

# **TRABAJO DE FIN DE GRADO**

GRADO EN MAESTRO/A EN EDUCACIÓN PRIMARIA

**PROPUESTA DE INTERVENCIÓN SOBRE LAS RELACIONES  
SOCIOAFECTIVAS DEL ALUMNADO CON TDAH**

PROYECTO PROFESIONALIZADOR

Coraima García Fernández

Patricia Tadeo Estévez

Francisco Javier Batista Espinosa

Heriberto Jiménez Betancort

**2022-2023**

**JUNIO**

## RESUMEN

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) es uno de los principales trastornos que se observan en el alumnado de la etapa de Educación Primaria. Este alumnado encuentra numerosas dificultades para establecer relaciones socioafectivas con sus iguales, lo que afecta negativamente en su capacidad para establecer y mantener amistades, ya que sus compañeros y compañeras pueden percibir este comportamiento impulsivo e hiperactivo como una actitud molesta o inapropiada. Por ello, este proyecto consta de un total de siete actividades que, siguiendo los principios metodológicos de David Merrill, tienen como objetivo promover su inclusión y desarrollo integral en el ámbito escolar, a través de distintas estrategias que consoliden sus habilidades sociales y emocionales. A partir de esta propuesta de intervención, se espera que el alumnado tome conciencia de sus emociones para favorecer una buena gestión de las mismas, lo que permitirá que este sea capaz de regular sus comportamientos y, con ello, favorecer su bienestar emocional y socialización en el aula. Todo ello, se plantea desde una perspectiva de inclusión, ya que las acciones no están destinadas exclusivamente al alumnado con TDAH, sino que engloban a todos los alumnos y alumnas del nivel, e incluso a las familias de los mismos/as, atendiendo así, a la diversidad del contexto educativo. *Palabras clave: TDAH, relaciones socioafectivas, emociones, comportamiento, habilidades sociales.*

## ABSTRACT

Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) is one of the main disorders observed in Primary School students. These students find numerous difficulties to establish socio-affective relationships with their peers, which negatively affects their ability to establish and maintain friendships, as their peers may perceive this impulsive and hyperactive behaviour as an annoying or inappropriate attitude. For this reason, this project consists of a total of seven activities which, following the methodological principles of David Merrill, aim to promote their inclusion and integral development in the school environment, through different strategies that consolidate their social and emotional skills. So, from this intervention proposal, it is expected that students will become aware of their emotions in order to favour good management of them, which will enable them to be able to regulate their impulsive and hyperactive behaviour and, thus, favour their emotional well-being and socialisation in the classroom. All of this is approached from a perspective of inclusion, as the actions are not aimed exclusively at students with ADHD, but include all students at the same level, and even their families, taking into account the diversity of the educational context.

*Keywords: ADHD, socio-affective relations, emotions, behaviours, social skills.*

## ÍNDICE

|  |           |
|--|-----------|
| <b>1. INTRODUCCIÓN.....</b>  | <b>3</b>  |
| <b>2. DATOS IDENTIFICATIVOS DEL PROYECTO.....</b>                                | <b>3</b>  |
| <b>3. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA.....</b>   | <b>4</b>  |
| 3.1. El trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH).....            | 4         |
| 3.1.1. Recorrido histórico del término y diagnóstico.....                        | 4         |
| 3.1.2 Definición del término TDAH.....   | 7         |
| 3.1.3 Diagnóstico.....   | 8         |
| 3.2 Socialización del alumnado con TDAH.....                                     | 10        |
| 3.2.1 Importancia de la socialización del alumnado con TDAH.....                 | 11        |
| <b>4. OBJETIVOS DEL PROYECTO.....</b>  | <b>12</b> |
| <b>5. PROPUESTA METODOLÓGICA.....</b>  | <b>12</b> |
| 5.1. Acciones.....   | 14        |
| 5.1.1 Actividad 1. “Toma de conciencia de las emociones.”.....                   | 14        |
| 5.1.2. Actividad 2. “Luna destaca en el colegio”.....                            | 15        |
| 5.1.3. Actividad 3. ¿Cómo podemos ayudar a Luna?.....                            | 16        |
| 5.1.4. Actividad 4. “Me pongo en el lugar de...”.....                            | 17        |
| 5.1.5. Actividad 5. Taller “EmocionaT”.....                                      | 18        |
| 5.1.6. Actividad 6. “El camino de las emociones y las habilidades sociales”..... | 19        |
| 5.1.7. Actividad 7. “Reflexionamos nuestras emociones”.....                      | 20        |
| 5.2 Agentes intervinientes.....  | 22        |
| 5.3 Recursos materiales y humanos.....   | 22        |
| 5.4 Temporalización y secuenciación de actividades.....                          | 23        |
| 5.5. Seguimiento de las actuaciones.....   | 24        |
| <b>6. PROPUESTA DE EVALUACIÓN DEL PROYECTO.....</b>                              | <b>24</b> |
| <b>7. PRESUPUESTO.....</b>   | <b>26</b> |
| <b>8. CONCLUSIONES.....</b>  | <b>27</b> |
| <b>9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>  | <b>28</b> |
| <b>ANEXOS.....</b>   | <b>31</b> |
| Anexo 1.....   | 32        |
| Anexo 2.....   | 32        |
| Anexo 3.....   | 32        |
| Anexo 4.....   | 33        |
| Anexo 5.....   | 33        |
| Anexo 6.....   | 36        |
| Anexo 7.....   | 36        |
| Anexo 8.....   | 36        |
| Anexo 9.....   | 36        |
| Anexo 10.....  | 37        |
| Anexo 11.....  | 37        |
| Anexo 12.....  | 38        |
| Anexo 13.....  | 39        |

## **1. INTRODUCCIÓN**

En el siguiente trabajo de fin de grado denominado “Relaciones socioafectivas del alumnado con TDAH” pretende impartir una ayuda, solución o mejora en el alumnado que sufre Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Para ello, se ha desarrollado una propuesta de intervención para favorecer las relaciones entre sus iguales e incluso con las personas adultas de su entorno, fomentando la competencia socioafectiva y sus respectivas habilidades sociales.

Desde la propia experiencia, tras la observación directa del alumnado con TDAH en varios centros educativos de la isla de Tenerife, se ha podido apreciar cómo este encuentra numerosas dificultades para relacionarse, especialmente con sus iguales, y ser aceptado e integrado en el grupo clase. Ante esta necesidad de actuación, se ha considerado imperante diseñar una intervención que tenga como objetivo implementar diferentes estrategias que permitan mejorar las relaciones socioafectivas en el alumnado con TDAH. Generando, para ello, un clima positivo y afectivo tanto en el ámbito escolar como en el contexto familiar y social, más allá de la escuela.

## **2. DATOS IDENTIFICATIVOS DEL PROYECTO**

Este trabajo de fin de grado pretende analizar la población que sufre el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), poniendo especial atención en el alumnado de la comunidad autónoma de Canarias.

En primer lugar, se puede observar, a través de distintos estudios epistemológicos, que en España, la población adulta que sufre este tipo de trastorno tiene una prevalencia entre el 3 y 4% (Aragonès et al.,2010).

Por otro lado, se puede comprobar que la población infantil que sufre TDAH ronda en torno a un 5-10% siendo uno de los trastornos del neurodesarrollo más frecuentes actualmente (Pardos et al., 2009). Cabe destacar que en Canarias, el alumnado que presenta TDAH supone un 4.9% de la población, de los cuales el 3.1% son del subtipo inatento, el 1.1% hiperactivo, y el 0.7% combinado (Jiménez et al.,2012).

La propuesta de mejora que se pretende realizar se llevará a cabo en el CEIP Clorinda Salazar, centro ubicado en el barrio de Finca España, en Santa Cruz de Tenerife. Todo ello con la finalidad de implementar y proporcionar una ayuda significativa al alumnado con TDAH, que permita que este pueda mejorar las relaciones entre sus iguales tanto en el ámbito educativo como en el familiar.

### **3. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA**

#### **3. 1. El trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH).**

##### **3.1.1. Recorrido histórico del término y diagnóstico.**

En cuanto al recorrido histórico de la terminología y diagnóstico del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, se puede comprobar cómo a lo largo del tiempo la definición del TDAH ha ido variando y configurándose hasta la actualidad. Así bien, la primera descripción clínica de este trastorno aparece en el siglo XX. No obstante, existen descripciones anteriores que evidencian las características y sintomatología del TDAH.

El primer registro clínico, en el que se documentan las características que hoy se asocian al TDAH, aparece de la mano del médico escocés Sir Alexander Crichton, en 1798. El considerado uno de los padres de la psicopatología moderna, expone en su libro “Una investigación sobre la naturaleza y el origen de la enajenación mental” (1798), lo que él mismo denomina “*mental restlessness*” (agitación o inquietud mental). Entendiendo esta designación como “un estado inquieto y la incapacidad para atender con constancia” (López et al., 2016, p. 43).

Asimismo, se encuentran otras descripciones aproximadas de este trastorno con anterioridad al siglo XX, como la realizada por el psiquiatra alemán Heinrich Hoffmann en 1845. Este refleja en su libro «Struwwelpeter» (Pedro Melenas, Pedro El Desgreñado o El Despeluzado) los síntomas y comportamientos propios del TDAH. Este libro, formado por 10 cuentos sobre diferentes problemas psiquiátricos de la infancia y la adolescencia, muestra, en uno de ellos, a un niño inquieto y travieso que no puede mantenerse quieto cuando sus padres se lo indican. No obstante, esta situación se expone como muestra de “mal comportamiento” y no como un trastorno propiamente dicho (González y Villamizar, 2010).

