nos hablan Guzmán y Hernández (2005) a la hora de tocar y obtener la nueva palabra. Lo que hará mantener la atención al niño, lo cual es uno de los objetivos principales a abordar con esta propuesta. Asimismo, mediante la interacción y la cooperatividad, puesta de manifiesto por Miranda *et al.* (1998) como un factor positivo a tener en cuenta, lograremos que el niño con TDAH se ayude de sus otros compañeros para la realización de la actividad. De este

modo, también será un gran apoyo para no perder la atención ni la motivación. La actividad está pensada para que el movimiento intencionado ayude a controlar el impulso hiperactivo en el alumnado. Lo cual ya se ha mostrado beneficioso anteriormente en el estudio de Turketi (2010).

La segunda actividad, “**Song time!**” trata simplemente de visualizar un vídeo sobre una canción del vocabulario. En concreto, nosotros hemos escogido una canción que habla sobre los estados de ánimo, ya que el contenido a impartir se centrará en la descripción simple de estados de ánimo, así como en saludos y presentaciones. Esta actividad tiene una segunda parte, que hemos descrito como una tercera actividad: “**Now singing!**”. Esta consiste en hacer partícipe a los niños/as para que interactúen entre sí al mismo tiempo que interiorizan el vocabulario.

Debido a los estudios demostrando los beneficios de la música en el alumnado convencional y especialmente en los/las que presentan un TDAH, destacando a Rivadeneira (2017), es primordial incluir canciones educativas y contenido audiovisual en esta propuesta metodológica. Otra de las ventajas de esta actividad, recordando las indicaciones de Guzmán y Hernández (2005), es su corta duración, ya que contribuimos a que los niños y niñas TDAH logren focalizar la atención al máximo al ser solamente por un corto periodo de tiempo. Además, le hemos añadido el factor cooperativo a modo de juego interactivo con los demás niños/as, lo cual, como hemos mencionado anteriormente, provoca que la motivación del niño incremente, así como también la atención focalizada en la actividad. Como consecuencia, el vocabulario quedará más interiorizado.

Con la cuarta actividad titulada “**Make a puzzle!**” conseguiremos que los/las estudiantes comiencen a interactuar no solo de manera oral, sino también escrita mediante piezas de puzzle de colores donde ya estén escritas las estructuras, contando una palabra por pieza para que estructuren las palabras del vocabulario, pero aún sin llegar a hacerlo manualmente por ellos/as mismos/as.

Esta actividad contiene elementos lúdicos que propiciarán la motivación y atención en el alumnado TDAH como hemos mencionado anteriormente. Así pues, al contar con colores en las piezas de puzzle, lograremos una mayor retención del contenido por parte de este tipo de

niños/as, ya que estaremos proporcionando una ayuda visual para ellos/as, lo cual es muy beneficioso, volviendo a referenciar a Guzmán y Hernández (2005). La misma ventaja se da cuando, además de contar con factores visuales, contamos con factores manipulativos. Como comentábamos con anterioridad, trabajar con material manipulable contribuye a que el estudiantado TDAH no pierda la motivación y, en consecuencia, no decaiga su atención. Es por ello que esta actividad, con todos sus elementos, está diseñada y pensada especialmente para los niños/as con este trastorno.

A lo largo de estas sesiones, veremos actividades que se han llevado a cabo más de una vez en una misma sesión. Como por ejemplo, la quinta actividad de esta. Donde vemos nuevamente “**Song time!**”. Esto se debe a que añadiéndole el factor repetición, conseguiremos interiorizar de manera más efectiva el aprendizaje en niños y niñas TDAH. Como pudimos observar con el estudio de De la Cruz *et al.* (2020). Además, al tratarse de una actividad audiovisual y de carácter musical, la repetición nos ayudará a que se memorice el vocabulario más rápido y más eficazmente. Es importante realizar este tipo de actividades con estos/as estudiantes, ya que, al conocer cómo es la actividad y haberla realizado con anterioridad, los niños/as tenderán a prestar más atención y su motivación aumentará debido a que ya saben que son capaces de llevarla a cabo y no entrará en acción el factor “procrastinador” del que nos hablaba Turketi (2010), provocando que pueda dejar de prestar atención a la canción. Es por ello que esta, junto con la actividad complementaria “**Now singing!**”, será la actividad que más trabajaremos durante las sesiones de clase.

Tabla nº 4. Sesión 2

Sesión 2		Estrategias	Tiempo
Actividad 1 (Rep)	Song time!	- Elemento musical - Actividad audiovisual - Actividad especialmente corta	2 min
Actividad 2	Memory game	- Factor lúdico - Elementos visuales - Actividad interactiva - Elemento manipulativo - Elemento memorístico	10 min
Actividad 3	Mood thermometer	- Elementos audiovisuales - Desarrollo de la creatividad	15 min
Actividad 4	Get ready to act out!	- Elementos visuales - Actividad interactiva - Actividad cooperativa - Elemento manipulativo - Elemento organizativo del tiempo	5 min
Actividad 5	Acting out!	- Elementos visuales - Actividad interactiva - Actividad cooperativa	5 min

Fuente: elaboración propia

En esta segunda sesión, vemos de nuevo la actividad de la primera sesión, “**Song time!**”, para reforzar y recordar vocabulario al comienzo de la clase. Anteriormente hemos comentado todos los beneficios que implican en el alumnado TDAH trabajar con canciones de manera repetitiva.

La segunda actividad, “**Memory game**”, consiste en el tradicional juego de “Matching pairs” en el que tendrán que encontrar sinónimos dentro del vocabulario mediante una pareja de cartas. Por ejemplo: una carta que contenga la palabra “Hi” se emparejará con una carta que contenga la palabra “Hello”. Por otro lado, otra carta que contenga la estructura “I’m not so good” se emparejará con la estructura “I’m tired” con la intención de encontrar similitudes y alternativas a la hora de interactuar.

Esta actividad ha sido trabajada anteriormente con alumnado TDAH en varias ocasiones con éxito por De la Cruz *et al.* (2020) y por Clares-Almagro (2013). Debido a su componente memorístico y visual, ayuda a los niños y niñas con este trastorno a trabajar esta región del cerebro de una manera más sencilla, lo que provoca, en consecuencia, un mejor rendimiento en la tarea y, al ser una actividad motivadora para ellos/as, contribuye a mantener su atención

en la misma. Aparte de esto, contamos con elementos interactivos y manipulativos si se realiza esta actividad físicamente, como está pensada. No obstante, también se podría realizar de manera digital, poniendo en práctica las palabras de Rivadeneira (2017).

La tercera actividad, “**Mood thermometer**”, consistirá en dibujar un termómetro de los estados de ánimo por colores. Desde el más bajo, “I’m not so good” hasta el más alto “I’m wonderful”. Esto se trabajará con la intención de que el alumnado comprenda de manera más visual dónde se encuentra cada estado de ánimo y que cada uno vuelque su propia creatividad al añadir el color que para ellos/as represente mejor dicho estado.

Varios autores han puesto de manifiesto los beneficios de trabajar el dibujo con el alumnado TDAH. Entre ellos, Richards (1998) nos habla de actividades que conlleven dibujar como un proceso creativo, el cual también se defiende por Turketi (2010), así como De la Cruz *et al.* (2020), quienes han indicado las actividades que requieran realizar un dibujo como atractivas para el alumnado TDAH. Con esto conseguimos que los niños y niñas mantengan la motivación y, como consecuencia, la atención a la actividad, como hemos tratado de lograr a lo largo de esta propuesta. Asimismo, al incluir colores a esta actividad para estructurar el vocabulario en cada uno de ellos, conseguiremos que los niños/as retengan los conceptos de manera más eficaz mediante estos elementos visuales.

La siguiente actividad, “**Get ready to act out**”, es una preparación rápida para un roleplay improvisado. Es decir, el alumnado, en parejas, deberá ensayar las estructuras para posteriormente, exponerlas. Por ejemplo:

Alumno 1: “Hello, how are you?”

Alumno 2: “I’m good.”

Es entonces cuando, tanto el alumno 1 como el alumno 2, deberán señalar en su termómetro el estado de ánimo que el otro exprese. Luego, se cambian los roles. Posteriormente, como última actividad de la sesión, “**Acting out!**”, continuaremos con la actividad anterior, pero esta vez, actuando el roleplay que han improvisado anteriormente, en frente de la clase.

Tanto el alumnado que expone, como el oyente, señalarán los estados en su termómetro.