No obstante, no es hasta 1902 cuando aparece la primera descripción científica del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, llevada a cabo por el reconocido pediatra británico George Still. El doctor publica ese mismo año el artículo *Some abnormal psichical conditions in children* (“Algunos trastornos psíquicos anormales en niños”) en la revista *Lancet*, en donde pone de manifiesto una serie de características conductuales observadas en una muestra de 43 niños/as. Entre estas aparece la desinhibición, la agresividad, el desafío y la oposición a las reglas, la dificultad para mantener la atención en el tiempo, etc. En definitiva, estos individuos destacaban por presentar una gran “falta de atención y de control sobre su conducta” (López et al. , 2016, p. 43). El Dr. Still define estos síntomas como un “defecto de control moral” y explica que ello no es consecuencia exclusiva de la educación familiar de estos niños/as, sino que también podría ser el resultado de “alguna alteración biológica bien sea innata o adquirida durante el periodo prenatal o postnatal” (González & Villamisar, 2010).

Entre los años 30 y 40 tiene lugar un importante descubrimiento al respecto, de la mano del psiquiatra estadounidense Charles Bradley, quien comprobó que algunos síntomas del TDAH podrían ser tratados con determinados derivados anfetamínicos (González y Villamisar, 2010).

Más adelante en 1947, la obra *Tratado de Psicopatología de la Infancia para Médicos y Educadores* expone que esa inquietud en el movimiento y falta de concentración podían ser un síntoma de trastorno del desarrollo. De hecho, se puntualiza que muchos/as de estos niños y niñas, que son incapaces de mantener la concentración y se dejan llevar por impulsos espontáneos, habían sido en algunas ocasiones diagnosticados de forma errónea de oligofrenia (López et al. , 2016, p. 44), lo cual se trataba de una “patología psíquica consistente en una deficiencia mental grave, como consecuencia de alteraciones del tejido cerebral, sufridas durante el periodo intrauterino o en la primera infancia” (Clínica Universidad de Navarra, s.f).

Asimismo, décadas después, esta sintomatología se fue atribuyendo primero, a un “daño cerebral”, segundo a un daño cerebral muy leve, pasando a llamarse “Daño Cerebral Mínimo” y, por último “Disfunción Cerebral Mínima” (López et al. , 2016, p. 43).

Así bien, no es hasta adentrados en la década de los 50 cuando la hiperactividad comienza a considerarse como síntoma primario, pasando a denominarse como “Síndrome

Hipercinético”. Asimismo, a principios de los 60, Stella Chess defiende el “Síndrome del Niño Hiperactivo”, entendido como un trastorno de conducta que presenta aquel niño/a que está continuamente en movimiento, con unos elevados índices de actividad y precipitación que se salen de la norma. Por lo tanto, es entonces la primera vez que la hiperactividad se considera realmente un trastorno (López et al. , 2016, p. 44).

Es entonces cuando, en 1968 el TDAH se incluye en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM II Edición) de la Asociación Americana de Pediatría (APA), con el nombre de “Reacción Hipercinética de la Infancia”. Este aparece definido como “trastorno evolutivo benigno caracterizado por un exceso de actividad, inquietud y distractibilidad con poca capacidad de atención, especialmente en niños pequeños, que generalmente disminuía al llegar la adolescencia” (López et al. 2016, p. 45).

En la década de los 70, sin embargo, el déficit de atención se antepone a la hiperactividad. A este aspecto, es especialmente relevante el trabajo de Virginia Douglas y su equipo de investigación, quien acuñó por primera vez, en 1972, el término de Trastorno por Déficit de Atención (TDA) con o sin hiperactividad (González & Villamizar, 2010). No obstante, en la edición revisada del DSM III (1987) el TDA sin hiperactividad no se recoge, siendo por tanto ignorado (López et al. 2016, p. 45).

Continuando este recorrido histórico, el TDAH es reconocido por primera vez en 1992 por la Organización Mundial de la Salud (OMS), incluyéndose como entidad clínica en la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-10), dentro del subgrupo de Trastornos Hipercinéticos. Es en la IV edición del DSM (2000) cuando el trastorno pasa a denominarse tal y como lo conocemos hasta la fecha: TDAH. Estableciéndose, además, tres subtipos (predominantemente inatento, predominantemente hiperactivo- impulsivo y combinado), teniendo en cuenta que los síntomas se manifiestan de forma diversa en cada paciente. No obstante, se contemplan en este manual las características generales del trastorno, entre ellas, la hiperactividad, impulsividad y dificultad para sostener la atención (López et al. , 2016, p. 45).

Las posteriores ediciones del DSM fueron variando, evolucionando y contextualizando el TDAH, hasta llegar a la edición más recientes del DSM-5 (2013), en el que se incluyen importantes cambios como su reconocimiento en la edad adulta, el inicio del mismo antes de los 12 años, su identificación como trastorno del desarrollo neuronal y la

clasificación del TDAH en tres subtipos: combinado, con predominio del déficit de atención y con predominio hiperactivo- impulsivo (López et al. , 2016, p. 45).

Actualmente el TDAH, aparece, además, explícito en la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) y la actual Ley Orgánica de Educación (LOMLOE, 2020) dentro de los Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE).

### **3.1.2 Definición del término TDAH**

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación indica que las administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, social, intelectual y emocional para aquel estudiante que requiera una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas de apoyo específicos (NEAE). Dentro del grupo de las NEAE se incluyen los Trastornos por déficit de atención con o sin hiperactividad.

Focalizándonos en la legislación vigente en Canarias, el Decreto 25/2018, de 26 de febrero, por el que se regula la atención a la diversidad en el ámbito de las enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias., - Boletín Oficial de Canarias, de 06-03-2018, define los Trastornos por déficit de atención con o sin hiperactividad de la siguiente manera: *Cuando el alumnado presenta necesidades específicas de apoyo educativo caracterizado a una persistente desatención, hiperactividad o impulsividad, o por la combinación de ellas, que repercute negativamente en su participación en las actividades escolares y en su relación con los demás.*

Si bien son numerosas las definiciones que se encuentran sobre el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, todas ellas coinciden en considerar el TDAH como un trastorno del neurodesarrollo caracterizado por “alteraciones de la atención, impulsividad y sobreactividad motora” (Barkley, 1990). Este trastorno tiene una importante base genética y heredabilidad, pudiendo evolucionar en el tiempo y provocar diversas “dificultades en el funcionamiento cognitivo, educacional y/o laboral” (Quintero y Castaño de la Mota, 2015)

Así bien, en el DSM-V se define como “un patrón persistente de inatención y/o hiperactividad-impulsividad que interfiere con el funcionamiento o desarrollo de la persona” (American Psychiatric Association [APA] (2013)). Asimismo, el TDAH aparece caracterizado por la presencia de tres principales síntomas: “déficit de atención, impulsividad



y exceso de actividad motora”. Por lo tanto, este trastorno se divide en tres subtipos, en función de la mayor o menor presencia de un síntoma o la simultaneidad de ellos:

- En primer lugar, se encuentra el **Predominantemente con falta de atención (TDAH-I)**, el cual aparece cuando se cumple el criterio de inatención, pero no el criterio de hiperactividad-impulsividad.
- En segundo lugar, el **Predominantemente hiperactivo-impulsivo (TDAH-HI)** cuando se cumple el criterio de hiperactividad-impulsividad, pero no se cumple el criterio de inatención.
- En tercer y último lugar, se identifica el **Combinado (TDAH-C)**, cuando se cumple el criterio de inatención y el criterio de hiperactividad-impulsividad de forma simultánea.

### 3.1.3 Diagnóstico

El diagnóstico del TDAH es fundamentalmente clínico, y se realiza atendiendo a la elaboración de una historia clínica que incluye la recogida de información de diversas fuentes: *en la entrevista clínica con el niño, con los padres y/u otros cuidadores; durante la exploración del niño (en adelante utilizaremos la palabra niños para referirnos a niños y adolescentes); de los profesores y de cuantas más fuentes se disponga* (Bastardas Sardans et al., 2015). Así bien se realiza en base a la presencia/ausencia de las características que definen este trastorno, siendo estas la hiperactividad o sobreactividad motora, la inatención y la impulsividad. Por ello, es esencial puntualizar los síntomas o comportamientos observables que derivan de cada una de ellas.

En lo que respecta a la hiperactividad y la impulsividad, el DSM-V (APA, 2013) expone que ese exceso de actividad motora se manifiesta en los niños y niñas de diversas formas. Así bien, por lo general, estos/as tienen la necesidad de estar en continuo movimiento, les resulta difícil permanecer sentados o quietos durante un tiempo prolongado (incluso en situaciones que así lo requieren, como en clase) y se levantan de forma constante. Asimismo, tienden a ser muy habladores y ruidosos. De igual manera, esta sobreactividad motora los lleva a trepar, corretear, dar repetidos y constantes golpes, ser incapaces de jugar con tranquilidad, etc. Por último, frecuentemente, responden antes de acabar las preguntas, o terminan las frases de otros/as, les resulta difícil esperar su turno, e interrumpen a los demás de forma inesperada.