Esta actividad, al igual que la anterior, contiene varios elementos que se han mencionado anteriormente, tales como el factor visual en la actividad, al contar con el termómetro que han

hecho ellos/as mismos/as con los colores para cada estructura del vocabulario. A esto, se le suma el elemento interactivo al realizar esta actividad con un compañero/a, del mismo modo que cooperativo. Como estrategia novedosa en cuanto al resto de actividades, se suma el elemento organizativo del tiempo. Esto implica que, en la actividad número 3, el alumnado debe saber de cuánto tiempo dispone para realizar la tarea y, de este modo, debe estructurar su trabajo teniendo esto en cuenta. Es por esto que se considera de vital importancia que el/la docente transmita estas instrucciones de manera clara a los niños/as con TDAH, recordando las palabras de Guzmán y Hernández (2005).

Tabla nº 5. Sesión 3

Sesión 3		Estrategias	Tiempo
Actividad 1 (Rep)	Song time!	- Elemento musical - Actividad audiovisual - Actividad especialmente corta	2 min
Actividad 2 (Rep)	Now singing!	- Factor lúdico - Elemento musical - Actividad interactiva - Actividad audiovisual - Actividad cooperativa	10 min
Actividad 3	Gap activity: how are you?	- Factor lúdico - Elementos visuales - Actividad interactiva - Actividad cooperativa - Actividad motora	10 min
Actividad 4	Drawing time!	- Actividad interactiva - Actividad cooperativa - Desarrollo de la creatividad - Elemento organizativo del tiempo	15 min

Fuente: elaboración propia

En esta tercera sesión, vemos de nuevo la actividad de la primera sesión, “**Song time!**”, para reforzar y recordar vocabulario al comienzo de la clase. Posteriormente, como hemos comentado con anterioridad, repetiremos otra de las actividades, “**Now singing!**”, para mayor refuerzo e interiorización del vocabulario. Anteriormente, se ha mencionado los beneficios de la repetición de las actividades sobre el alumnado con TDAH. Es por ello que llevamos a cabo la secuencia de actividades de esta manera.

Como actividad número 3, “**Gap activity: how are you?**”, conseguiremos que el alumnado interactúe entre sí más libremente y ponga en práctica el vocabulario aprendido. Esta

actividad consiste en que cada alumno/a tiene una tabla diferente con cierta información visual, pero carece del resto. Por ejemplo: se tienen 6 espacios, de los cuales solo 3 están ocupados con imágenes del vocabulario. El rol del alumno/a es ir preguntando a los/las compañeros/as mediante la estructura que tienen con el fin de rellenar los huecos dibujando las imágenes que les faltan.

Esta actividad ha sido recomendada por Richards (1998) para mejorar el aspecto comunicativo en el aula cuando trabajamos con el alumnado con TDAH. Esto se debe a los elementos anteriormente nombrados cuando se trabaja el aspecto visual de las imágenes ya plasmadas en la actividad, así como el desarrollo de la creatividad mediante el dibujo de las imágenes que les faltan por rellenar. Del mismo modo, esta actividad contiene un importante factor interactivo y cooperativo al tener que ayudarse de otros/as compañeros/as para resolverla. Es por ello que consideramos muy adecuado incluirla en esta propuesta.

En la actividad 4, “**Drawing time!**”, el alumnado deberá dibujar una interacción con su mejor amigo/a para que se identifiquen con la actividad con el fin de que escriban sobre el vocabulario adquirido. Del mismo modo, se les deberá mostrar previamente el elemento más importante a la hora de plasmar una conversación ilustrada: el bocadillo.

Esta actividad, al igual que la anterior, fue recomendada por De la Cruz *et al.* (2020) basándose en Clares-Almagro (2013). La razón se ha mencionado con anterioridad, defendiendo el desarrollo de la creatividad a partir de un dibujo. De este modo, no solo conseguiremos trabajar dicha región del cerebro, sino que también trabajaremos el contenido específico. En esta ocasión, la interacción escrita entre dos personas. Así pues, esta actividad contiene el factor de gestión del tiempo que se ha mencionado anteriormente para seguir trabajando dicha área.