En esta misma línea, Esperón y Suarez (2007) caracterizan la impulsividad por la “dificultad para inhibir o modular sus respuestas o reacciones inmediatas ante situaciones”. Esto hace referencia a que no reflexionan sobre sus actos y las consecuencias de los mismos, sino que hacen las cosas sin haberlas pensado o meditado previamente. El diálogo interior que se realiza antes de llevar a cabo una acción, tarda en aparecer en los infantes impulsivos. Los castigos son, por lo tanto, frecuentes y recurridos por los maestros/as y familiares. No obstante, a pesar de que estos actos reciban siempre un castigo, estos niños/as los repiten una y otra vez.

En lo concerniente a la inatención, esta se refleja en la incapacidad de realizar una misma tarea o actividad de cualquier tipo durante un tiempo prolongado, lo que los lleva, en ocasiones, a cometer errores en el ámbito académico por no revisar o querer acabar rápido.. Tienden a distraerse ante cualquier estímulo, y suelen olvidarse del material, así como de las indicaciones o consignas de sus familiares y profesores/as u otras actividades cotidianas, o incluso perderlo con especial facilidad, Asimismo, en ocasiones repetidas parece que no escucha activamente cuando se interactúa con él/ella y le generan angustia y rechazo las tareas que precisan de un esfuerzo mental sostenido (APA, 2013).

Así bien, el diagnóstico del TDAH requiere del análisis y participación de varios profesionales. Para el mismo, se tendrán en consideración los criterios de identificación expuestos en el «Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales» de la Asociación Americana de Psiquiatría en su versión más actualizada, en este caso su quinta edición (DSM-V). El proceso de identificación de este trastorno debe contar con un diagnóstico clínico por parte de los servicios sanitarios sostenidos con fondos públicos, y una evaluación e informe psicopedagógico correspondiente a los equipos de orientación educativa y psicopedagógicos (EOEP) para, junto al equipo docente, ofrecer la respuesta educativa más adecuada para el alumno o alumna. Asimismo, es importante resaltar que, para ello, *se tomarán en consideración las aportaciones que realice el profesorado, la familia o las personas representantes legales del alumnado y cualquier otro profesional implicado en la valoración y respuesta a este alumnado* (Decreto 25/2018).

De igual manera, el DSM-V expone la necesidad de que se cumplan una serie de requisitos para el correcto diagnóstico del trastorno, como los siguientes: varios síntomas deben aparecer antes de los 12 años; los síntomas del TDAH deben estar presentes en más de

un entorno, por ejemplo, la casa, la escuela, otras actividades, etc. Además, debe haber evidencias claras de que estos síntomas interfieren en el funcionamiento social, escolar y laboral. Otro de los requisitos es que los síntomas no ocurren solo durante el curso de episodios de algún otro trastorno psicótico (APA, 2013).

Por último, es importante señalar que es frecuente la existencia de otros trastornos coexistentes en niños/as con TDAH. De hecho, el 50-85% de personas que lo padecen cuentan, además, con diagnóstico para otro trastorno psiquiátrico (Bastardas Sardans et al., 2015). Entre estos, los más frecuentes son el trastorno negativista desafiante (50% de los niños y niñas con presentación combinada), y el trastorno de la conducta (25 %) . Seguidos del trastorno de desregulación disruptiva del estado de ánimo, trastornos específicos del aprendizaje, trastornos de ansiedad y el trastorno de depresión mayor. Esta comorbilidad es menos frecuente en trastornos de tics, trastornos del humor y depresión mayor y enfermedad bipolar o el trastorno del espectro autista (APA, 2013).

### **3.2 Socialización del alumnado con TDAH**

Según la Real Academia Española (RAE), socializar es: “adaptar al individuo a las normas de comportamiento social y hacer vida de relación social”.

Marín, A.L (1986), define el concepto de socialización como un proceso en el que el individuo es miembro de una sociedad en la cual adquiere la cultura que ejerce esa comunidad. A su vez, manifiesta que el término de socialización es un proceso de formación y crecimiento del individuo en conjunto con la sociedad.

Según Monjas(1995) destaca en el Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) que las habilidades sociales son una materia relevante en la escuela puesto que aquellos alumnos que muestren dificultades en esta competencia social o no sean aceptados por sus compañeros, llegarán a presentar problemas en un largo plazo como pueden ser el abandono escolar, la delincuencia, bullying, etc. Por lo tanto, se debe tener en cuenta que la competencia social tiene una gran relevancia tanto para el presente como para el futuro de cualquier menor.

Cabe mencionar que la escuela debe fomentar el desarrollo de estas habilidades sociales para conseguir el mayor éxito entre el alumno y generar relaciones asertivas en el

entorno más próximo. Si la escuela potencia estas competencias sociales llegará a ser un objeto de intervención el cual logre ventajas emocionales en el alumnado, destacando al alumnado con TDAH (López, 2008).

Uno de los grandes problemas que tiene este tipo de trastorno son las destrezas sociales por lo que no llevan a cabo un proceso de socialización adecuado, el cual repercute en el desarrollo emocional del menor (Fernández, 2018).

Según un estudio realizado por Russo et al., (2015), el alumnado con TDAH es menos asertivo puesto que presenta conductas agresivas de burla e incluso abuso hacia el resto de compañeros. Además, se puede observar en este estudio que la mayoría de los niños que sufren este trastorno se encuentran aislados del resto puesto que no son aceptados por la mayoría, puesto que no se adaptan a las convenciones sociales en ciertos contextos sociales; por ejemplo, a la hora de trabajar en grupo.

Carrero. M y Roqueta.C.A (2016) indican que las dificultades que se pueden apreciar en el alumnado con TDAH son las siguientes:

- a. Dificultades a la hora de entablar relaciones con sus compañeros
- b. Carencia de habilidades en conversación
- c. Recursos limitados para resolver conflictos
- d. Déficit en los mecanismos de autocontrol

### **3.2.1 Importancia de la socialización del alumnado con TDAH.**

Llegados a este punto, la escuela, como agente socializador, tiene un papel fundamental en el desarrollo de las habilidades sociales y afectivas de todo el alumnado, especialmente de aquellos/as con necesidades específicas de apoyo educativo, que precisan de una fuente externa de apoyo que favorezca el proceso de socialización y establezca un clima de afectuoso en el contexto educativo.

Así bien, una vez expuestas las competencias socioafectivas del alumnado con TDAH y la importancia de la socialización en la infancia, se plantea la necesidad de actuar de forma explícita en el contexto educativo, para tratar de mejorar las habilidades sociales y afectivas de este alumnado y favorecer con ello, su experiencia en el ámbito escolar y, en la medida de lo posible, social y familiar.

### 3.3. Análisis de necesidades basado en la teoría científica existente.

En base a las características expuestas en el DSM-V para el diagnóstico del TDAH, que Pascual (2008) sintetiza en su obra, se pueden extraer distintos datos para realizar una técnica DAFO (debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades) en base al TDAH.

| <b>TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD (TDAH)</b>  |  |
|---|--|
| <i>Amenazas</i>   | <i>Fortalezas</i>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fallo a la hora de prestar atención de manera profunda a los detalles.</li> <li>- No seguir instrucciones.</li> <li>- No uso de la escucha activa al hablar directamente con el niño/a con TDAH.</li> <li>- Distracción continua por estímulos externos.</li> <li>- Problemas de afectividad.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mantiene atención en actividades que le generan motivación.</li> <li>- Creatividad (capacidad para pensar de manera original).</li> <li>- Energía y entusiasmo</li> <li>- Pensamiento rápido</li> </ul> |
| <i>Debilidades</i>  | <i>Oportunidades</i>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se levanta del asiento asignado continuamente.</li> <li>- Actúa como si “estuviera movido por un motor”.</li> <li>- Interrumpe y distrae al resto del alumnado, siendo incapaz de controlarlo.</li> <li>- Comportamiento antisocial.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mejorar los vínculos sociales</li> <li>- Reducir la impulsividad</li> <li>- Mejorar el rendimiento académico</li> <li>- Mejorar el autocontrol</li> </ul>   |

## 4. OBJETIVOS DEL PROYECTO

|                                      |   |
|--------------------------------------|---|
| <b><u>Objetivo general</u></b>       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Potenciar las relaciones socioafectivas del alumnado con TDAH.</li> </ul>  |
| <b><u>Objetivos específicos.</u></b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Proporcionar estrategias y herramientas al alumnado con TDAH para la gestión de las relaciones socioafectivas entre sus iguales.</li> <li>- Favorecer la gestión y regulación de las emociones.</li> <li>- Enseñar técnicas para relacionarse con sus compañeros y compañeras.</li> <li>- Crear un ambiente favorable en el aula, que facilite la socialización del estudiante.</li> <li>- Favorecer la implicación de las familias y la comunidad educativa en el alumnado con TDAH.</li> </ul> |

## 5. PROPUESTA METODOLÓGICA

Esta propuesta metodológica presenta las actividades que se ejecutarán en el siguiente proyecto piloto, dirigido al alumnado de tercer curso de Educación Primaria y diseñado para ser llevado a cabo en un trimestre en las horas de Educación Emocional y para la Creatividad (EMOCREA). Así bien, esta se implementará dos veces al mes, una vez cada dos semanas, en las horas indicadas. La finalidad de esta propuesta se centra en mejorar las relaciones

socioafectivas del grupo clase, poniendo el foco de atención en el alumnado con TDAH, integrando en sus rutinas diarias distintas estrategias y habilidades que les permitan favorecer las relaciones con sus iguales y con su entorno más próximo (familia, escuela).

Los principios en los que se fundamenta esta propuesta se centran en los propuestos por David Merrill, siendo estos los siguientes: activación, demostración, aplicación, integración y retroalimentación (Montes, 2016).