Tabla nº 6. Sesión 4

Sesión 4		Estrategias	Tiempo
Actividad 1 (Rep)	Song time!	- Elemento musical - Actividad audiovisual - Actividad especialmente corta	2 min
Actividad 2	Creating a script	- Elementos visuales - Elemento organizativo del tiempo - División del guion en preguntas cortas	15 min
Actividad 3	Inspiration time	- Elemento organizativo del tiempo - Desarrollo de la creatividad - Actividad interactiva	5 min
Actividad 4	Roleplay rehearsal	- Elemento organizativo del tiempo - Actividad interactiva - Actividad cooperativa - Desarrollo de la creatividad	10 min
Actividad 5	Roleplay	- Factor lúdico - Actividad interactiva - Actividad cooperativa - Actividad motora	5 min

Fuente: elaboración propia

En la cuarta y última sesión, nuevamente trabajaremos la actividad “**Song time!**”, para reforzar y recordar vocabulario al comienzo de la clase, cuyos beneficios hemos mencionado anteriormente.

La segunda actividad, “**Creating a script**”, consiste en la creación de su primer guion de teatro. Esto lo conseguiremos mediante preguntas de respuesta corta y posteriormente, uniéndolas hasta crear un pequeño texto simple. Al entender que estas preguntas puedan ser abrumadoras, se proporcionarán las preguntas una a una al alumnado TDAH para que pueda gestionar las respuestas en tiempo y forma.

“**Creating a script**” está pensada para ser trabajada con el termómetro de los estados de ánimo en el caso del alumnado TDAH, ya que puede tener dificultad al recordar el vocabulario y necesita de un apoyo visual. Con él, dicho alumnado podrá responder a las preguntas con una mayor facilidad. Dichas preguntas estarán divididas para que el alumno/a las realice una a una, sin provocarle un sentimiento de abrumación al encontrar varias preguntas seguidas. Esta estrategia la llevaremos a cabo de este modo, debido a que así lo

defiende Clares-Almagro (2013) en su proyecto. Del mismo modo, al igual que en “**Get ready to act out!**”, esta actividad cuenta con un elemento organizativo del tiempo. Esto significa, como hemos mencionado anteriormente, que los alumnos/as tendrán que saber cuánto tiempo tiene para realizar la tarea y gestionarlo para cubrir sus necesidades. Recordemos que nos basamos en Guzmán y Hernández (2005) para el diseño de estas actividades y estrategias. Esta en concreto la hemos llevado a cabo mayormente en la cuarta sesión, debido a que requiere mayor complejidad y necesitaremos trabajar otros factores previos en las anteriores sesiones, como la motivación o, por consecuencia, la atención.

La tercera actividad está diseñada para captar la atención posiblemente decaída durante la actividad anterior, al ser un poco más larga de lo habitual. “**Inspiration time**” trata de llevar a cabo una lluvia de ideas entre toda la clase para crear posibles puestas en escena que acompañen a nuestro pequeño texto anteriormente creado. Es importante realizar esta actividad con mímica para que el alumnado tenga apoyo visual.

Esta actividad, como se menciona en la descripción de la misma, está pensada para que la motivación del alumnado con TDAH no descienda, sino que, al cambiar de actividad y comenzar a hacer una de mayor interacción y que potencie el desarrollo de la creatividad, como defiende Turketi (2010), los niños y niñas con este trastorno mostrarán más interés y lograremos captar su atención. Esta estrategia de intercalar actividades de corta duración entre otras un poco más largas, lo recomiendan Guzmán y Hernández (2005) para, como mencionamos anteriormente, que no decaiga la motivación ni la atención.

Una vez hecha esta lluvia de ideas, el alumnado tendrá la capacidad de crear situaciones libremente para acompañar el guion. La siguiente actividad, “**Roleplay rehearsal**”, consistirá en proporcionarles un tiempo de diseño de dicha situación, así como de ensayo. Finalmente, la actividad final, “**Roleplay**”, consistirá en poner en práctica esta tarea final a través de un pequeño sketch donde demuestren su capacidad creativa, así como el aprendizaje adquirido.

Este tipo de actividades para el alumnado con TDAH están recomendadas por varios autores, entre ellos, Clares-Almagro (2013), De la Cruz *et al.* (2020) o Richards (1998). Contamos con la capacidad de gestionar el tiempo al ensayar el roleplay. Lo cual, como hemos mencionado anteriormente, trae consigo aspectos muy beneficiosos para ellos/as. Por otra

parte, el aspecto interactivo y cooperativo, que, como defendía Miranda *et al.* (1998), ayuda al alumnado con TDAH a mantener la motivación, a la vez que la atención en dicha actividad. Por último, cabe destacar el elemento creativo del roleplay, así como el aspecto motor de la actividad, lo cual contribuye, nuevamente, a establecer un movimiento controlado en el niño o niña que se caracterice por tener un TDAH con predominio hiperactivo-impulsivo, como recordemos, mencionan Guzmán y Hernández (2005).