En cuanto al principio de activación, se plantea que los estudiantes estén motivados por lo que se debe despertar su interés a través de retos, desafíos. En segundo lugar, se encuentra el principio de demostración, este se centra en proporcionar al alumnado una demostración clara de la habilidad que se le está enseñando, en este caso, habilidades socioafectivas. En tercer lugar, se habla del principio de aplicación, el cual deben aplicar lo que han aprendido en situaciones prácticas. A su vez, se habla del principio de integración, en el que el alumnado debe integrar su conocimiento con el nuevo existente. Por último, aparece el principio de retroalimentación donde se pretende que el alumnado reciba constantemente feedback para motivar a mejorar sus errores y fundamentar su aprendizaje (Montes, 2016).

Cabe destacar que esta propuesta metodológica se dirige principalmente al alumnado de 3º de Educación Primaria, desarrollando a su vez esta intervención en el área de Educación Emocional y para la Creatividad, tratando en mayor medida las siguientes competencias específicas y criterios de evaluación proporcionados por el Currículo de Educación Primaria de Canarias con la nueva normativa vigente. Por ello, en la siguiente tabla se destacan las competencias y criterios de evaluación que se van a trabajar:

|                                |   |
|--------------------------------|---|
| <b>Competencia Específica</b>  | <p>1. Analizar y reconocer las emociones como propias, percibiendo las señales corporales y comprendiéndolas, en diferentes situaciones de la vida cotidiana, con la finalidad de desarrollar la conciencia emocional y el autoconocimiento personal.</p> <p>3. Desarrollar la capacidad empática siendo capaces de comunicar, de manera asertiva, las experiencias emocionales propias a las demás personas, estableciendo vínculos afectivos de manera que se desarrolle una sociabilidad emocional auténtica.</p>  |
| <b>Criterios de evaluación</b> | <p>1.1. Identificar las experiencias emocionales percibidas mediante las sensaciones corporales, validándolas y reconociéndolas como propias, para favorecer el autodescubrimiento personal y la conciencia emocional.</p> <p>3.1. Comunicar, de manera asertiva, las experiencias emocionales propias, utilizando un lenguaje verbal y no verbal, escuchando y comprendiendo los sentimientos de las demás personas y demostrando una actitud de respeto y de apertura hacia ellas, para establecer vínculos con sus compañeros o compañeras, y con las demás personas con las que interactúa.</p> |

## 5.1. Acciones

Las acciones o actividades que constituyen esta propuesta metodológica son las siguientes:

| <u>5.1.1 Actividad 1. “Toma de conciencia de las emociones.”</u> |  |
|--|--|
| <b>Objetivos:</b>  | <ul style="list-style-type: none"><li>- Favorecer la gestión y regulación de las emociones.</li><li>- Reconocer las distintas emociones.</li></ul>   |
| <b>Descripción de su desarrollo:</b>                             | <p>Esta actividad comienza proporcionándole a cada niño una emoción para que represente dicha emoción al resto de la clase con la finalidad en la que resto de alumnado adivine la emoción que se está representando. Una vez, se hayan representado las emociones más básicas, haremos un círculo y en gran grupo se trabajará la intensidad de las distintas emociones. Por ejemplo, se empieza con la emoción de la “alegría” y la docente da una palmada (intensidad 1), el resto del alumnado debería sonreír. Luego, la docente da dos palmas (intensidad 2), el alumnado se empieza a reír y por último, da tres palmadas (intensidad 3), el alumnado se ríe muy fuerte a carcajadas.</p> <p>Finalmente, esta actividad tiene como objetivo que el alumnado tome conciencia de las emociones, además de regular sus emociones y observar cómo se siente cada uno de ellos cada día. Por ello, esta sesión se terminará con un diario de las emociones, el cual, a través de un panel (<i>véase anexo 1</i>) donde se refleja a través de puntos de colores la emoción que han sentido cada día en el colegio. Cuando se acabe este proyecto se realizará una reflexión para comentar aspectos importantes de cada alumno.</p> |
| <b>A quiénes se dirige</b>                                       | Esta actividad está dirigida para el alumnado de 3º curso de Educación Primaria y, por tanto, a niños y niñas de entre 8 y 9 años.   |
| <b>Duración:</b>   | 1 sesión (50 minutos)  |
| <b>Espacios:</b>   | Aula ordinaria   |
| <b>Recursos:</b>   | <ul style="list-style-type: none"><li>- Humanos: docente del aula ordinaria</li><li>- Materiales: papeletas de emociones, panel de las emociones, lápices de colores o rotuladores...</li></ul>  |
| <b>Evaluación:</b>   | En esta actividad se realizará una observación sistemática en la que el docente realizará una evaluación inicial, reconociendo los conocimientos previos que tiene el alumnado sobre las emociones .   |

| <u>5.1.2. Actividad 2. “Luna destaca en el colegio”</u> |  |
|---|--|
| <b>Objetivos</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Favorecer la gestión y regulación de las emociones.</li> <li>- Reconocer las emociones propias y ajenas.</li> <li>- Concienciar al alumnado sobre los comportamientos y emociones de los niños y niñas con TDAH.</li> <li>- Promover la reflexión ante situaciones de discriminación.</li> </ul>  |
| <b>Descripción de su desarrollo</b>                     | <p>Esta actividad se inicia con la lectura del cuento “Luna destaca en el colegio” (<i>véase anexo 2</i>), elaborado por el equipo creativo y científico de TCC Trébol Comunicación y Creación S.A. En este cuento, Luna es una tortuga muy nerviosa, que no puede parar quieta y a la que le cuesta mantener la atención pues, en efecto, tiene TDAH. Así bien, el cuento narra diferentes situaciones y comportamientos del día a día de la protagonista, así como la relación de esta con sus compañeros/as y maestro.</p> <p>La lectura será llevada a cabo por la propia maestra, en la asamblea del aula, o lugar que disponga de espacio suficiente para que todos y todas puedan escuchar la historia cómodamente.</p> <p>A continuación, el o la maestra darán pie a una reflexión guiada por las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>¿qué le pasa a Luna?, ¿por qué los demás animales no quieren ponerse con ella?, ¿qué juego le proponen sus padres y el profesor?, ¿en qué consiste?, ¿cómo logra Luna terminar el trabajo de ciencias?, ¿alguna vez te has sentido como Luna?, ¿alguna vez has hecho sentir a alguien como Luna? etc.</i></li> </ul> <p>Por último, pasaremos a dar forma a nuestra amiga, la tortuga Luna. Para ello, el maestro o la maestra dividirá un dibujo de este animal en tamaño DIN-A3 en 4 partes iguales. Así bien, repartirá a cada grupo cooperativo una parte de la tortuga, que tendrán que pintar. Una vez todos/as hayan acabado, se unirá cada parte hasta formar a Luna.</p> |
| <b>A quiénes se dirige</b>                              | Esta actividad está dirigida para el alumnado de 3º curso de Educación Primaria y, por tanto, a niños y niñas de entre 8 y 9 años.   |
| <b>Duración</b>   | 1 sesión (50 minutos)  |
| <b>Espacio</b>  | Asamblea del aula  |
| <b>Recursos</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Humanos: docente y organizador del proyecto</li> <li>- Materiales: cuento</li> </ul>  |
| <b>Evaluación:</b>                                      | La evaluación se llevará a cabo mediante observación sistemática, de modo que el docente pueda testear el nivel de concienciación del alumnado, si este es capaz de relacionar los comportamientos de Luna con algún caso personal, sus conocimientos previos, etc.  |



| <u>5.1.3. Actividad 3. ¿Cómo podemos ayudar a Luna?</u> |  |
|---|--|
| <b>Objetivos:</b>                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Proporcionar estrategias y herramientas al alumnado con TDAH para la gestión de las relaciones socio afectivas entre sus iguales.</li> <li>- Favorecer la gestión y regulación de las emociones.</li> </ul>   |
| <b>Descripción de su desarrollo:</b>                    | <p>Esta actividad consiste en buscar soluciones para ayudar a la tortuga Luna a controlar su comportamiento ya que, como el alumnado ha podido apreciar en el cuento, le resulta muy difícil. Así bien, el alumnado se reunirá en grupos cooperativos y comenzará a pensar propuestas, técnicas o pequeños trucos que ayudan a Luna a concentrarse, a acordarse de las indicaciones del maestro, a organizarse, etc.</p> <p style="text-align: center;">Para ello, Luna nos habrá dejado el siguiente mensaje (<i>véase anexo 3</i>):<br/> <i>Hola a todos y a todas, soy la tortuga Luna, a veces soy muy inquieta y me cuesta concentrarme en mis tareas e incluso atender cuando me están hablando. ¿Me podrías ayudar? ¿Sabrías decirme qué puedo hacer para controlarlo? Te agradecería enormemente que dejaras una propuesta en cada parte de mi caparazón.</i></p> <p>Cada grupo escribirá las propuestas ideadas en post-its de diferentes colores, que serán previamente distribuidos por el maestro/a. Una vez hayan acabado de escribirlas, cada grupo expondrá sus conclusiones con el resto de la clase y se acercará a la maqueta de Luna para pegar esas propuestas en su caparazón.</p> <p>De esta forma, el caparazón de nuestra amiga Luna estará formada por todo aquello que le puede servir para controlar su comportamiento, regular su nerviosismo, organizarse mejor, recordar, etc.</p> |
| <b>A quiénes se dirige</b>                              | Esta actividad está dirigida al alumnado de 3º curso de Educación Primaria y, por tanto, a niños y niñas de entre 8 y 9 años.  |
| <b>Duración:</b>  | 1 sesión de clase (50-55 minutos)  |
| <b>Espacio:</b>   | Aula con recursos TIC.   |
| <b>Recursos:</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Post- its de colores</li> <li>- Maqueta de la tortuga Luna</li> </ul>   |

|                    |   |
|--------------------|---|
| <b>Evaluación:</b> | En esta sesión se evaluará a través de una rúbrica ( <i>véase anexo 4</i> ) en que se destaquen los criterios de evaluación correspondientes a dicha actividad. |
|--------------------|---|

| <u>5.1.4. Actividad 4. “Me pongo en el lugar de...”</u> |   |
|---|---|
| <b>Objetivos</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Proporcionar estrategias y herramientas al alumnado con TDAH para la gestión de las relaciones socioafectivas entre sus iguales.</li> <li>- Favorecer la gestión y regulación de las emociones.</li> <li>- Enseñar técnicas para relacionarse con sus compañeros y compañeras.</li> <li>- Concienciar al alumnado sobre los comportamientos y emociones de los niños y niñas con TDAH.</li> <li>- Promover la reflexión ante situaciones de discriminación.</li> </ul>   |
| <b>Descripción de su desarrollo</b>                     | <p>Esta actividad se trata de un ejercicio de “role- playing”, en el que el alumnado tendrá que representar diferentes situaciones a las que se puede enfrentar un alumno/a con TDAH en los diferentes ámbitos de su vida (escolar y familiar). Así bien, el alumnado trabajará por grupos cooperativos, de modo que cada equipo tendrá que representar una situación diferente (<i>véase anexo 5</i>), siendo un total de 4 grupos. Las escenas que se proponen incluyen el ejemplo de un comportamiento de un alumno/a con TDAH y dos maneras de actuar o reaccionar frente a ella: una forma correcta y otra poco adecuada, que agravaría la situación. De este modo, el alumnado tomará conciencia de cómo actuar en cada caso y reflexionará al respecto.</p> <p>Entre estas escenas encontramos una situación centrada en la actuación o reacción de sus compañeros/as de clase , otra que refleje la respuesta de un docente, y una última en dónde se muestre la respuesta o acción del propio niño/a con TDAH. Dentro del ámbito familiar, representarán una situación en la que se observe cómo actúan sus padres frente a estas conductas.</p> |
| <b>A quiénes se dirige</b>                              | Esta actividad está dirigida al alumnado de 3º curso de Educación Primaria y, por tanto, a niños y niñas de entre 8 y 9 años.   |
| <b>Duración:</b>  | 1 sesión de clase (50-55 minutos)   |
| <b>Espacios:</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aula ordinaria.</li> <li>- Patio/ cancha escolar.</li> </ul>   |
| <b>Recursos:</b>  | Carteles con las diferentes situaciones ( <i>véase anexo 5</i> )  |
| <b>Evaluación:</b>                                      | Se trata de una horevaluación en donde la técnica de evaluación que se utilizará será la observación sistemática y la herramienta para evidenciar la recogida de información será la lista de control ( <i>véase anexo 6</i> ).   |

5.1.5. Actividad 5. Taller “EmocionaT”

|                                      |  |
|--------------------------------------|--|
| <b>Objetivos:</b>                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Concienciar a las familias de este trastorno.</li> <li>- Favorecer la implicación de las familias y la comunidad educativa en el alumnado con TDAH.</li> <li>- Mejorar las relaciones socioafectivas del alumnado con TDAH.</li> </ul>  |
| <b>Descripción de su desarrollo:</b> | <p>Esta actividad se centra en realizar un taller para las familias de esta comunidad educativa con el fin de brindar un apoyo y herramientas prácticas para manejar los retos que se pueden encontrar en casa y en la educación del alumnado con TDAH.</p> <p>Este taller comenzará con la visita de un psicólogo especialista en este trastorno en el que proporcionará un vídeo (<i>véase anexo 7</i>) para tomar conciencia de este trastorno. Además, el psicólogo, dará a esos padres y madres pautas para mejorar y facilitar la vida de esos niños y niñas ya sean sus propios hijos/as o compañeros/as de sus hijos/as. También, se reflejan pautas para trabajar la inclusión de este alumnado desde casa para así mejorar especialmente las relaciones socioafectivas en el alumnado en cualquier contexto de la vida del escolar (casa, escuela, espacios de ocio).</p> <p>Por último, después de mencionar distintos temas como son el autocuidado, el apoyo emocional y la comunicación afectiva, se busca la participación de los padres para que comenten dudas o situaciones que han llegado a vivir con este tipo de alumnado.</p> |
| <b>A quiénes se dirige</b>           | <p>Esta actividad va dirigida a todas las familias del alumnado de este centro, en especial, a los padres del curso en el que estamos centrando este proyecto puesto que es de los cursos que más alumnado con TDAH tiene.</p>   |
| <b>Duración</b>                      | 90 minutos   |
| <b>Espacio</b>                       | Salón de actos del colegio   |
| <b>Recursos</b>                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Humanos: docentes, equipo directivo y psicólogo especialista.</li> <li>- Materiales: pizarra digital, proyector, altavoz.</li> </ul>  |
| <b>Evaluación</b>                    | <p>Se desarrollan dos cuestionarios de evaluación, en primer lugar, uno de ellos se realizará antes del taller para observar el conocimiento de los padres anterior a la charla (<i>véase anexo 8</i>) y posterior a la charla, se desarrollará el segundo cuestionario</p>  |

|  |                  |
|--|------------------|
|  | (véase anexo 9). |
|--|------------------|

| <b><u>5.1.6. Actividad 6. “El camino de las emociones y las habilidades sociales”</u></b> |   |
|---|---|
| Objetivos:  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Favorecer las relaciones socioafectivas</li> <li>- Enseñar técnicas para relacionarse con sus compañeros y compañeras.</li> <li>- Concienciar al alumnado sobre los comportamientos y emociones de los niños y niñas con TDAH.</li> </ul>  |
| Descripción de su desarrollo  | <p>En esta actividad se pretende concienciar a los alumnos del centro en identificar las emociones y a su vez, cuál es la mejor manera de mantener distintas relaciones socioafectivas estableciendo estrategias y técnicas positivas en las que se consiga a través de juegos lúdicos fomentar un clima positivo de aprendizaje. Por ello, se realizará un debate donde la docente preguntará cómo podríamos expandir el conocimiento que hemos adquirido en las anteriores sesiones al resto de los cursos. Los alumnos presentan distintas ideas y la docente les propone por grupos cooperativos realizar un juego de mesa con materiales reciclados para poder jugar en el aula y también, prestarlos a los otros cursos.</p> <p>Se les presenta un tipo de juego realizado por la docente para que les sirva de ejemplo (<i>véase anexo 10</i>) donde deben incluir.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Instrucciones del juego</li> <li>2. El juego</li> <li>3. Tarjetas para hacer representaciones (cuál sería la mejor manera de actuar ante la situación que se les plantea)</li> </ol> |
| A quiénes se dirige   | Esta actividad se dirige a todos los cursos de la etapa de Educación Primaria con el objetivo de concienciar sobre las relaciones socioafectivas entre los alumnos.   |
| Duración  | 2 sesiones de (50-55 minutos)   |
| Espacio   | Aula ordinaria  |
| Recursos  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Humanos: docente</li> <li>- Materiales: material reciclado (cartón); cartulinas, lápices de colores, rotuladores, etc.</li> </ul>  |
| Evaluación  | → se llevará a cabo una heteroevaluación mediante una rúbrica ( <i>véase anexo 11</i> )   |

5.1.7. Actividad 7. “**Reflexionamos nuestras emociones**”

|                                      |   |
|--------------------------------------|---|
| <b>Objetivos:</b>                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Favorecer la gestión y regulación de las emociones.</li> <li>- Enseñar técnicas para relacionarse con sus compañeros y compañeras.</li> <li>- Crear un ambiente favorable en el aula, que facilite la socialización del estudiante.</li> <li>- Reconocer las distintas emociones.</li> </ul>   |
| <b>Descripción de su desarrollo:</b> | <p>En esta actividad se realizará una reflexión sobre el panel de las emociones (<i>véase anexo 1</i>) que se implementó anteriormente en la actividad inicial para comprobar las emociones que han sido reconocidas por el alumnado a lo largo del desarrollo de este proyecto. Además, se establecerá un debate para observar por qué un alumno tiene muchos días, por ejemplo “tristes”, y que sea capaz de identificar el por qué de esta emoción. Una vez que todos los alumnos y alumnas hayan reflexionado sobre su panel, se realizará una autoevaluación para comprobar su grado de satisfacción del proyecto y las propuestas de mejora que creen que el organizador del proyecto podría tener en cuenta.</p> |
| <b>A quiénes se dirige</b>           | <p>Esta actividad está dirigida para el alumnado de 3º curso de Educación Primaria y, por tanto, a niños y niñas de entre 8 y 9 años.</p>   |
| <b>Duración:</b>                     | <p>1 sesión (50 minutos)</p>  |
| <b>Espacios:</b>                     | <p>Aula ordinaria</p>   |
| <b>Recursos:</b>                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Humanos: docente y organizador del proyecto</li> <li>- Materiales: panel de las emociones y cuestionario de autoevaluación</li> </ul>  |
| <b>Evaluación:</b>                   | <p>Se realizará una observación sistemática y a su vez, se evaluará la satisfacción del alumnado en el proyecto a través de una escala likert (<i>véase anexo 12</i>) y un cuestionario de autoevaluación para el profesorado que ha estado implicado en el proyecto (<i>véase anexo 13</i>).</p>   |

## 5.2 Agentes intervinientes

Existen diferentes agentes intervinientes necesarios para la puesta en práctica de esta propuesta de intervención. Entre ellos, se encuentra, en primer lugar, el personal docente externo al centro educativo, que será encargado de llevar a cabo la mayor parte de las acciones, dinamizando su desarrollo y guiando al alumnado a la consecución de los objetivos propuestos. En segundo lugar, es fundamental la intervención del tutor o tutora del aula, que, al conocer al grupo en mayor profundidad, será determinante en la toma de decisiones del proyecto, especialmente aquellas concernientes a la programación de las actividades y ubicación en el horario y planificación anual.