2.4 Evaluación de la propuesta

Debido a los antecedentes anteriormente descritos, así como los objetivos marcados sobre esta propuesta metodológica, se propone una evaluación sobre la conducta, al igual que sobre el rendimiento académico. Ambas de carácter formativo. Es decir, los resultados que obtengamos previamente y mediante el proceso, serán una guía para observar si verdaderamente ha funcionado nuestra propuesta metodológica, así como para poner de manifiesto los puntos débiles y mejorarla. Como recientemente hemos mencionado, esta evaluación será de carácter inicial y procesual, lo cual implica evaluar de manera inicial el punto de partida de donde comenzamos, así como procesual. Lo que se traduce en observar si durante la aplicación de esta propuesta metodológica, existe algún cambio a simple vista.

Cabe destacar que es una propuesta corta, diseñada para apreciar cambios sutiles, pero significativos. Esto quiere decir que no existe fórmula milagrosa para que el alumnado con TDAH no se comporte como tal, sino, más bien, un proceso mediante el cual poder adaptar las actividades, estrategias y metodologías a estos niños/as y así, ser capaces de observar pequeños cambios positivos que se han debido dar debido a la puesta en práctica.

En esta ocasión, se presenta una evaluación heterogénea al dirigirse desde el/la docente hacia el estudiantado, a través de una rúbrica donde se expondrán los elementos a observar.

[Tabla nº 7. Ficha de observación de la conducta y tabla nº 8. Ficha de observación del rendimiento académico.](#)

2.5 Justificación curricular

A continuación, expondremos los criterios del Currículo de Canarias de Educación Primaria correspondientes al área de la Primera Lengua Extranjera con los que se pueden trabajar las actividades anteriores, así como sus correspondientes competencias:

Criterio número 1 de 2º de Primaria:

<p>Criterio de evaluación</p> <p>1. Captar el sentido global e identificar la información esencial en textos orales sencillos, breves y contextualizados, así como expresarse de forma elemental con el fin de desenvolverse progresivamente en situaciones de comunicación social.</p> <p>Con este criterio se pretende comprobar si el alumnado como agente social es capaz de comprender globalmente y de identificar de manera básica la información esencial y las ideas principales de textos orales sencillos, breves y bien estructurados, en contextos cercanos, trabajados previamente, articulados con lentitud y claridad, con un léxico básico de uso muy frecuente, sobre temas familiares y relacionados con la propia experiencia y necesidades e intereses del alumnado (la escuela, la familia, los amigos, el deporte, los animales, etc.), siempre y cuando cuente con el uso de lenguaje gestual, las imágenes y las ilustraciones como material de apoyo, transmitidos de viva voz o por medios técnicos (portales de video, medios audiovisuales procedentes de Internet u otros entornos, etc.). A su vez, este criterio permite evaluar si el alumnado es capaz de expresar de forma elemental, en situaciones muy breves y sencillas, temas cotidianos o de su interés, cumpliendo con la función comunicativa principal del texto. Todo ello, con el fin de desenvolverse progresivamente en situaciones de comunicación social en el ámbito educativo, personal y público, mostrando respeto a las ideas y opiniones de los demás.</p>	<p>COMPETENCIAS: CL, CD, CSC</p>	<p>BLOQUE DE APRENDIZAJE I: DIMENSIÓN DEL ALUMNADO COMO AGENTE SOCIAL Comprensión y expresión oral</p>
--	---	---

Figura 1. Criterio 1 de 2º de Primaria. Recuperado del Decreto 89/2014, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias.

Y sus correspondientes competencias: Competencia Lingüística (CL), Competencia Digital (CD), Competencia Social y Cívica (CSC).

Criterio número 3 de 2º de Primaria:

<p>Criterio de evaluación</p> <p>3. Interactuar y hacerse entender en intervenciones orales muy breves y sencillas llevadas a cabo en contextos cotidianos predecibles, con el fin de desenvolverse de manera progresiva en situaciones habituales de comunicación propias de la interacción social, mostrando respeto por las ideas y opiniones de los demás.</p> <p>Con este criterio se pretende comprobar si el alumnado como agente social se comunica y se hace entender de forma elemental en transacciones orales cotidianas predecibles, breves y sencillas (pedir en una tienda, preguntar precio, etc.) y cara a cara o por medios técnicos (portales de video, medios audiovisuales procedentes de internet u otros entornos, etc.); participa en entrevistas sencillas, simuladas o reales (en el médico, en comercios, situaciones teatrales y representaciones, etc.); intercambia información de manera concisa (saludar, agradecer, despedirse, disculparse, felicitar, etc.), utilizando un repertorio limitado de sus exponentes más frecuentes y de patrones discursivos básicos, así como de técnicas lingüísticas sencillas o no verbales para iniciar, mantener o concluir una conversación sobre temas contextualizados y cercanos al alumnado, y realiza presentaciones breves y simples, preferiblemente en parejas o en pequeños grupos, sobre temas cotidianos o de su interés, cumpliendo con la función comunicativa principal del texto. Todo ello, con el fin de desenvolverse progresivamente en situaciones de comunicación e interacción social en el ámbito educativo, personal y público, así como respetar y valorar las intervenciones de los demás.</p>	<p>COMPETENCIAS: CL, CD, CSC</p>	<p>BLOQUE DE APRENDIZAJE I: DIMENSIÓN DEL ALUMNADO COMO AGENTE SOCIAL Interacción oral</p>
---	---	---

Figura 2. Criterio 3 de 2º de Primaria. Recuperado del Decreto 89/2014, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias.

Y sus correspondientes competencias, las cuales, coinciden con el criterio número 1: Competencia Lingüística (CL), Competencia Digital (CD), Competencia Social y Cívica (CSC).

Por último, el criterio número 8 de 2º de Primaria:

<p>Criterio de evaluación</p> <p>8. Manifiestar una visión creativa y emocional del aprendizaje que propicie la motivación, el pensamiento efectivo y divergente desde una perspectiva empática del alumnado, a través de la representación artística y cultural en todas sus dimensiones, con el fin de contribuir al pleno desarrollo personal, creativo y emocional del individuo.</p> <p>Con este criterio se pretende que el alumnado, desde sus centros de interés, experimente motivación y sentimiento positivos que le permitan un desarrollo creativo y emocional favorable, a través de diferentes experiencias, recursos (tradicionales y tecnológicos), contextos, representaciones artísticas y culturales en todas sus dimensiones (el cine, el teatro, la música, la danza, la literatura, el arte...), gestionando su estado de ánimo y participando activamente de manera emprendedora en situaciones de aprendizaje, con el fin de favorecer su pleno desarrollo en los ámbitos personal, público y educativo.</p>	<p>COMPETENCIAS: SIEE, CEC</p>	<p>BLOQUE DE APRENDIZAJE IV: DIMENSIÓN DEL ALUMNADO COMO SUJETO EMOCIONAL Y CREATIVO Comprensión y producción oral y comprensión escrita</p>
---	--------------------------------	--

Figura 3. Criterio 8 de 2º de Primaria. Recuperado del Decreto 89/2014, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias.

Y sus correspondientes competencias: Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (SIEE), Conciencia y expresiones culturales (CEC).

Teniendo en cuenta los anteriores criterios, indicaremos en cada actividad cuáles se podrían trabajar, así como las competencias que podríamos desarrollar:

[Tablas nº 9, nº 10, nº 11 y nº 12. Justificación curricular de las sesiones 1, 2, 3 y 4.](#)

3. Conclusiones

Esta propuesta metodológica es un proyecto a estrenar. Un trabajo donde se ha investigado y diseñado a partir de una teoría palpable que constituyen varios autores cuya puesta en práctica ha resultado exitosa. Como hemos mencionado anteriormente, esta propuesta está preparada para ser llevada a cabo por primera vez, ya que no contamos con resultados. Esto se ha dado de este modo debido a varios factores entre los que se incluyen las limitaciones por COVID-19 en los centros educativos y la imposibilidad de establecer grupos cooperativos, compartir material manipulativo o incluso moverse tanto en el interior, como hacia el exterior del aula. Debido a la problemática de las precauciones por la actual pandemia, el alumnado es más susceptible de ausencia debido a posibles contagios y esto imposibilitaba la puesta en práctica del estudio. Es por ello que se ha hecho realmente difícil llevar a cabo esta propuesta metodológica y finalmente hemos optado por plasmar el diseño de actividades sin intervenir en los centros.