En tercer lugar, la familia constituye otro de los agentes intervinientes, siendo clave para extrapolar la concienciación que se pretende conseguir al ámbito familiar. Además, esta propuesta también está destinada a todas las familias y no solo aquellas con niños/as con TDAH, ya que estas constituyen un elemento imprescindible en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuarto lugar, será preciso contar con un psicólogo/a especialista en TDAH que no solo aconseje en las decisiones del proyecto, sino que además, sea el encargado/a de llevar a cabo el taller para las familias.

Por último, es preciso señalar que el equipo directivo del centro también formará parte de la propuesta, siendo de gran ayuda para la organización del proyecto y facilitación de recursos y espacios. En definitiva, la mayor parte de la comunidad educativa intervendrá en mayor o menor medida en la puesta en práctica de esta propuesta metodológica.

## 5.3 Recursos materiales y humanos.

| Recursos materiales  | Recursos humanos  |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>● Pizarra digital</li><li>● Cuento “Luna destaca en el colegio”</li><li>● Láminas para plastificar</li><li>● Cartulinas</li><li>● Lápices de colores</li><li>● Maqueta de la tortuga Luna (véase anexo )</li><li>● Nota de la tortuga Luna (véase anexo )</li><li>● Post-its de colores</li><li>● Tarjetas con las diferentes situaciones (véase anexo )</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>● Docente dinamizador del proyecto.</li><li>● Psicólogo especialista en TDAH.</li></ul> |

## 5.4 Temporalización y secuenciación de actividades

|                | Lunes | Martes  | Miércoles | Jueves                            | Viernes | Sábado | Domingo |
|----------------|-------|---|-----------|-----------------------------------|---------|--------|---------|
| <b>Enero</b>   | 9     | 10  | 11        | 12                                | 13      | 14     | 15      |
|                | 16    | 17<br><i>A.1.: Reconozco mis emociones y la de los demás</i>            | 18        | 19                                | 20      | 21     | 22      |
|                | 23    | 24  | 25        | 26                                | 27      | 28     | 29      |
|                | 30    | 31<br><i>A.2.:Luna destaca en el colegio</i>                            |           |                                   |         |        |         |
| <b>Febrero</b> |       |   | 1         | 2                                 | 3       | 4      | 5       |
|                | 6     | 7<br><i>A.3.:¿Cómo podemos ayudar a Luna?</i>                           | 8         | 9<br><i>A.4.:Taller familias.</i> | 10      | 11     | 12      |
|                | 13    | 14  | 15        | 16                                | 17      | 18     | 19      |
|                | 20    | 21<br><i>A.5.: Me pongo en el lugar de...</i>                           | 22        | 23                                | 24      | 25     | 26      |
|                | 27    | 28  |           |                                   |         |        |         |
| <b>Marzo</b>   |       |   | 1         | 2                                 | 3       | 4      | 5       |
|                | 6     | 7<br><i>A.6.:El camino de las emociones y las habilidades sociales</i>  | 8         | 9                                 | 10      | 11     | 12      |
|                | 13    | 14<br><i>A.6.:El camino de las emociones y las habilidades sociales</i> | 15        | 16                                | 17      | 18     | 19      |
|                | 20    | 21  | 22        | 23                                | 24      | 25     | 26      |
|                | 27    | 28<br><i>A.7.:Reflexionamos nuestras emociones.</i>                     | 29        | 30                                | 31      |        |         |

### Leyenda:

- La actividad de color amarillo es la actividad de inicio del proyecto.
- Las actividades de color verde pertenecen al desarrollo del proyecto.
- La actividad de color naranja constituye un taller para las familias, fuera del horario lectivo del alumnado.
- La actividad de color azul es una actividad de final del proyecto.

### **5.5. Seguimiento de las actuaciones**

El equipo encargado de poner en práctica el proyecto llevará un riguroso seguimiento del mismo, para comprobar sistemáticamente que las acciones están siendo correctamente encaminadas a la consecución de los objetivos. Así bien, este seguimiento les permitirá igualmente contemplar la necesidad o no de ampliar el tiempo de las actividades, en función de cómo vaya avanzando el alumnado.

De esta manera, antes de cada actividad se llevará a cabo un seguimiento o planificación de los materiales y recursos necesarios para el desarrollo de la misma, así como las palabras o conceptos que serán clave para guiar al alumnado en su práctica.

Por otra parte, después de cada sesión se realizará un seguimiento del grado de consecución de los objetivos propuestos para esa actividad (total, parcial, o no alcanzados), necesidad de ampliación del tiempo de la misma y reestructuración de la temporalización en caso de que así sea, fortalezas y dificultades vistas en el desarrollo de la actividad y cómo se podrían suplir esas dificultades para no repetirlas en la próxima sesión.

## **6. PROPUESTA DE EVALUACIÓN DEL PROYECTO**

En cuanto a la evaluación del proyecto, esta se divide en varias partes, teniendo en cuenta en primer lugar, una evaluación inicial, donde se presentan las necesidades y problemas existentes que se generan en esta comunidad educativa, siendo en este caso, mejorar las relaciones socioafectivas del alumnado con TDAH. Por ello, se ha tenido en cuenta, la evaluación del contexto de este centro, con la finalidad de dirigir este proyecto a su totalidad de alumnos/as, siendo esta 167 alumnos/as y a su vez, centrándose en el alumnado NEAE, siendo este un total de 19 alumnos/as. Además, se analiza el contexto socioeconómico de esta zona, indicando la débil economía familiar de este alumnado donde el 80% de las familias, se encuentran en paro generando a su vez que el alumnado presente de manera reiterativa conductas disruptivas en el aula y un gran nivel de agresividad. Finalmente, la relación familia-escuela es prácticamente inexistente, aunque es cierto que en el último año se ha vuelto a componer el AMPA y se observa más implicación, especialmente de madres/padres del primer ciclo de Educación Primaria.



Además, se tiene en cuenta una evaluación de entrada, donde se realiza una planificación y temporalización del proyecto teniendo en cuenta las horas y aulas disponibles para las actividades en la asignatura de EMOCREA. Así como el taller para las familias y la estructuración y secuenciación de las actividades.

En la evaluación formativa que se lleva a cabo en el proceso de este proyecto, se llevan a cabo en las distintas actividades, diferentes técnicas e instrumentos de evaluación siendo estos principalmente basados en la observación sistemática y el uso de rúbricas y listas de control.

Por último, la evaluación sumativa, se realiza al final del proyecto con la finalidad de determinar los objetivos propuestos para observar si han sido alcanzados o no los resultados previstos. Por ello, se realizará un cuestionario antes y después del taller a los padres para observar el conocimiento que tenían previamente sobre este trastorno y lo que supone las relaciones socioafectivas y también, si su pensamiento ha cambiado después de esta charla con el psicólogo que ha visitado el colegio. También, se realizará al alumnado de 3º de Educación Primaria una evaluación con una herramienta denominada “escala likert”. Asimismo, el profesorado implicado en la realización del proyecto cumplimentará, al final de este, un cuestionario de autoevaluación con la finalidad de observar el nivel de consecución de los objetivos y su grado de satisfacción con respecto a la puesta en práctica de las actividades en particular y del proyecto en general.

Finalmente, los agentes intervinientes en la evaluación del proyecto serán el personal docente responsable del proyecto y la tutora del curso de 3º de Educación Primaria, poniendo en común las distintas medidas de evaluación que se han llevado a cabo.

## 7. PRESUPUESTO

En este apartado se recoge el presupuesto de los costes reales necesarios para llevar a cabo este proyecto. Así bien, estos gastos se encuentran desglosados en la siguiente tabla:

| <b>“PRESUPUESTO DEL PROYECTO”</b>                       |                    |                    |         |
|---|--------------------|--------------------|---------|
| Recursos Humanos  | Número de personas | Horas              | Coste   |
| Tutor/a(sueldo)   | 1                  | 7                  | 182 €   |
| Personal del proyecto                                   | 1                  | 8                  | 240 €   |
| Psicólogo (sueldo)                                      | 1                  | 2                  | 120€    |
| TOTAL   |                    |                    | 542€    |
| Formación del personal docente en el taller “EmocionaT” | Horas              | Número de personas | Coste   |
| Dieta   | Almuerzo           | 4                  | 15€/p.p |
| TOTAL   |                    |                    | 60€     |
| Materiales  | Cantidad           | Coste (€)          |         |
| Papel Kraft   | 1                  | 2,47€              |         |
| Lápices de colores                                      | 5                  | 1,99€              |         |
| Rotuladores   | 5                  | 4,99€              |         |
| Cartulinas  | 5                  | 0,99€              |         |
| Pizarra digital   | 1                  | 289,54€            |         |
| Cuento “Luna destaca en el colegio”                     | 1                  | 15,15€             |         |
| Láminas para plastificar                                | 2                  | 6,54€              |         |
| Post-its de colores                                     | 1                  | 1.99€              |         |
| TOTAL   |                    | 323,66€            |         |
| <b>COSTE FINAL DEL PROYECTO</b>                         |                    | 925,66€            |         |

## **8. CONCLUSIONES**

En conclusión, cabe resaltar que este proyecto profesionalizador presenta numerosas fortalezas y beneficios que lo convierten en una propuesta innovadora y eficaz para mejorar la calidad de vida del alumnado con TDAH.

Esto es así, ya que proporciona estrategias reales y prácticas que permiten al alumnado aprender a gestionar sus emociones y regular sus comportamientos y, con ello, mejorar las relaciones socioafectivas, especialmente con sus iguales, generando un clima de inclusión en el aula.

Asimismo, el carácter progresivo y secuencial de las actividades propuestas permite que el aprendizaje sea más significativo, puesto que parte de lo más general o simple, como son las emociones, hasta llegar a abordar los distintos comportamientos específicos del TDAH. Además, la distribución en el horario de estas acciones se adapta al transcurso de la vida escolar.

Por otra parte, a lo largo del proyecto es el propio alumnado quien construye su aprendizaje, siendo él mismo quien reflexiona antes las situaciones discriminatorias y diseña propuestas de mejora como solución o alternativa a esta necesidad.

Por último, la realización de este proyecto involucra a las familias del alumnado, haciéndolas partícipes del proceso educativo, lo que favorece la colaboración y el apoyo en la relación familia- escuela, la cual es clave para el compromiso y la motivación de los estudiantes.

## **9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Aragonès, E., Piñol, J. L., Ramos-Quiroga, J. A., López-Cortacans, G., Caballero, A. y Bosch, R. (2010). Prevalencia del déficit de atención e hiperactividad en personas adultas según el registro de las historias clínicas informatizadas de atención primaria. *Revista española de salud pública*, 84, 415-420.
- Bastardas Sardans, J., Ortiz-Guerra, J. J., Sánchez-Gistau, V. y Sabaté Chueca, J. (2015). Diagnóstico del TDAH. *Rev. esp. pediatr.(Ed. impr.)*, 71, 69-74.
- Carrero, M. M. y Roqueta, C. A. (2016). Socialización de alumnado con TEA y TDAH con sus iguales Aspectos cuantitativos y cualitativos. *Fòrum de Recerca*, 21, 583-608.  
<http://dx.doi.org/10.6035/ForumRecerca.2016.21.32>
- Clínica Universidad de Navarra (s.f). Oligofrenia. En *Diccionario Médico*. Recuperado el 6 de mayo de 2023, de <https://www.cun.es/diccionario-medico/terminos/oligofrenia>
- Decreto 25/2018 , de 26 de febrero, por el que se regula la atención a la diversidad en el ámbito de las enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias*, 46, de 6 de marzo de 2018, 7805-7820.
- American Psychiatric Association (APA), (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Ed. Arlington, VA.
- Esperón, C. S. y Suárez, A. D. (2007). *Manual de diagnóstico y tratamiento del TDAH*. Ed. Médica Panamericana.
- Fernández, L. S. (2018). Diseño de una propuesta de intervención para mejorar las habilidades sociales en alumnos con TDAH. *Revista reflexión e investigación educativa*, 1(1), 83-91.

- González, M. I. N. y Villamisar, D. A. G. (2010). El concepto de hiperactividad infantil en perspectiva: Breve análisis de su evolución histórica. *Revista de Historia de la Psicología*, 31(4), 23-36.
- Jiménez, J. E., Rodríguez, C. R., Camacho, J., Cabrera, M. A. y Hernández, C. A. (2012). Estimación de la prevalencia del trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad (TDAH) en población escolar de la Comunidad Autónoma de Canarias. *European Journal of Education and Psychology*, 5(1), 13-26.
- López, D. Martín, C. Hernández, J.P. y Rodríguez, P.J. (2016). Evolución histórica del concepto del Trastorno por Déficit de Atención. *Revista de las Sociedades Canarias Pediátrica*, 40(1), 43-46.
- López, M. (2008). La integración de las habilidades sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional. *Psicología sin fronteras: revista electrónica de intervención psicosocial y psicología comunitaria*, 3(1), 16-19.
- Marín, A. L. (1986). El proceso de socialización: un enfoque sociológico. *Revista Española de pedagogía*, 44(173), 357-370.
- Monjas Casares, M. I. (1995). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar (11ª Ed.)*. CEPE.
- Montes, C. A. E. (2016). Desarrollo de la competencia profesional basado en principios de Merrill. *Horizonte de la Ciencia*, 6(11), 135-148.
- Pascual-Castroviejo, I. (2008). Trastornos por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). *Asociación Española de Pediatría y Sociedad Española de Neurología Pediátrica. Protocolos de Neurología*, 12, 140-150.
- 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), 107-111.
- Quintero, J. y Castaño de la Mota, C. (2014). Introducción y etiopatogenia del trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). *Pediatría integral*, 18(9), 600-608.

Real Academia Española. (s.f). Socializar. En el *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 16 de mayo de 2023, en <https://dle.rae.es/socializar?m=form>

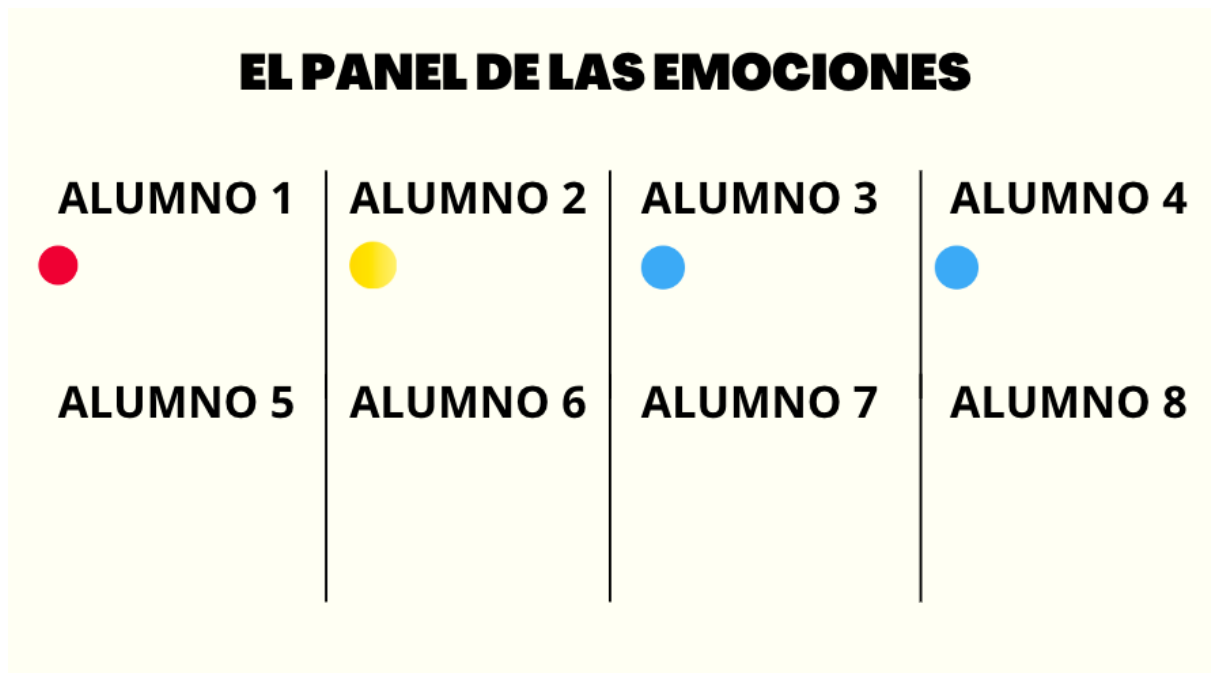
Real Decreto 211/2022, de 10 de noviembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias*, 231, de 23 de noviembre de 2022, 45514-45859.