Por otra parte, esto se relaciona con las expectativas que teníamos con respecto a este proyecto. Nos hubiese gustado poder ponerlo en práctica y comprobar puntos fuertes, carencias y posibles modificaciones previamente a terminar este trabajo. Sin embargo, haber sacado adelante un proyecto que puede ser utilizado y aprovechado como recurso útil para muchos/as docentes, resulta muy reconfortante y satisfactorio. Del mismo modo, al indagar tan profundamente en este tema, hemos podido aprender mucho más sobre el alumnado con TDAH, algo imprescindible para nuestro futuro docente. Así pues, el desarrollo de este proyecto, me ha impulsado a saber cómo estructurar las actividades más enfocadas al alumnado NEAE (Necesidades Específicas de Apoyo Educativo) para la posteridad.

Personalmente, quería enfocar este proyecto a este tipo de alumnado, debido a que, en mi opinión, escasea la información al respecto en el grado en Maestro/a en Educación Primaria. Es por ello que, por un lado, contando con lo aprendido en el propio grado y por otro, con la investigación llevada a cabo de manera autónoma, se ha logrado crear un proyecto acorde a los requerimientos, demostrando así, que se han adquirido las competencias necesarias del grado para obtener una formación adecuada y competente.

[Figuras nº 4, nº 5 y nº 6. Competencias del grado en Maestro/a en Educación Primaria](#)

4. Referencias bibliográficas

- Clares-Almagro, M. D. (2013). *TDAH y el aprendizaje de inglés en la escuela: Una propuesta metodológica* (Bachelor's thesis).
- DECRETO 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias.
- De la Cruz, G., Moreno, M. I. U., & Freire, J. (2020). Estrategias didácticas para la enseñanza de inglés como lengua extranjera (EFL) dirigidas a estudiantes con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). *Colombian Applied Linguistics Journal*, 22(2).
- García Roa, T., Gómez Avila, A. D. P., & Rodríguez Salas, I. M. (2010). Los juegos en inglés una posibilidad para que los niños con TDAH (trastorno por déficit de atención con hiperactividad) mejoren su aprendizaje.
- Guzmán Rosquete, R., & Hernández Valle, M. I. (2005). Estrategias para evaluar e intervenir en las Dificultades de Aprendizaje Académicas en el Trastorno de Déficit de Atención con/sin Hiperactividad.
- López-Martín, S., Albert, J., Fernández-Jaén, A., & Carretié, L. (2010). Neurociencia afectiva del TDAH: Datos existentes y direcciones futuras. *Escritos de Psicología (Internet)*, 3(2), 17-29.
- Vélez-Álvarez, C., & Vidarte Claros, J. A. (2012). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), una problemática a abordar en la política pública de primera infancia en Colombia. *Revista de salud pública*, 14, 113-128.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1992). Cajas Rojas. Educación Primaria. Adaptaciones Curriculares. Madrid: MEC.

MIRANDA, A., ROSELLÓ, B. y SORIANO, M. (1998). *Estudiantes con deficiencias atencionales*. Valencia: Promolibro.

NATIONAL JOINT COMMITTEE OF LEARNING DISABILITIES (NJCLD)

(1994): *Collective perspectives on issues affecting learning disabilities*. Austin, TX: PROED.

Pérez, E. R. S., García, M. N., Rodríguez, P. G., Gutiérrez, S. F., & Marcos, M. D. (2006). La escuela y el trastorno por déficit de atención con/sin hiperactividad (TDAH). *Revista pediatría de atención primaria*, 8(8), 175-198.

Pichot, P., Aliño, J. J. L. I., & Miyar, M. V. (1995). *DSM-IV. Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. Editorial Masson, SA Primera Edición. México. Año.

Richards, J. C. (2005). *Communicative language teaching today*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.

Rivadeneira Cevallos, D. J. (2017). *Estrategias de aprendizaje del idioma inglés en niños con trastorno de déficit de atención e hiperactividad "TDAH" del sexto año de educación general básica de la Escuela Particular "Educar 2000", Sangolquí, Rumiñahui, período 2015-2016* (Bachelor's thesis, Quito: UCE).

Turketi, N. (2010). Teaching English to Children with ADHD. SIT Digital Collections.

Universidad de La Laguna. (s. f.). Competencias |. Recuperado 2021, de <https://www.ull.es/grados/maestro-educacion-primaria/plan-de-estudios/competencias/#1621241306443-447aab1c-b426>