Russo, D., Arteaga, F., Rubiales, J. y Bakker, L. (2015). Competencia social y status sociométrico escolar en niños y niñas con TDAH. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 1081-1091. <http://dx.doi.org/10.11600/1692715x.13237190514>

# ANEXOS

## Anexo 1.

Actividad 1. "Panel de las emociones"



## Anexo 2.

Actividad 2. Cuento "Luna destaca en el colegio"

<https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2013/05/Luna-la-tortuga-enfermera-tDAH.pdf>

## Anexo 3.

Actividad 3. "¿Cómo podemos ayudar a Luna?" (nota)





#### Anexo 4.

##### Actividad 3. “¿Cómo podemos ayudar a Luna?”

- Rúbrica de evaluación grupal.

| INDICADORES                       | Excelente (4)  | Bien (3)  | Regular (2)   | Mal (1)  |
|-----------------------------------|--|---|---|--|
| <b>Trabajo en equipo</b>          | Todos los miembros del equipo participan en el proceso de la actividad y toman decisiones conjuntas. | Casi todos los miembros del equipo participan en el proceso de la actividad y toman decisiones conjuntas. | Solo algunos miembros del equipo participan en el proceso de la actividad y toman algunas decisiones conjuntas. | Ningún miembro del equipo participa en el proceso de la actividad y no toman decisiones conjuntas. |
| <b>Actitud del equipo</b>         | El equipo mantiene siempre una actitud de escucha activa ante la explicación de la tarea.            | El equipo mantiene casi siempre una actitud de escucha activa ante la explicación de la tarea.            | El equipo mantiene solo algunas veces una actitud de escucha activa ante la explicación de la tarea.            | El equipo no mantiene una actitud de escucha activa ante la explicación de la tarea.               |
| <b>Variedad de las propuestas</b> | Todas las propuestas elaboradas por el equipo son variadas y no se repiten.                          | Casi todas las propuestas elaboradas por el equipo son variadas y no se repiten.                          | Algunas de las propuestas elaboradas por el equipo son variadas y otras se repiten.                             | Las propuestas elaboradas por el equipo no son variadas y se repiten.                              |
| <b>Calidad de las propuestas</b>  | Todas las propuestas elaboradas por el equipo tienen sentido y son eficaces y prácticas.             | Casi todas las propuestas elaboradas por el equipo tienen sentido y son eficaces y prácticas.             | Algunas de las propuestas elaboradas por el equipo tienen sentido y son eficaces y prácticas.                   | Ninguna de las propuestas elaboradas por el equipo tienen sentido y son eficaces y prácticas.      |

#### Anexo 5.

##### Actividad 4. “Me pongo en el lugar de...”

- Situaciones:

## SITUACIÓN 1

Pablo es un niño muy inquieto y le cuesta concentrarse en sus tareas e incluso atender cuando le están hablando.

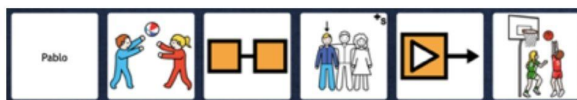
Esta mañana, en el recreo, Pablo estaba jugando con sus amigos a baloncesto, pero cada vez que intentaban darle el balón se encontraban a Pablo distraído con cualquier otra cosa. Por eso sus amigos y amigas deciden...



Echar a Pablo del equipo diciéndole que es muy malo y que no se merece jugar con ellos/as.



Recordarle a Pablo las reglas del juego, decirle que es un miembro importante del equipo y que por eso necesitan que esté atento cuando le pasan el balón.



## SITUACIÓN 2

Mario es un niño muy inquieto y le cuesta concentrarse en sus tareas e incluso atender cuando le están hablando. A veces tiene tanta energía que no controla sus movimientos. Esta mañana cuando Mario se dirigía al patio del recreo, se chocó con Iker, un compañero de la otra clase. Iker fue directo a gritarle que tuviera más cuidado, que era un bruto. Entonces Mario...



Se enfadó mucho y decidió gritarle también a Iker diciéndole que era un inútil por no haberlo visto.



Pidió perdón a Iker y le explicó que no había sido adrede. Además, le dijo que a partir de ahora iba a tener más cuidado al salir de clase.



### SITUACIÓN 3

Lara es una niña muy inquieta y le cuesta concentrarse en sus tareas e incluso atender cuando le están hablando. Además, se olvida de las cosas rápidamente. Esta tarde, su madre le ha dicho que debe terminar la tarea del colegio, darle de comer a su perro Lolo y leerle un cuento a su hermanito Carlos. Pero cuando su mamá llega de trabajar se encuentra a Lara jugando a la consola y cuando le pregunta, no ha hecho nada de lo que tenía que hacer. Entonces su madre...

- A** Le echa la bronca y le grita diciéndole que siempre se olvida de las cosas y que se comporta fatal.
- B** Habla con ella y le propone hacer juntas un calendario de tareas para ayudar a Lara a recordarlas y que no se vuelva a olvidar lo que tiene que hacer.



### SITUACIÓN 4




Sonia es una niña muy inquieta y le cuesta concentrarse en sus tareas e incluso atender cuando le están hablando. Sonia esta sentada en última fila y se distrae tan fácilmente que incluso desconcentra también a sus compañeros y compañeras. Es por la mañana, están leyendo un libro entre todos los niños y niñas de su clase y su profesora Raquel le ha pedido varias veces que continúe la lectura. Sin embargo, cada vez que le preguntan Sonia no sabe por dónde van pues se ha perdido. Entonces su maestra...

- A** Se enfada mucho, le echa la bronca por "estar en las nubes" y la castiga sin recreo.
- B** Cambia de sitio a Sonia y la pone en primera fila para que le sea más fácil estar atenta a la lectura y no tenga tantas distracciones.



## Anexo 6.

### Evaluación actividad 4 (lista de control)

| INDICADORES  |  |  |  |
|--|---|---|---|
| Mantiene una actitud de escucha ante la explicación de la tarea.                   |   |   |   |
| Mantiene una actitud activa y participativa en la representación de la situación.  |   |   |   |
| Trabaja en equipo y colabora con sus compañeros/as.                                |   |   |   |
| Reconoce y diferencia las buenas y malas reacciones ante las diversas situaciones. |   |   |   |
| Se muestra reflexivo y comparte sus reflexiones.                                   |   |   |   |

## Anexo 7.

### Actividad 5. "Taller EmocionaT"

- Vídeo: *Las vidas de Mario*. <https://www.youtube.com/watch?v=ZlcmudAKF4M>

## Anexo 8.

- Cuestionario previo a la realización del taller:

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSf0luMMfY7S2U0kznIMzS1h1uUAOvX5sUPIibmHe19xfT\\_P6A/viewform?usp=sharing](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSf0luMMfY7S2U0kznIMzS1h1uUAOvX5sUPIibmHe19xfT_P6A/viewform?usp=sharing)

## Anexo 9.

- Cuestionario después del taller:

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfBXD8XejGugoeFPqe-2YdrATXwpJQn3XwEVBk5kR\\_USbeUvg/viewform?usp=shari](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfBXD8XejGugoeFPqe-2YdrATXwpJQn3XwEVBk5kR_USbeUvg/viewform?usp=shari)

## Anexo 10.

Actividad 6. "El camino de las emociones y las relaciones socioafectivas"



## Anexo 11.

Instrumento de evaluación (rúbrica)

| INDICADORES                | 4 Sobresaliente  | 3 Notable   | 2 Aprobado  | 1 Insuficiente   |
|----------------------------|--|---|---|--|
| <b>Creatividad</b>         | El juego es original, creativo e innovador en su diseño  | El juego es novedoso en su diseño.  | El juego es común pero tiene algunas pinceladas de creatividad.   | En el juego no se observa creatividad.   |
| <b>Trabajo cooperativo</b> | Los compañeros muestran respeto por cada miembro del equipo y ponen en común todas las ideas planteadas. | Los compañeros muestran notablemente el respeto entre todos ellos y se ponen en común la mayoría de ideas planteadas. | Los compañeros muestran algunas faltas de respeto entre los miembros del grupo pero son capaces de poner en común algunas | Los compañeros no respetan a los miembros del equipo y no se ponen de acuerdo para la realización del juego. |

|  |  |   |   |  |
|--|--|---|---|--|
|  |  |   | ideas planteadas.   |  |
| <b>Identificar emociones en las situaciones planteadas</b> | Identifica todas las emociones que se encuentran en las distintas situaciones. | Identifica la mayoría de emociones positivas y negativas en distintas situaciones | Identifica algunas emociones positivas y negativas en distintas situaciones | No es capaz de reconocer distintas emociones positivas y negativas en distintas situaciones. |

## Anexo 12.

*Escala Likert (nivel de satisfacción del alumnado)*

|  |
|--|
| Leyenda  |
| 1: Muy de acuerdo<br>2: De acuerdo<br>3: En desacuerdo<br>4: Muy en desacuerdo |

| <b>Nivel de satisfacción del alumnado</b>   | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> |
|---|----------|----------|----------|----------|
| La docente ha transmitido las distintas estrategias de manera clara y sencilla.   |          |          |          |          |
| Los recursos y herramientas que se han utilizado son motivadores y enriquecen al alumnado.                                  |          |          |          |          |
| Los juegos que se han realizado me han servido para mejorar en distintas situaciones que me encuentro en la vida cotidiana. |          |          |          |          |
| He aprendido a mejorar conductas que antes no tenía en cuenta.  |          |          |          |          |
| ¿Te ha gustado el proyecto?   |          |          |          |          |

### Anexo 13.

*Cuestionario de evaluación del proyecto para el profesorado implicado en el mismo.*

| <b>Cuestionario de Autoevaluación</b>   | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> | <b>6</b> | <b>7</b> | <b>8</b> | <b>9</b> | <b>10</b> |
|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|
| Conocimiento de las distintas técnicas, estrategias y habilidades para establecer relaciones socioafectivas positivas.  |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |
| Grado de satisfacción con mi participación en el proyecto.  |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |
| El alumnado reconoce e identifica distintas emociones en situaciones y contextos diversos.  |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |
| Aprendizaje y adquisición de habilidades socioafectivas.  |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |
| Calidad del proyecto.   |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |
| Utilización de recursos.  |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |
| Grado de consecución de los objetivos.  |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |
| Grado de implicación de las familias.   |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |
| Grado de satisfacción con el desarrollo del proyecto.   |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |
| Observaciones: <i>(en este apartado, se pueden añadir propuestas de mejores o distintas observaciones que creen que son necesarias para adquirir un mejor resultado en la realización del proyecto)</i> |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |

