



Facultad de
Educación

GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN
PRIMARIA
CURSO ACADÉMICO 2019/2020

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN
PARA UN CASO DE TDAH
PROPOSAL OF INTERVENTION FOR AN
ADHD CASE

Autor: Lorena López Palencia

Director: Héctor García Rodicio

Junio 2020

VºBº DIRECTOR

VºBº AUTOR

ÍNDICE

0. RESUMEN/ABSTRACT.....	1
RESUMEN	1
ABSTRACT	1
1. MARCO TEÓRICO	2
¿QUÉ ES EL TDAH?	2
CAUSAS DEL TDAH.....	3
PERFIL DE LOS NIÑOS Y NIÑAS CON TDAH.....	6
INTERVENCIONES EN NIÑOS Y NIÑAS CON TDAH	9
2. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	18
DESCRIPCIÓN DEL CASO	18
JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	19
OBJETIVOS DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	20
CONTENIDOS DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	21
DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES DE LA PROPUESTA DE LA INTERVENCIÓN.....	23
RECURSOS.....	31
EVALUACIÓN	31
3. CONCLUSIONES	32
4. BIBLIOGRAFÍA	34
ANEXOS	35
ANEXO 1. RÚBRICA DE AUTOEVALUACIÓN.....	35
ANEXO 2. GUÍA DE PREGUNTAS PARA LA REALIZACIÓN DEL DIARIO 	36

ANEXO 3. FICHA DE CUALIDADES POSITIVAS Y NEGATIVAS	36
ANEXO 4. FICHA POST DE INSTAGRAM.....	37
ANEXO 5. FICHA DE UN TWEET	37
ANEXO 6. FICHA DEL SEMÁFORO	38
.....	38
ANEXO 9. EL CUENTO “EL ELEFANTE DESENCADENADO” DE JORGE BUCAY	39
ANEXO 10. PREGUNTAS PARA LA REFLEXIÓN CON EL CUENTO DE JORGE BUCAY.....	41
ANEXO 11. TEST DE LA ASERTIVIDAD	41
ANEXO 12. SITUACIONES PARA SER ASERTIVO.....	44
ANEXO 13. PAPELES AUTOADHESIVOS CON LAS ETIQUETAS	46
ANEXO 14. PREGUNTAS DE REFLEXIÓN, SESIÓN LA HISTORIA.	47
ANEXO 15. LISTADO DE OBJETOS.	47

0. RESUMEN/ABSTRACT

RESUMEN

El trastorno de déficit de atención e hiperactividad es un trastorno que se diagnostica a un número elevado de niños y niñas. Este les provoca graves problemas tanto sociales como académicos, que acaban traducándose en un fracaso en ambos ámbitos. Existen distintos tipos de formas de paliar estos síntomas o consecuencias provocadas por el TDAH, a través de la medicación y de las intervenciones conductuales y/o los procesos de autorregulación. En este trabajo se analizará qué es el TDAH, cómo afecta al niño o a la niña, tipos de intervenciones y se hará una propuesta de intervención para un caso concreto.

Palabras claves: Trastorno de déficit de atención e hiperactividad, TDAH, intervención conductual y proceso de autorregulación.

ABSTRACT

Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) is a disorder that is diagnosed in a large number of children. It causes them serious problems both socially and academically, which end up translating into failure in both areas. There are different types of ways to alleviate these symptoms or consequences caused by ADHD, through medication and behavioral interventions and/or self-regulatory processes. This paper will analyze what ADHD is, how it affects the child, types of interventions and has been. A proposal for intervention will be made for a specific case.

Key words: Attention Deficit Hyperactivity Disorder, ADHD, behavioral intervention and self-regulation process.

1. MARCO TEÓRICO

¿QUÉ ES EL TDAH?

El trastorno por déficit de atención con hiperactividad, mayormente conocido por sus siglas TDAH, ha sido objeto de controversia a lo largo de las últimas dos décadas, aunque los informes de casos similares aparecen desde finales del siglo XIX.

Han tenido gran interés por ello tanto psicólogos, como médicos y educadores. Entre todos ellos han sido varias y diferentes las formas que ha habido de definirlo y de detectarlo a lo largo de la historia. Hoy en día se define como “un trastorno del desarrollo caracterizado por unos niveles evolutivamente inapropiados de problemas atencionales, sobreactividad e impulsividad” (Servera Barceló, 2005).

Es una disfunción neurogenética que afecta a las funciones ejecutivas, sobretodo a la inhibición y a la memoria de trabajo, y a la autorregulación. Normalmente se detecta en los primeros años de la infancia y no se debe a la existencia de un retraso mental, trastornos emocionales graves, déficits neurológicos, ni por déficits motores, de habla o sensoriales. Barkley (1997) además, explica que los niños que poseen este trastorno tienen dos tipos de déficits: incapacidad para generar conductas dirigidas por reglas y una respuesta anormal a las condiciones producidas por el entorno.

Para que un niño o niña sea diagnosticado por TDAH debe cumplir seis o más de los síntomas respecto a la inatención (por ejemplo, olvida realizar sus tareas, emite errores por falta de atención a las instrucciones, tiene dificultades para la organización, etc.) o seis de los nueve síntomas de hiperactividad/impulsividad (por ejemplo, se levanta en situaciones que se espera que este sentado, juguetea con las manos, corre cuando no es apropiado, etc.) o bien seis síntomas de ambos grupos de los criterios expuestos en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (American Psychiatric Association, 2013) durante al menos 6 meses, al menos

en dos ambientes y en un grado que no concuerda con el nivel de desarrollo y que afecta directamente las actividades sociales y académicas antes de los siete años de edad.

A excepción de las discapacidades psíquicas, el TDAH es uno de los trastornos psicopatológicos que tienen mayor impacto en el desarrollo y en la vida, tanto del niño como de quienes le acompañan en su proceso de crecimiento psíquico y físico. Este trastorno puede llegar a provocar dificultades para seguir las normas sociales y, por tanto, problemas a la hora de mantener las relaciones sociales. Esto se traduce en que al final del proceso de enseñanza-aprendizaje, si no se le ha ayudado a adecuarse a su ambiente, el chico o chica habrá asumido una gran cantidad de fracasos, tanto en el ámbito social como en el educativo.

Este trastorno afecta a dos dimensiones diferentes del funcionamiento cognitivo y conductual: la inatención y la sobreactividad motora e impulsividad.

CAUSAS DEL TDAH

Los factores que causan el TDAH no son claros, este se considera un trastorno de naturaleza heterogénea. Se han comprobado que los factores ambientales como el estilo educativo o el consumo de ciertos alimentos no son la causa de este trastorno. Debido a las limitaciones existentes para diagnosticarlo, existe la necesidad de abordar de una forma multidisciplinar por lo que encontramos tanto bases biológicas como cognitivas que podrían explicar la aparición de este.

Bases biológicas

Hoy en día las bases biológicas son innegables a la hora de cuestionar las causas del TDAH. Desde el final de los años noventa se han impulsado las hipótesis genéticas. Así, Barkley (1997) revisa los estudios de casos con antecedentes familiares, gemelos monocigóticos y dicigóticos y niños adoptados han demostrado la alta heredabilidad del TDAH.

Los estudios neuropsicológicos respecto a la aparición del TDAH en niños y niñas “sugieren que un mal funcionamiento del córtex prefrontal, el que interviene en la activación de las conductas del individuo, la resistencia a la distracción y el desarrollo de la conciencia del tiempo; del nucleus caudatus y el globus pallidus que favorece la inhibición de respuestas automáticas facilitando la reflexión; y el vermis cerebeloso, asociado probablemente a la regulación de la motivación” (Barkley, 1997).

Durante los primeros años del siglo XXI se ha comenzado a ver en las investigaciones la existencia de ciertos genes defectuosos, que presentan con una gran frecuencia los chicos y chicas con TDAH, que podrían ser los responsables de controlar la dopamina f, la que se encarga de inhibir o modular la actividad de las neuronas, más concretamente las que están implicadas en el proceso del control de las emociones y el movimiento. Estos podrían ser una variante del gen DRD4 Y DRD5, como explica (Orjales, 2007) en su revisión del tratamiento cognitivo en niños con TDAH.

Por último, los estudios neurofisiológicos han aportado resultados, pero no definitivos. Se sabe que los niños y niñas que padecen TDAH “una hipoactivación cortical generalizada. También presentan, al menos en un porcentaje significativo de casos, una disminución del volumen estructural del córtex prefrontal derecho, el núcleo estriado, el cuerpo caloso y el cerebelo derecho, y en las mismas zonas, con cierta asiduidad, se ha detectado una menor actividad eléctrica, un menor flujo sanguíneo y una alteración en la disponibilidad de dopamina y noradrenalina” (Servera Barceló, 2005).

Bases cognitivas

Diferentes estudios sugieren que el TDAH se debe a un déficit en las funciones ejecutivas. Autores como Douglas (1984; citado en Servera Barceló, 2015) explican que los chicos y chicas con TDAH tienen ciertas predisposiciones que podían desencadenar el trastorno. Estas son el rechazo o muy poco interés por dedicar atención y esfuerzo a tareas complejas, una tendencia hacia la búsqueda de estimulación y/o gratificación inmediata, poca

capacidad para inhibir respuestas impulsivas y poca capacidad para regular la activación en la resolución de problemas.

Barkley (2006) concluye que el TDAH proviene de una insensibilidad a estímulos ambientales, pues el niño o niña tiene umbrales de activación más elevados que las personas sin TDAH y porque tienen una actividad del sistema de inhibición conductual baja y de un déficit de respuesta a las conductas gobernadas por reglas (CGR). Estos procesos de inhibición incluyen tres procesos interrelacionados.

El primero es la capacidad para inhibir respuestas prepotentes, esta respuesta es aquella que está asociada a un refuerzo inmediato, provocando así la dificultad de los niños y niñas con TDAH para evitar las respuestas asociadas a un refuerzo positivo como negativo. El segundo, es la capacidad para pausar las respuestas habituales y permitir una demora en la toma de una decisión. Las personas que padecen TDAH tienen grandes dificultades para pausar una respuesta habitual inmediata y darse un tiempo para tomar una decisión.

El último elemento de la inhibición conductual es “la capacidad para proteger un periodo de demora y las respuestas autodirigidas que acontecen en él de las interrupciones que derivan de eventos y respuestas competitivas (control de interferencia)” (Servera Barceló, 2005), es el momento en el que el niño o niña con TDAH debería tener la capacidad de dejar tiempo para tomar sus decisiones protegido de las las interrupciones o interferencias.

Para terminar, el Modelo de Autorregulación de Barkley (1997) indica que el principal factor es un déficit en la inhibición de respuesta, lo que provoca la inhibición de cuatro funciones ejecutivas. La primera sería la memoria de trabajo no verbal la que corresponde a las actividades sensoriomotoras, la segunda es la memoria de trabajo verbal correspondiente al habla, la tercera es el autocontrol de la motivación y afecto, la emoción y la motivación y por último la reconstitución que es la que representa la internalización del juego.

PERFIL DE LOS NIÑOS Y NIÑAS CON TDAH

Los niños y niñas con TDAH son aquellos que normalmente han sido marcados como problemáticos, que interrumpen las clases y se les mete dentro del saco de la vagancia y es el niño o la niña que siempre está castigado, tanto en su casa como en el centro escolar. Esto se debe muchas veces a que se desconoce como son y como les funciona la cabeza debido al trastorno que padecen.

El perfil de los chicos y chicas con TDAH es prototípico por lo que no tiene que cumplirse en su totalidad y varía durante las diferentes etapas escolares. Orjales (1988) las expone de la siguiente forma:

Durante la etapa de Educación Infantil muestran niveles elevados de hiperactividad motriz e impulsividad. Presentan hipertensia, definido como la actividad constante sin un fin claramente definido. El alumnado no puede permanecer mucho tiempo sentado, se levanta cada poco transcurso de tiempo. Durante esta etapa educativa no conlleva graves problemas pues la actividad es más lúdica que en las siguientes. El alumnado, también, molesta o interrumpe a los demás y corre por los pasillos y escaleras, generalmente, tras terminar las clases para salir al patio debido al autocontrol que ha debido realizar para no moverse durante las sesiones.

Hay que destacar que un grupo de niños y niñas que presentan TDAH, en vez de hiperactividad motriz, los niños y niñas de predominio inatento pueden presentar un nivel de actividad normal o incluso lenta. Por ejemplo, lentitud a la hora de comer o hacer las tareas.

Durante los tres primeros cursos de Educación Primaria muestran, sobretodo, hiperactividad motriz y problemas de rendimiento escolar. Al igual que en la etapa de Educación Infantil, el niño no permanece mucho tiempo sentado en su silla. Si el niño tiene que estar controlando su cuerpo para no moverse, pierde la atención. Y la pérdida de atención durante estos primeros cursos de la Educación Primaria sí afecta al rendimiento escolar. La pérdida de atención se ve reflejada en los siguientes aspectos que se suelen repetir en el

alumnado con este trastorno: al principio tienen un buen rendimiento, pero a medida que se avanza pierde la concentración y comienzan a presentar un rendimiento inconstante.

También, se puede dar el caso de que haya una dedicación prolongada pero la actividad contenga diferentes errores producidos por la pérdida de atención al autocontrolar sus movimientos o un trabajo adecuado, pero con una lentitud excesiva. Los ejemplos que podemos ver en el aula son cuándo vemos a un niño o niña distraído pintando o jugando con algún distractor, cuando no atiende a las explicaciones, cuando no realiza las tareas correctamente o no las hace a tiempo. Al igual que en la etapa previa, el alumnado con este trastorno suele correr por las zonas comunes, molesta e interrumpe a los demás.

Durante los tres últimos cursos de Educación Primaria ya no muestran tan explícitamente la hiperactividad motriz. Cambian la hiperactividad gruesa por movimientos continuos más finos. Presentan un rendimiento escolar bajo, debido a los errores por falta de atención y la impulsividad cognitiva. Los ejemplos que podemos ver sobre la inatención durante estos tres cursos son muy similares a los cursos previos de la Educación Primaria.

Al principio de la Educación Secundaria el alumnado se encuentra con su primer fracaso escolar, a pesar de que la sintomatología básica del trastorno, en esta etapa, suele evolucionar de forma positiva gracias a la madurez neurológica y al apoyo farmacológico. Durante esta etapa se junta la falta de tolerancia a la frustración y al esfuerzo, junto al miedo al fracaso y la baja autoestima, que los chicos y chicas han ido arrastrando durante los últimos años, a esto se debe añadir la desgana propia de la etapa adolescente y el rechazo al control de los mayores. Además, los temarios de esta etapa educativa no ayudan, debido a su densidad, provocando los incumplimientos de las tareas constantes, lo que conlleva que el alumnado olvide llevar la tarea y el material, no tenga una organización en su pupitre, no use su agenda escolar para apuntar la tarea, sus cuadernos no están organizados, etc.

Este cúmulo de cosas provoca que el profesorado encargado de impartir docencia en esta etapa comience a dudar de la presencia del trastorno en este grupo del alumnado. Esta sucesión de hechos provoca en una parte de los chicos y chicas una mayor irritabilidad, una actitud desafiante, comportamiento inmaduro y problemas de conducta. Algún ejemplo que podemos destacar de estos comportamientos es la necesidad de llamar la atención de los demás o el contestar al profesorado. También, teme fracasar, miente, esconde los trabajos, no dice que tiene deberes y le molestan las correcciones, que le hace el profesorado. Durante esta etapa, el alumnado con TDAH, presenta dificultades para relacionarse con sus compañeros debido a que puede presentar un comportamiento infantil respecto a estos, lo que provoca que no encaje, tienen facilidad para enfadarse cuando las cosas no se hacen como el niño o niña quiere y sus reacciones, en ocasiones, no corresponden con la magnitud de las cosas a las que se enfrenta. Además, puede sufrir desprecios y ser apartado del grupo, debido a que debe tomar medicación.

Como resumen, los niños y niñas que presentan TDAH, según los estudios de revisión de (Orjales, 1988), tienen varios aspectos que les caracteriza a lo largo de las diferentes etapas escolares. Entre ellos destacan las dificultades relacionadas con la falta de autocontrol motor y la impulsividad, dificultades relacionadas con la inatención o la memoria de trabajo y dificultades relacionadas con la capacidad de la organización y planificación. También, suelen presentar dificultades que acaban dañando el área social, como son las dificultades relacionadas con la baja tolerancia a la frustración, el deseo de reconocimiento y las dificultades en las relaciones con sus compañeros.

INTERVENCIONES EN NIÑOS Y NIÑAS CON TDAH

Los niños y niñas con TDAH tienen un perfil característico, que hemos podido ver en los apartados anteriores. Este se puede acabar traduciendo en un fracaso tanto escolar como social.

Estas dificultades que les provoca el trastorno pueden ser paliadas a través de la medicación, pero son más efectivas si se lleva a cabo paralelamente una intervención. Debido a esto se vuelve necesario adaptar el entorno y el currículum a las competencias ejecutivas de estos, independientemente de la edad, en vez de exigir que se porte como los niños de su edad cuando no tiene las mismas competencias ejecutivas que sus compañeros. Preferentemente estas intervenciones deberían de llevarse a cabo durante la etapa de la Educación Primaria y en el hogar y en el centro educativo, pero puede acudir a sesiones individualizadas de forma extraescolar, por lo general, durante uno o dos días por semana.

Todas las intervenciones deberían ir acompañadas siempre de elogios y atención al alumnado con TDAH, pues tienen una mayor dependencia emocional de los adultos referentes. La visión que estos tengan de ellos, como les traten y las expectativas que tienen de ellos, les puede afectar más que a un niño o niña sin TDAH, tanto positivamente como negativamente. Estas intervenciones pueden ser de diferentes índoles.

Intervenciones conductuales

Las intervenciones conductuales son aquellas que incluyen estrategias basadas en los antecedentes o en las consecuencias de las acciones de los niños y niñas. Estas ayudan, a través de la modificación del ambiente, a las personas que sufren de TDAH a evitar una de las mayores dificultades que indica Barkley (2006): la complejidad para responder a su entorno de la manera que se espera. “Estas intervenciones, si tienen éxito, solo funcionan mientras se aplican e incluso entonces, requieren una vigilancia continua y una

modificación a lo largo del tiempo para que sean eficaces al máximo” (Barkley, 2008)

Estas intervenciones deberían conseguir relajar la carga que llevan estos niños sobre ellos mismos, el ambiente no adaptado para ellos. Es importante ajustar la exigencia del entorno a las posibilidades reales de cada niño. Es necesario que todas las recompensas o castigos que se tomen en función de cada conducta, se hayan fijado después de haber comprobado que el niño sea capaz de realizar estas y que no las hace porque no quiere, no porque no puede. Hay que dar tiempo al niño o a la niña y con mucha paciencia ayudarle a adquirir o extinguir la conducta previamente a poder castigarle por ello. Es necesario ir premiándoles a partir del esfuerzo que hagan, más que por el propio resultado, para que no se desanimen y vean que se ve que él o ella se esfuerzan por conseguir el objetivo.

DuPaul, Weyandt y Janusis (2011) ponen de ejemplos de las intervenciones conductuales que están formadas por estrategias basadas en antecedentes, las siguientes intervenciones:

La primera intervención: exponer y revisar las normas del aula y del centro educativo de forma que puedan ser entendibles y acatadas por todo el alumnado. Por esto las normas deberían de ser pocas y estar siempre redactadas de manera positiva. Estas deberían ser explicadas al comienzo del curso y recordadas a lo largo del transcurso del curso escolar. Al alumnado con TDAH se le debería acercar las normas, en una pequeña tarjeta pegada a su mesa por ejemplo y a este colectivo cuando cumpla las normas será al que se debería elogiar con mayor frecuencia. (Barkley, 2011) expone que es necesario en ocasiones quitar tiempo para impartir los contenidos por el currículum, para poder establecer un control de la conducta de su clase mediante la explicación de normas y las consecuencias que llevan no acatarlas o los incentivos y recompensas que conseguirán al acatarlas.

Otro ejemplo es modificar la cantidad de tareas y el contenido, para amoldarlas a la capacidad de atención de los niños y niñas. En el momento que

el alumnado realice las actividades propuestas de forma satisfactoria se podrá incrementar el tiempo y el contenido de las actividades.

Y el último ejemplo de DuPaul, Weyandt, y Janusis (2011) sería dar dos o más opciones al alumnado para trabajar un contenido en concreto. Algunas opciones podría ser los pasos a seguir a la hora de realizar la tarea, elegir los compañeros con lo que realizar la tarea, etc. Dunlap, DePerczel, Clarke, Wilson, Wright, White, y Gómez, A. (1994) demostraron que el alumnado con TDAH mejoraba sus resultados, en comparación a cuando se les daban diversas opciones respecto a cuando no tenían la oportunidad de decidir.

(Barkley, 2011) marca otros ejemplos de intervenciones conductuales con estrategias basadas en los antecedentes los dos siguientes:

El primer ejemplo que marca Barkley (2011) es fraccionar el trabajo al alumnado con TDAH en cuotas tan pequeñas como sean necesarias para que el alumnado pueda moverse e ir a la mesa del profesor o profesora con una frecuencia mayor a la del otro alumnado. Con esto consigue que pierda menos la atención en el trabajo y tenga momentos de desahogo durante la realización de las tareas.

Otro ejemplo es sentar al alumnado en filas de una manera tradicional, porque el alumnado con TDAH sentado en grupos se distrae con mayor facilidad. Así como ponerles en los sitios más cercanos al profesorado, para que este pueda interaccionar con él con mayor facilidad, supervisarle y darle las recompensas o pedirle el coste de una respuesta no adecuada. También, el dejar que el alumnado realice los deberes con música que les guste pues aumenta el número de estímulos para realizar las tareas.

Los tres últimos ejemplos de intervenciones que propone Barkley (2011) son intercalar las actividades más atractivas con las menos atractivas, para que el alumnado no tenga que hacer las menos atractivas de seguido y pierda la atención, hacer tangible el tiempo a través de relojes, cronómetros, contadores, etc. y crear una señal de stop de tres lados. En cada lado se pondrá una norma distinta y se expondrá al alumnado en el momento que deban cumplirla.

Luego, las intervenciones conductuales que se conforman de estrategias basadas en las consecuencias son definidas por DuPaul, Weyandt y Janusis (2011) como aquellas en las que se manipula aspectos del ambiente tras un comportamiento en concreto con el objeto de cambiar la frecuencia de ese comportamiento. Dentro de estas estrategias encontramos “el refuerzo positivo contingente y el coste de la respuesta” (Dupaul & Weyandt, 2006). Todas estas estrategias deben ser implementadas con la mayor brevedad posible después de que el niño haya producido su respuesta al entorno y siempre debe haber un porcentaje mayor de refuerzos que de castigos.

La intervención conductual más común para el TDAH según DuPaul, Weyandt y Janusis (2011) es el uso del refuerzo positivo contingente a través de los elogios, refuerzos simbólicos o fichas (como pegatinas, puntos, etc.) que después se canjean por actividades preferidas u otros premios. Este refuerzo se debe dar con la mayor brevedad tras alcanzar el objetivo propuesto y con la mayor frecuencia posible y estas deberán ser individuales basándose en las preferencias de los niños y niñas, los premios deben ir variándose a lo largo del tiempo para que los receptores no se aburran de ellos.

Para tener una mayor cantidad de recompensas para dar al alumnado cuando consigue los puntos o fichas suficientes, Barkley (2008) propone pedir a las familias que donen los juguetes, videojuegos u objetos que puedan valer para ello.

Barkley (2011) indica la necesidad de fomentar la productividad del alumnado a través del refuerzo. Elogiar al alumnado que consiga completar las tareas en el tiempo determinado, aunque no sea de forma correcta.

El coste de la respuesta son las intervenciones que se realizan tras una respuesta no deseada, en la que se quita al niño o la niña un refuerzo. Este debería de utilizarse en situaciones en las que el refuerzo positivo no ha conseguido mejorar el comportamiento problemático. En la mayoría de los casos, este tipo de intervención conductual se lleva a cabo junto al programa de refuerzo de fichas, así los niños y niñas pueden ganar y perder fichas en

función de las respuestas al ambiente. Algunos expertos como Dupaul, Guevremont & Barkley (1992) han demostrado que cuando se juntan el refuerzo positivo con el coste de la respuesta los niños y niñas mejoran su productividad. A la hora de llevar a cabo este tipo de intervención se debe hacer de forma privada y personalizada, como ya hemos dicho anteriormente, debe realizarse con la mayor brevedad posible. Algún ejemplo de esta puede ser dejar una mesa vacía con fichas para hacer y en el momento que se le debe de implementar un castigo se les mandará a allí a hacer cosas. Además, se puede crear un espacio donde el alumnado cuando se ponga nervioso pueda ir voluntariamente a relajarse.

Dentro de estas encontramos las intervenciones académicas y sociales. Las intervenciones académicas son aquellas en las que se busca cambiar las diferentes conductas relacionadas con las habilidades académicas. DuPaul, Weyandt y Janusis (2011) exponen la eficacia de las intervenciones académicas en las que se proporciona al alumnado una instrucción directa de las habilidades que se pretenden mejorar a través de la mediación por parte del profesorado. Estas intervenciones, también, se pueden llevar a cabo de forma telemática o a través de la tutoría entre iguales. Algunos ejemplos de estas sería la instrucción directa a la hora de coger apuntes durante una sesión magistral, el trabajo entre iguales para trabajar un contenido concreto.

Barkley (2011) marca como una intervención académica eficaz la enseñanza participativa del alumnado con TDAH durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Un ejemplo de esto podría ser que el alumno o alumna sea el que vaya apuntando en la pizarra un esquema, a partir de las indicaciones del profesor o profesora, de los contenidos que este va explicando. De esta forma el alumnado podría moverse y hacer algo más que mantener la atención directa a la explicación.

Las intervenciones sociales son aquellas que se llevan a cabo con el objeto de mejorar las habilidades prosociales de los niños y niñas, con el objetivo de disminuir el riesgo de acabar aislado por sus dificultades para relacionarse con

sus iguales. Estas deben de implantarse durante un período de tiempo suficiente para contrarrestar el alto riesgo del problema. Un ejemplo de estas sería el trabajo de las respuestas ante situaciones normales que pueden desencadenar en el niño o niña una respuesta que no entra dentro de los cánones de la normalidad.

Como hemos podido ver durante todo el apartado, las medidas expuestas a lo largo de todo este apartado han sido estudiadas por diferentes expertos, de gran reconocimiento en el área psicopedagógica, que avalan la eficacia de estas medidas usadas durante las últimas décadas, siempre y cuando, se lleven a cabo a través de la inmediatez y de una forma prolongada en el tiempo.

Procesos de autorregulación

Las intervenciones de autorregulación o autocontrol son las intervenciones que buscan que el niño o niña pueda tener control de sus sentimientos, impulsos y sepa evaluar sus comportamientos. Meichenbaum & Goodman (1971) desarrollaron el Entrenamiento Mediacional Cognitivo Autoinstruccional. Este estaba propuesto para usarlo a partir de autoinstrucciones, con las que se pretendía cambiar la cadena de pensamientos, que no era correcta, por las acciones esperadas para resolver una tarea. Este instrumento autoinstruccional tiene cinco fases que deberían terminar tras el cambio del control externo de la conducta, al desarrollo de mecanismos de desarrollo interno.

Estas cinco fases son:

1. Modelado cognitivo: el terapeuta modela las instrucciones en voz alta, el niño escucha.
2. Guía externa: el niño realiza la misma tarea siguiendo las instrucciones del terapeuta, éste verbaliza las autoinstrucciones.
3. Autoguía manifiesta: el niño ejecuta la tarea verbalizando en alto y para sí mismo las autoinstrucciones.
4. Autoguía manifiesta atenuada: el niño o niña trabaja susurrando para sí mismo las autoinstrucciones.

5. Autoinstrucción encubierta: el niño utiliza su lenguaje interno para guiar en silencio su proceder.

Las actividades que se pueden llevar a cabo para el transcurso de las actividades pueden ser varias y de diferentes tipos, pero para todas ellas el profesorado debe crear las autoinstrucciones necesarias para que el alumnado sea capaz de responder correctamente a estas.

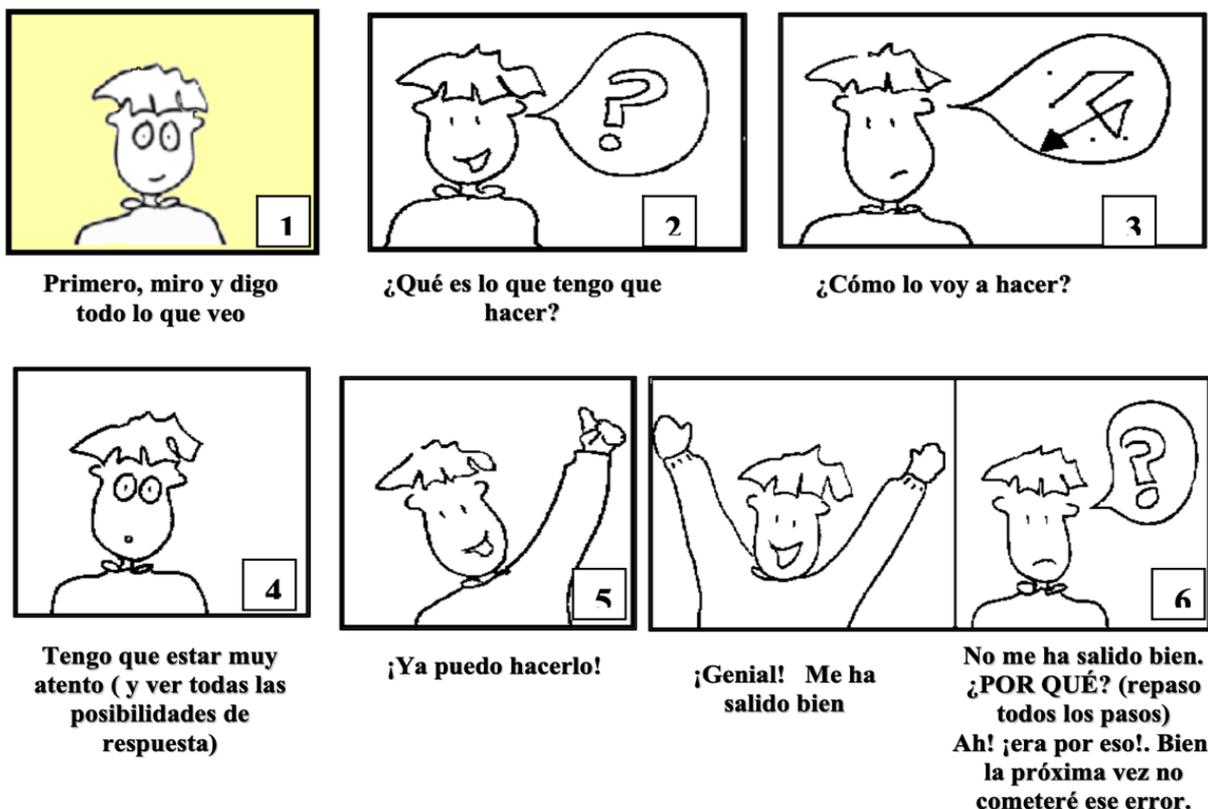
Al mismo tiempo que se creó esta propuesta, se crearon otras como la de Douglas, Parry, Marton y Garson (1976). Esta consistía en aportar al niño o niña las siguientes acciones y preguntas para guiar su trabajo.

1. Debo pararme y pensar antes de empezar.
2. ¿Qué estrategias puedo intentar?
3. ¿Cómo debería trabajar si lo hago de esta forma?
4. ¿Qué intentaré la próxima vez?
5. ¿Lo he hecho bien hasta el momento?
6. Mira, ahí cometí un error, voy a corregirlo.
7. ¿He intentado todo lo que podía?
8. He hecho un buen trabajo.

Estas dos propuestas centradas en la utilización de diferentes verbalizaciones tienen como objetivo enseñar habilidades para la realización eficaz de las actividades y todas incluyen: búsqueda del problema e identificación de este y buscar la mejor estrategia propia, conseguir que el niño o niña fije la atención en el problema, saber identificar los errores y corregirlos, estrategias específicas para que lleve a cabo la indicación y el autorrefuerzo por haber realizado bien la tarea, lo que incluye evaluación y autoevaluación.

Unos diez años más tarde Brown, Wynne y Medenis (1985) expusieron sus verbalizaciones siguiendo la línea de (Meichenbaum & Goodman, 1971). Estas verbalizaciones estaban acompañadas de dibujos, llamados super hero thinking, en los que se ilustraba la propia acción que debían hacer.

Posteriormente a estos Orjales (1991) adaptó el esquema de Meichenbaum y Goodman (1971) en diferentes momentos. La primera adaptación iba acompañada con los dibujos de los pasos 2 al 6 de la siguiente imagen, el primero fue añadido posteriormente debido a las dificultades encontradas al ser usado el esquema. El problema que Orjales (2007) observaba es que el alumnado con el paso “¿Qué es lo que tengo que hacer?” directamente iba en busca de la lectura del enunciado, dejando de lado el contexto de la actividad lo que reducía en gran medida la comprensión de las instrucciones tras la lectura. El objetivo de las tres propuestas es que el alumnado aplique las instrucciones y automaticen las autoinstrucciones para llevar a cabo las actividades que se les propongan de forma efectiva.



Cuadro 1: Esquema de Autoinstrucciones Adaptado de Meichenbaum (1971) por Orjales (1991, pasos 2 al 6) y Esquema de Autoinstrucciones Ampliado (Orjales ,1999, pasos del 1 al 6).

A parte de estas, se proponen otras como la autoevaluación a través de la escala de Likert y el maestro o maestra utiliza la misma escala para evaluar el rendimiento de este alumnado. Tras esta evaluación se comparan ambas y si son similares se les premia con un refuerzo. Otras actividades para la autoevaluación que propone Barkley (2008) podrían ser la evaluación de la conducta a través de tarjeta roja, amarilla o verde y el uso de las hojas de registro para que ellos mismos se evalúen.

Los autores mencionados anteriormente, como Barkley (2008) y Orjales (2007) avalan la eficacia de estas propuestas que han sido revisada durante los últimos años. Está comprobado, que estos programas que forman parte de los programas de autorregulación que tienen como objeto que los niños y niñas puedan tener control de sus sentimientos, impulsos y sepa evaluar sus comportamientos.

2. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

DESCRIPCIÓN DEL CASO

La propuesta está pensada y diseñada para una chica de 14 años diagnosticada con TDAH de tipo combinado, es decir, muestra problemas significativos tanto de hiperactividad/impulsividad como de falta de atención. Desde el año 2015 está tomando medicación, con la que palía los efectos y ella misma confirma que sin dicha medicación no puede llevar a cabo una vida relativamente normal respecto a sus compañeros y compañeras, aún así asiste a sesiones extraescolares con una psicopedagoga una vez semanalmente a una terapia de grupo. Ha ido obteniendo mejoras a lo largo de las sesiones con la psicopedagoga, pero estas aún son insuficientes para poder evitar las consecuencias más graves que puede provocar el TDAH.

Es una niña muy inestable emocionalmente, con dificultad para la autogestión de problemas y para las relaciones sociales, por su madurez. Es una niña infantil en comparación a los compañeros y compañeras de su edad. Es una niña impulsiva, que no puede pensar las cosas antes que actuar y muy sensible, lo que provoca respuestas no esperadas a ciertas situaciones. Esto le ha provocado distintos episodios problemáticos en el centro escolar en los que ella ha terminado saliendo mal parada emocional y socialmente. Esto junto con la dificultad de organización y planificación que tiene, se traduce en graves problemas de estrés y pánico a las actividades evaluables.

Tiene un retraso madurativo físico, en cuestión a la sexualidad, muy por debajo de su edad, lo que la afecta anímicamente y le hace sentirse diferente a sus iguales, siendo este uno de los motivos por los que le cuesta llegar a mantener relaciones sociales sanas. Y posee una dificultad severa para conciliar el sueño lo que agrava los síntomas del trastorno.

En cuestión a la atención, sin medicación, ella misma afirma que le es imposible estar atenta durante sesiones de clase por más que lo intenta y que si está pendiente de estarlo, al final tampoco lo está y le causa mayor

ansiedad. Es una niña consciente del trastorno que posee y con ganas de mejorar, pero con muchas dificultades provocadas por este.

JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Esta propuesta de intervención ha sido diseñada debido a las necesidades que presenta la niña por el TDAH que padece y que, estas comienzan a traducirse, ya en el segundo curso de Educación Secundaria en una niña que siente que está fracasando tanto social, como académicamente.

Las dificultades académicas que acarrea este van disminuyendo con la medicación. Pero, las dificultades para tener una autoestima positiva y para mantener relaciones sociales sanas la están provocando en ella un abanico de problemas. Debido a esta la propuesta de intervención está diseñada para trabajar diferentes aspectos tanto intrapersonales, como interpersonales.

Esta propuesta esta formada por diez actividades para un trimestre completo, dejando así dos sesiones libres para alargar las sesiones si hiciese falta. Y estas, son seis individuales para mejorar el autoconocimiento de la niña y otras cuatro para trabajar las habilidades sociales en grupo. Es un entrenamiento de la autorregulación, que además incorpora un elemento extra: el entrenamiento de las habilidades sociales, dadas las características del caso en particular. Dando la oportunidad a la niña de tener la psicopedagoga para ella y poder aprovechar mejor el tiempo y luego, poner en práctica las cosas que haya ido mejorando.

Para que las dificultades de inatención que tiene la niña no se vean demasiado pronunciados, se proponen diferentes actividades que son fácilmente divisibles en diferentes momentos y de una duración corta para que no pierda la concentración y la propuesta sea lo más productiva posible. Además, se utilizarán sesiones totalmente diferentes y con materiales distintos para trabajar los contenidos propuestos y alcanzar los objetivos.

En resumen, la propuesta ha sido diseñada para mejorar algunas de las dificultades provocadas por el TDAH. En concreto, las capacidades de autoconocimiento y las competencias sociales necesarias para su día a día.

OBJETIVOS DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Los objetivos principales son mejorar las capacidades de autoconocimiento, el mantenimiento de la autoestima y la mejora de las competencias sociales relacionadas con las respuestas impulsivas. Concretamente, los objetivos son:

OBJETIVO PRINCIPAL	OBJETIVO SECUNDARIO
Mejorar las capacidades de autoconocimiento	Desarrollar la capacidad de autoconocimiento de aspectos positivos
	Desarrollar la capacidad de autoconocimiento de aspectos negativos
	Desarrollar la capacidad de autoconocimiento de las relaciones positivas y negativas de las que forma parte y cómo se comporta con las personas con las que mantiene esta relación.
Mantenimiento de la autoestima	Promover la confianza en ella misma
	Reconocer las cadenas que tiene y aprender que ante las adversidades no debemos resignarnos, sino tratar de buscar soluciones posibles.
Mejorar las competencias sociales	Aprender a tratar a los demás de forma asertiva
	Reconocer el daño que pueden hacer las etiquetas y los prejuicios y fomentar el pensamiento crítico
	Reconocer la peligrosidad de contar algo en cadena
	Utilizar las habilidades sociales para ponerse de acuerdo en un entorno de conflicto

CONTENIDOS DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Los contenidos que se pretenden trabajar con esta propuesta de intervención están relacionados con el autoconocimiento, el mantenimiento de la autoestima y las competencias sociales que se ven inhibidas por la impulsividad. Los contenidos son:

1. El autoconocimiento de los aspectos positivos
2. El autoconocimiento de los aspectos negativos
3. El autoconocimiento de las relaciones positivas que mantiene
4. El autoconocimiento de las relaciones negativas que mantiene
5. La confianza en ella misma
6. El afrontamiento de problemas
7. La asertividad
8. El daño producido por las etiquetas y prejuicios
9. La peligrosidad del paso de las historias por diferentes personas
10. Habilidades sociales para ponerse de acuerdo en un entorno de conflicto

METODOLOGÍA DE LA PROPUESTA

La metodología de la propuesta se basa en una metodología activa en la que la protagonista es la niña. Como es una propuesta de intervención para un caso de TDAH seguiremos ciertas directrices marcadas por expertos en la materia para que esta sea lo más productiva posible.

La niña tendrá siempre a la vista el esquema que Orjales (2007) adaptó de la creación de Meichenbaum y Goodman (1971), para que en momentos de trabajo puedan seguir las directrices y mejorar en la atención y la realización de las diferentes actividades. Al igual como Barkley (2011) indica, las actividades serán divididas en pequeñas cuotas para que la niña pueda estar atenta durante un periodo pequeño de tiempo y. entre cada actividad se la permita hacer alguna tarea que sea más de su agrado.

Se trabajará de forma individual para aquellos aspectos intrapersonales y la teoría de los aspectos sociales. En grupo, se trabajarán ciertos aspectos

sociales y estos se pondrán en práctica a través de dos dinámicas propuestas en dos sesiones.

Para incentivar a la niña a estar atenta y así, fomentar el autoconocimiento de sus propias acciones la niña se irá evaluando en cada sesión a través de una rúbrica (Anexo 1) en la que deberá marcar con una pegatina de una estrella su éxito en diferentes acciones que ella cree que debe mejorar. Dependiendo de las estrellas que haya conseguido podrá obtener una recompensa tras el fin de cada sesión del cajón en el que hay diferentes juegos, complementos, libros, etc. A partir de las anteriores acciones expuestas se llevarán a cabo las diferentes sesiones que se han diseñado para esta propuesta y serán descritas en los siguientes apartados.

TEMPORALIZACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

La propuesta de intervención está pensada para llevarla a cabo a lo largo de un trimestre, una hora semanalmente. Constará de diez sesiones de una hora y luego, una actividad que se llevará a cabo durante el transcurso de toda la propuesta de intervención. Estas, como ya he explicado anteriormente, serán las seis primeras individuales y cuatro siguientes, grupales.

	SESIONES
SESIONES INDIVIDUALES	S.1. Mis redes sociales
	S.2. La caja de mis relaciones
	S.3. Caminante, no hay camino
	S.4. El elefante encadenado
	S.5. ¿Quién soy yo?
	S.6. Aprendo a responder cómo me gustaría que me respondan

SESIONES EN GRUPO	S.7. Etiquetas y prejuicios
	S8. La historia
	S.9. La isla
	S.10. La sabana

DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES DE LA PROPUESTA DE LA INTERVENCIÓN

Las actividades que he recopilado a través de la observación durante mi periodo de voluntariado y otras actividades que he buscado para trabajar aspectos que he visto necesarios para trabajar con esta niña. Antes de cada sesión se repasará lo que se hizo en la sesión previa para poder ir uniendo los diferentes aprendizajes y se le dejará un tiempo al final para crear el proyecto final.

Sesión 1. Mis redes sociales.

OBJETIVO	Desarrollar la capacidad de autoconocimiento tanto de los aspectos negativos, como de los positivos.
MATERIALES	Fichas: Anexos 2, 3 y 4 Material de escritura

La sesión comenzará proponiéndole a la niña llevar a cabo un diario digital que podrá ir cumplimentando en los últimos diez minutos de cada sesión, aportando todo aquello que le apetezca sobre la sesión o sobre su propia vida, con fotos, dibujos, lo que quiera. Para que le sea más fácil se la darán cinco preguntas que le servirán de guía (Anexo 2).

Aprovechando el tirón que tienen las redes sociales y que con esta edad está permitido que se utilicen estos medios, la actividad consistirá en la creación de un tweet y un post de Instagram para trabajar las cualidades

positivas y negativas. Para llevar a cabo ambas actividades se la proporcionará un listado de cualidades positivas y negativas (Anexo 3).

Atendiendo a que generalmente en Instagram se pone lo bueno que tenemos o lo que se espera de nosotros, se le propondrá a la niña que en un tiempo de quince minutos podrá rellenar la siguiente ficha (Anexo 4). Esta simula un post de Instagram con su correspondiente título, dónde ella deberá de indicar aquellas cosas positivas que encuentra en ella misma. Al terminarla explicará lo que ha creado.

Como en twitter, la gente generalmente pone las cosas que no son tan agradables a la vista de ellos mismos. A la niña se le planteará la actividad de escribir un tweet (Anexo 5) con 280 caracteres. Se la puede dar algún ejemplo. Otra vez, al terminar esta parte de la actividad la explicará en voz alta.

Sesión 2. Caja de mis relaciones.

OBJETIVO	Desarrollar la capacidad de autoconocimiento de las relaciones positivas y negativas de las que forma parte y cómo se comporta con las personas con las que mantiene esta relación
MATERIALES	Ficha con las indicaciones, una caja de zapatos, ficha del semáforo (Anexo 6), material de escritura y pegamento

Las indicaciones para llevar a cabo esta sesión se darán de forma oral y escrita de una forma clara y corta, se le irá dando cada indicación en una tarjeta diferente, según vaya terminando cada parte.

En la caja de zapatos la niña deberá expresar las diferentes relaciones sociales que tiene en su vida tanto objetiva como subjetivamente.

En la tapa deberá escribir aquellas relaciones más fuertes. Cada relación deberá de estar dentro de un círculo y ella a través del dibujo de un semáforo (Anexo 6), marcará cómo ve ella esa relación. En rojo si cree que es mala para ella, en amarillo si es mediocre y en verde si es buena. Tras terminar de hacer esto comentará cómo se siente al tratar con las personas de las diferentes

formas que haya marcado. Cada parte durará siete minutos, para que no pierda la atención.

En los laterales más pequeños deberá poner aquellas relaciones que tiene por compromiso social y no le gustaría mantener. Explicará en alto las razones de porqué no quiere mantenerlas, siempre y cuando, ella se vea capacitada y en los más grandes escribirá aquellas personas con las que le gustaría mantener más relación o mejorar la relación ya existente. Al igual que en el caso anterior, explicará los motivos.

Durante esta sesión se la recordará la importancia de cuidar a las personas que nos aportan algo, que, en ocasiones es mejor que sean pocas, pero de verdad. Y mostrarla que hay personas que la apoyan y la quieren, tal y como es.

Sesión 3. Caminante, no hay camino.

OBJETIVO	Identificar y asimilar sus propias virtudes y promover la confianza en ella misma
MATERIALES	Canción: Caminante no hay camino (Joan Manuel Serrat) (Anexo 7) Ficha del caminante (Anexo 8) y material de escritura

En esta sesión se le propondrá a la niña que escuche la canción de Caminante no hay camino de Joan Manuel Serrat. Se le dará también de forma escrita por si quiere leer también la letra (Anexo 7). Después de escucharla se hará una pequeña reflexión, en la que se exaltará la existencia de su propio camino y no tiene porqué ser igual que el de los demás.

Al terminar la reflexión se le dará una ficha (Anexo 8) con un caminante y se repasará con ella las cualidades positivas que tiene y las escribirá a los pies de su caminante. A partir de esas cualidades positivas se la indicará que esas son las que la ayudan a hacer camino y a conseguir sus metas, pues son más fuertes que sus cualidades negativas.

Lo siguiente que se le pedirá es que escriba en la mochila los éxitos que ella cree que ha ido recogiendo a lo largo de su vida, gracias al camino que ella ha ido creando a partir de sus cualidades positivas. En el caso de que ella misma no encuentre bastantes, se le puede ayudar indicando alguna.

Para terminar y repasar las personas que quieren que le acompañen en su camino, se le ofrecerá la posibilidad de dibujar junto a su caminante a aquellas personas que cree que la apoyan y la ayudan a caminar el camino que ella ha construido.

Sesión 4. El elefante encadenado.

OBJETIVO	Reconocer las cadenas que tiene y aprender que ante las adversidades no debemos resignarnos, sino tratar de buscar soluciones posibles.
MATERIALES	Cuento “El elefante encadenado” de Jorge Bucay (Anexo 9) Fichas con las preguntas (Anexo 10)

Se comenzará la sesión leyendo el cuento “El elefante encadenado” de Jorge Bucay (Anexo 9) y se llevará a cabo una pequeña reflexión del cuento. Luego se le propondrá contestar a una serie de preguntas que encontrará en fichas (Anexo 10) para poder extrapolar el cuento a la vida diaria de la niña. En el caso de que veamos a la niña con dificultades para contestar, quien guíe la sesión podrá contestar también las preguntas para ayudar a la niña.

La reflexión a la que intentaremos llegar será que cada persona somos un poco ese elefante: a veces nos encontramos con adversidades que creemos que nos impedirán seguir nuestro camino, nos resignamos y paramos, pensando que no vamos a poder seguir. No lo intentamos porque recordamos que una vez no pudimos hacerlo. La única solución que tiene esto, es volver a intentarlo, poniendo todas nuestras virtudes a disposición de nosotros mismos para conseguirlo.

Con todo esto, queremos que la niña reconozca aquellas cadenas que le atan y que hay que intentar las cosas todas las veces que hagan falta, pero no rendirse porque una vez algo nos salió mal. Podemos tanto relacionarlo con las dificultades académicas, que la niña sienta que tenga, como con alguna dificultad en las relaciones sociales.

Sesión 5. ¿Quién soy yo?

OBJETIVO	Reconocer como trata con las personas, de una forma asertiva, agresiva o pasiva y cual sería la ideal.
MATERIALES	Test dividido en cuatro partes (Anexo 11) Material de escritura

Esta actividad continúa siendo de introspección, de conocerse a sí misma, pero en este caso se trabajará cómo es la niña respecto al ámbito social.

Se le dará a la niña un test de veinte preguntas (Anexo 11), que estará dividido en partes que contengan cinco preguntas cada una. Al terminar el test podrá comprobar con el resultado, si es más agresiva, pasiva o asertiva a la hora de responder a diferentes situaciones.

Al terminar la actividad se le explicará a la niña que lo ideal sería contestar de una manera asertiva y se le explicará lo que significa esto. En el caso de sobrar tiempo se le dará pie a que ella misma ponga ejemplos de actitudes asertivas que puede llevar a cabo en su día a día.

Sesión 6. Aprendo a responder cómo me gustaría que me respondan

OBJETIVO	Aprender a responder de forma asertiva a las diferentes situaciones
MATERIALES	Preguntas del test de la sesión anterior (Anexo 12)

Comenzaremos la sesión preguntando a la niña como sería su forma ideal de que le contestarán y si quiere aprender a contestar a las diferentes situaciones de esa forma idílica.

Usaremos las preguntas del test del día anterior (Anexo 12) para preguntarle como respondería si pensará la respuesta antes de decirla y como a ella le gustaría que la respondieran.

Al terminar de repasar esto, se la dará el tiempo restante para que revise el diario que estaba haciendo y de por terminada las sesiones individuales. Es el momento de darle pie a la niña para que cuente cómo ha visto las sesiones y que pregunte cualquier duda. Sería el momento de hablar de una forma libre con ella.

Sesión 7. Etiquetas y prejuicios.

OBJETIVO	Reconocer el daño que pueden hacer las etiquetas y los prejuicios y fomentar el pensamiento crítico
MATERIALES	Papeles autoadhesivos con las etiquetas (Anexo 13)

Esta sesión ya está diseñada para llevarla a cabo dentro del grupo de intervención de la niña. En este caso la intervención tiene como objetivo cambiar el ambiente, para que se traten bien entre todos los compañeros y compañeras. Para ello, se comenzará con la explicación de la definición de los términos de rumores, estereotipos y prejuicios. Concluyendo con que los rumores, los estereotipos negativos y los prejuicios hacen daño a la persona que los sufre.

Luego se llevará a cabo una dinámica que consistirá en dar a cada miembro del grupo una etiqueta (Anexo 13) que deberá ponerse en la frente. Se contextualizará en que nos encontramos en una fiesta de fin de curso y cada uno es la etiqueta que lleva en la frente. Los participantes deberán interactuar con los demás y tratarlos de la misma forma que tratarían a la persona si fuera la etiqueta que señala. Para esta primera parte se les dará diez minutos.

Tras estos diez minutos los estudiantes deberán intentar adivinar qué etiqueta llevan y comprobar si han acertado. Se cerrará la sesión con una discusión en la que los participantes contarán cómo lo han adivinado, cómo se sentían al ser tratados y que reacciones provoca en él la actitud de los demás.

Sesión 8. La historia.

OBJETIVO	Reconocer los cambios que puede llegar a sufrir una historia según va pasando por diferentes personas
MATERIALES	Preguntas de reflexión (Anexo 14)

Durante el comienzo de esta sesión se repasará todo lo que se ha trabajado en la sesión anterior. Para comenzar nos sentaremos en un círculo y se le dirá al primero una frase tipo: “Pedro (deberá ser un nombre que no coincida con el de ninguno de clase) no ha ido a clase porque se encontraba mal” y uno por uno deberán decírsela en voz muy baja para que los demás no lo escuchen. Cuando llegue al último, esté deberá decir la frase en voz alta.

Tras escucharla preguntaremos a la primera persona si es la misma que ha dicho y veremos los cambios que pueden llegar a dar una frase simple tras el paso por muchas personas. A partir de la observación de los cambios que puede llegar a dar una frase, se les preguntará si ellos alguna vez han cambiado una historia queriendo o sin querer, si hicieron daño a alguien, si alguna vez les ha pasado a ellos, etc.(Anexo 14). Cada niño o niña deberá comentar su experiencia a través de las preguntas.

Sesión 9. La isla.

OBJETIVO	Utilizar las habilidades sociales para ponerse de acuerdo en un entorno de conflicto
MATERIALES	Lista de objetos (Anexo 15)

Tras trabajar en las dos sesiones anteriores la importancia del cuidado de los demás y de las palabras que usamos. Esta y la próxima sesión servirán para llevar a la práctica lo que han aprendido, haciendo especial hincapié en la niña.

Se les propondrá que están en el contexto de una barca y que son los últimos supervivientes, pero tienen un problema, llevan la barca con demasiadas cosas y se van a comenzar a hundir si no tiran al menos siete objetos de los diez que llevan. Deberán decidir cada dos minutos el objeto que tirarán de la lista de objetos (Anexo 15). Deberán ponerse de acuerdo utilizando todas las habilidades sociales que tengan.

Al terminar la actividad se comentará como se han sentido respecto a sus compañeros y que creen ellos mismos que deberían de mejorar respecto a sus habilidades sociales. Durante la actividad el o la psicopedagoga observará y apuntará todo aquello que haya sido reseñable, para comentarlo al terminar. Si se ve conveniente en los últimos minutos, se podrá hablar individualmente con la niña sobre los aspectos que ha realizado correctamente y los aspectos que cree que debería mejorar.

Sesión 10. La sabana.

OBJETIVO	Utilizar las habilidades sociales para ponerse de acuerdo en un entorno de conflicto
MATERIALES	Una sabana

Se le propondrá al grupo alcanzar un objetivo en común: dar la vuelta a una sabana, estando sobre ella de pies. Los chicos y chicas deberán subirse a una sabana y se les pide que den la vuelta a la sabana sin tocar ellos el suelo.

Cuando lo consigan se les doblará por la mitad la sabana y volverán a intentarlo, así sucesivamente hasta que no consigan darle la vuelta. Durante los últimos diez minutos se hará una pequeña reflexión sobre la importancia del trabajo en grupo.

Quien guie la sesión deberá observar atentamente, para después poder comentar los aspectos que le han gustado y cuales no del trabajo en equipo, dando una especial importancia a la comunicación que ha habido entre ellos.

En el caso de que sea necesario, en el último momento se podrá hablar individualmente con la niña sobre los aspectos que ha realizado correctamente y los aspectos que cree que debería mejorar. Y con esto, se daría por cerrada el conjunto de sesiones que formarían la propuesta de intervención.

RECURSOS

Los recursos necesarios para las diferentes actividades propuestas son varios y diferentes. Respecto al material impreso, se utilizará una rúbrica diaria (anexo), las fichas necesarias para cada sesión impresa y el esquema adaptado por Orjales (2007) de la creación inicial de Meichenbaum y Goodman (1971). Después será necesario un dispositivo portátil o un ordenador para la creación del diario de la niña. Además, de material de escritura y diseño (pinturas, tirejas, recortes, etc.). Por último, serán necesarios hojas de papel autoadhesivo, una caja de cartón y una sabana.

EVALUACIÓN

La evaluación de las actividades la llevará la psicopedagoga a través de la observación y lo registrará en forma de diario en el que explicará qué se ha realizado en la sesión y cuáles han sido los resultados.

Junto con esa evaluación, se llevará a cabo una evaluación de la niña a través de la propia rúbrica de este. Se comprobará las autoevaluaciones que lleva diariamente y se comentará en el momento con ella, a ver en qué cosas concuerdan ambas y en cuales disciernen. Para ayudar a la niña a mejorar su capacidad de autoevaluación y que las recompensas que se la den sean las necesarias y justas.

3. CONCLUSIONES

Tras estudiar el TDAH y los distintos tipos de intervenciones que se han desarrollado para dar respuesta a dicho trastorno, podemos plantear una serie de conclusiones. Las veremos a continuación:

En primer lugar, el TDAH está caracterizado por la presencia de conductas de inatención (por ejemplo, se olvida de realizar sus tareas) y de hiperactividad/impulsividad (por ejemplo, se levanta en situaciones que no corresponde). Dependiendo del tipo de TDAH, pueden predominar unas conductas sobre otras. Como hemos podido ver a lo largo de la revisión bibliográfica si no reciben la atención oportuna, estas conductas pueden derivar en fracaso académico y social.

Existe la falsa creencia de que los niños y niñas con TDAH son vagos o rebeldes. No obstante, como vimos en el marco teórico de este trabajo, el TDAH se trata de un trastorno con bases biológicas (el subdesarrollo de ciertas áreas del cerebro, en especial, el lóbulo frontal donde reside la autorregulación) y cognitivas (una dificultad para llevar a cabo las funciones ejecutivas o la autorregulación).

Los efectos que tiene el trastorno sobre el niño o niña pueden ser paliados mediante las distintas formas de intervención. Por un lado, existen las intervenciones conductuales, que son aquellas en las que se reconduce la conducta del niño o niña a través del uso sistemático de refuerzos y castigos. Y, por otro lado, existen las intervenciones sobre procesos de autorregulación que consisten en el entrenamiento del niño o niña para reconocer y reconducir sus acciones y emociones. Ambas son elementos clave para el desarrollo integral del alumnado que padece el trastorno.

A partir de este estudio se ha planteado una propuesta de intervención, concretamente un entrenamiento de la autorregulación, que además incorpora un elemento extra: el entrenamiento de las habilidades sociales, dadas las características del caso en particular. El caso es una niña de 14 años que tiene un TDAH combinado muy elevado, que la provoca tanto problema de

autoestima, sociales y académicos. Dado los hechos ocurridos durante el comienzo del año 2020, la propuesta no ha podido ser llevada a cabo, por lo que en esta conclusión analizaré los puntos fuertes y débiles que encuentro a esta.

Esta propuesta tiene como punto fuerte que se tiene en cuenta las características de la niña a la hora de haber sido diseñada por lo que los tiempos de atención y las actividades están concretamente creadas para ella. Así como las recompensas, serán objetos o actividades que sabemos que a ella le gustan. Además, de que hay sesiones individuales en las que trabajar de forma más teórica y artificial, pero también hay actividades propuestas para trabajar en grupo y de este modo, poner en prácticas aquello que hemos querido mejorar en ella.

Respecto a los puntos débiles que puedo encontrar a esta propuesta es la amplitud que tienen ciertas sesiones, por la dificultad de concreción. Otro sería el tiempo marcado para las actividades que quizá en momentos sea excesivo y en otros sea necesario más tiempo. Como último aspecto negativo marcaría que las últimas cuatro sesiones, al ser grupales, tendría más posibilidades de salir mal al estar mayor número de personas implicados en ella, lo que podría provocar en la niña un sentimiento de fracaso no razonado.

Para terminar este trabajo, destacaría la importancia de no olvidar a este colectivo, que, aunque no sufran características físicas especiales, psicológicamente se ven dañados por su trastorno. Es necesario dar a cada niño o niña los recursos y oportunidades que necesiten para alcanzar el éxito tanto social, como académico.

4. BIBLIOGRAFÍA

- American Psychiatric Association (2013). Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5. Spanish Edition of the Desk Reference to the Diagnostic Criteria From DSM-5. Madrid: Editorial Médica Panamericana, S. A.
- Barkley, R. A. (2008). Classroom Accommodations for Children with ADHD. The ADHD Report, 16(4), 7-10. <https://doi.org/10.1521/adhd.2008.16.4.7>
- Barkley, R. A. (2011). El manejo del TDAH en el entorno escolar. 53.
- Bucay, J. (s. f.). Recuentos para Demián. Oceano.
- DuPaul, G., Weyandt, L., & Janusis, G. (2011). ADHD in the Classroom: Effective Intervention Strategies. Theory Into Practice, 50, 35-42. <https://doi.org/10.1080/00405841.2011.534935>
- Orjales, I. (1988). Trastorno por déficit de atención/hiperactividad. 14.
- Orjales, I. (2007). El tratamiento cognitivo en niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH): Revisión y nuevas aportaciones. 3, 19-30.
- Servera Barceló, M. (2005). Modelo de autorregulación de Barkley aplicado al trastorno por déficit de atención con hiperactividad: Una revisión. Revista de Neurología, 40(06), 358. <https://doi.org/10.33588/rn.4006.2004364>

ANEXOS

ANEXO 1. RÚBRICA DE AUTOEVALUACIÓN.

OBJETIVO	AUTOEVALUACIÓN DE LA NIÑA		AUTOEVALUACIÓN DE LA PSICOPEDAGOGA	
	EN PROCESO	CONSEGUIDO	EN PROCESO	CONSEGUIDO

ANEXO 2. GUÍA DE PREGUNTAS PARA LA REALIZACIÓN DEL DIARIO

1. ¿Cómo te has sentido hoy?
2. ¿Qué has aprendido?
3. ¿Qué te ha gustado?
4. ¿Qué más cosas te hubieran gustado hacer?
5. ¿Te gustaría volver a realizar esta sesión?

ANEXO 3. FICHA DE CUALIDADES POSITIVAS Y NEGATIVAS

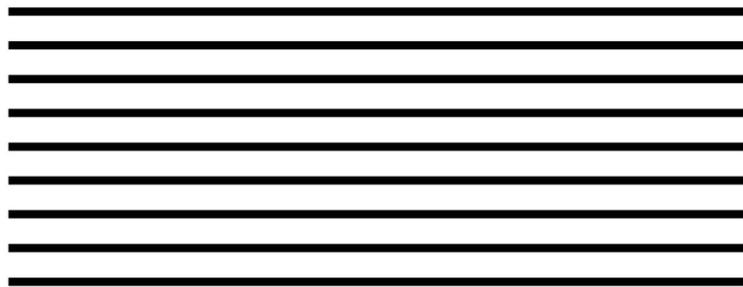
Bondadoso	Fantástico	Valiente
Agresivo	Posesivo	Trabajador
Maternal	Ambicioso	Enérgico
Constante	Sincero	Generoso
Arriesgado	Violento	Vengativo
Espontáneo	Mimoso	Caprichoso
Estudioso	Inconstante	Introvertido
Irresponsable	Responsable	Débil
Curioso	Testarudo	Autosuficiente
Tolerante	Resistente	Exagerado
Charlatán	Guapo	Amable
Gracioso	Orgullosa	Sensible
Hablador	Destruyivo	Pesimista
Cariñoso	Ladrón	Feo
Controlador	Fiel	Inflexible
Superficial	Temeroso	Cabezota

ANEXO 4. FICHA POST DE INSTAGRAM

Ubicación:



Usuario:



ANEXO 5. FICHA DE UN TWEET



Twitter post form template showing a profile picture placeholder (blue circle), a text input area with four horizontal lines, and a bottom bar with icons for image, GIF, link, emoji, and video, followed by a retweet icon, a plus sign icon, and a blue 'Tweeter' button.

ANEXO 6. FICHA DEL SEMÁFORO

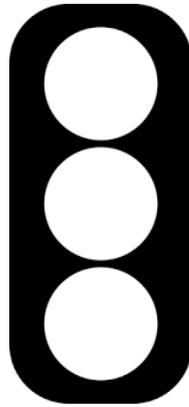


Ilustración 1. Semáforo recuperado de Public Domain Vectors

ANEXO 7. LETRA DE LA CANCIÓN “CAMINANTE NO HAY CAMINO” DE JOAN MANUEL SERRAT

Todo pasa y todo queda
 Pero lo nuestro es pasar
 Pasar haciendo caminos
 Caminos sobre la mar
 Nunca perseguí la gloria
 Ni dejar en la memoria
 De los hombres mi
 canción
 Yo amo los mundos
 sutiles
 Ingrávidos y gentiles
 como pompas de jabón
 Me gusta verlos pintarse
 de sol y grana
 Volar bajo el cielo azul
 Temblar súbitamente y
 quebrarse
 Nunca perseguí la gloria
 Caminante son tus
 huellas el camino y nada
 más
 Caminante, no hay
 camino se hace camino al
 andar

Al andar se hace camino
 Y al volver la vista atrás
 Se ve la senda que
 nunca
 Se ha de volver a pisar
 Caminante no hay
 camino sino estelas en la
 mar
 Hace algún tiempo en
 ese lugar
 Donde hoy los bosques
 se visten de espinos
 Se oyó la voz de un
 poeta gritar
 Caminante no hay
 camino, se hace camino al
 andar
 Golpe a golpe, verso a
 verso
 Murió el poeta lejos del
 hogar
 Le cubre el polvo de un
 país vecino

Al alejarse, le vieron
 llorar
 Caminante, no hay
 camino, se hace camino al
 andar
 Golpe a golpe, verso a
 verso
 Cuando el jilguero no
 puede cantar
 Cuando el poeta es un
 peregrino
 Cuando de nada nos
 sirve rezar
 Caminante no hay
 camino, se hace camino al
 andar
 Golpe a golpe y verso a
 verso
 Y golpe a golpe, verso a
 verso
 Y golpe a golpe, verso a
 verso

ANEXO 8. FICHA DEL CAMINANTE



Ilustración 2. Caminante recuperado de supercoloring.com

ANEXO 9. EL CUENTO “EL ELEFANTE DESENCADENADO” DE JORGE BUCAY

Cuando yo era chico, me encantaban los circos y lo que más me gustaba de los circos eran los animales. También a mí, como a otros, me llamaba la atención el elefante.

Durante la función, la enorme bestia hacía despliegue de su peso, tamaño y fuerza descomunal... pero después de su actuación y hasta un rato antes de volver al escenario, el elefante quedaba sujeto solamente por una cadena que aprisionaba una de sus patas a una pequeña estaca clavada en el suelo. Sin embargo, la estaca era sólo un minúsculo pedazo de madera apenas enterrado unos centímetros en la tierra. Y aunque la cadena era gruesa y poderosa, me parecía obvio que ese animal capaz de arrancar un árbol de cuajo con su propia fuerza, podría arrancar la estaca y huir con facilidad.

El misterio era evidente: ¿Qué lo mantiene entonces? ¿Por qué no huye?

Cuando tenía cinco o seis años, yo todavía confiaba en la sabiduría de los grandes y le pregunté a algún maestro, a algún padre o a algún tío por el misterio del elefante. Alguno de ellos me explicó que el elefante no se escapaba porque estaba amaestrado. Hice entonces la pregunta obvia:

- *Si está amaestrado ¿por qué lo encadenan?*

No recuerdo haber recibido ninguna respuesta coherente. Con el tiempo me olvidé del misterio del elefante y la estaca... y sólo lo recordaba cuando me encontraba con otros que también se habían hecho la misma pregunta.

Hace algunos años descubrí que, por suerte para mí, alguien había sido lo bastante sabio como para encontrar la respuesta. El elefante del circo no escapaba porque había estado atado a una estaca parecida desde que era muy, muy pequeño. Cerré los ojos y me imaginé al pequeño recién nacido sujeto a la estaca. Estoy seguro de que en aquel momento el elefantito empujó, tiró y sudó tratando de soltarse. Y a pesar de todo su esfuerzo, no pudo. La estaca era ciertamente muy fuerte para él. Juraría que se durmió agotado y que al día siguiente volvió a probar, y también al otro y al que le seguía... Hasta que un día, un terrible día para su historia, el animal aceptó su impotencia y se resignó a su destino.

Ese elefante enorme y poderoso que veía en el circo, no escapa porque creía que NO PODÍA. Él tenía el registro y recuerdo de su impotencia, de aquella impotencia que sintió poco después de nacer, y lo peor es que jamás se volvió a cuestionar seriamente ese recuerdo.

Jamás... jamás... intentó poner a prueba su fuerza otra vez...

Vamos por el mundo atados a cientos de estacas que nos restan libertad... condicionados por el recuerdo del “no puedo”. Sin embargo, tu única manera de saber, es intentarlo de nuevo poniendo en ese intento todo tu corazón...

Jorge Bucay, *Recuentos para Demián*, pp. 11-14.

ANEXO 10. PREGUNTAS PARA LA REFLEXIÓN CON EL CUENTO DE JORGE BUCAY

1. ¿Qué cosas no te permiten hacer alguna otra cosa que te gusta?
2. ¿Cuántas veces lo has intentado antes de rendirte?
3. ¿Qué cosas o quiénes pueden ayudarnos a superar estas trabas?
4. ¿Qué es lo que nos impide a volver a intentarlo?

ANEXO 11. TEST DE LA ASERTIVIDAD

Responde a las siguientes afirmaciones que se plantean pensando en cómo reaccionarías o contestarías tú en las diferentes situaciones que se plantean.

PARTE 1.

1. Un chico/a de clase me dice que hoy estoy muy guapo

- a) Lo sé, muchas gracias
- b) Muchas gracias
- c) Me da vergüenza y no digo nada

2. Un compañero/a de clase ha sacado una nota muy buena

- a) Sí, está bien, pero hay gente que ha sacado mejor nota
- b) ¡Enhorabuena!
- c) No está mal

3. Estoy haciendo un dibujo y a mi compañero/a no le gusta

- a) ¡Y a mí que más me da que no te gusta, si total es para mí!
- b) Siento que no te guste, a mí sí me parece bonito
- c) Me quedo callado, no sabría qué contestar

4. Mi compañero/a se ha dejado mis deberes en casa, y los necesito porque tengo que estudiar para un examen

- a) ¡No te vuelvo a dejar nada! ¡Siempre igual!
- b) No pasa nada pero, ¿podrías ir a buscarlos y me los traes?
- c) Bueno no pasa nada, no me hacen falta (aunque los necesites)

5. Quedo con mis amigos para ir al parque, y llegan bastante tarde sin ninguna explicación

- a) Voy enfadado/a por la calle y no hablo

- b) No está bien que lleguéis tarde y que no me aviséis ni me deis explicaciones
- c) Me quedo callado como si nada

PARTE 2.

6. Necesito que alguien me ayude y me haga un favor

- a) Obligo a quien sea a que me lo haga
- b) ¿Podrías hacerme un favor?
- c) Insinúo que necesito que alguien me haga un favor

7. Tu mejor amigo/a esta muy preocupado

- a) ¡Qué pesado! ¿Qué te pasa?
- b) Te veo preocupado, ¿quieres contarme qué te pasa para ayudarte?
- c) Paso del tema, aunque esté con él

8. Me invitan a un cumpleaños pero mis padres no me dejan ir, y un amigo me pregunta: ¿te pasa algo?

- a) Estoy mal, déjame en paz
- b) Sí, mis padres no me dejan ir al cumpleaños
- c) No, nada

9. Un compañero/a me dice que le he robado el estuche

- a) ¡No he sido yo tonto!
- b) Yo no he cogido nada. Es mejor que te informes antes de acusar a nadie
- c) ¿Por qué dices eso?

10. Unos chicos/as de clase me dicen que nos vayamos del centro

- a) ¡Déjame en paz, paso de hacer el tonto!
- b) ¿Por qué os queréis ir?
- c) Me voy sin decir nada

PARTE 3.

11. Unos amigos/as me felicitan por mi trabajo

- a) ¡Sí, sé que es genial!
- b) Muchas gracias
- c) No digo nada

12. Alguien se ha portado bien conmigo

- a) Bueno no ha sido para tanto, podía haber sido mejor
- b) Ha sido muy bueno conmigo, se lo agradezco

c) Le doy las gracias tímidamente

13. Estoy hablando con mis amigos y pongo la música del móvil muy alta.

Uno de ellos me dice: ¿podías bajar el volumen?

a) ¡Sí te molesta te aguantas pesado!

b) Le pido perdón y bajo el volumen

c) Quito la música asustado

14. Alguien se te cuela cuando estás haciendo cola

a) ¡Ponte a la cola tonto!

b) Yo estaba antes, vete al final de la cola por favor

c) No le digo nada, pero hago comentarios en bajo por si se da por aludido

15. Los chicos/as de tu clase te ponen un mote y no te gusta nada

a) ¡No me vuelvas a llamar así o te doy!

b) No me gusta que me llaméis así, por favor, llamadme por mi nombre.

c) Miro serio y no me vuelvo a decir nada

PARTE 4.

16. Alguien tiene algo que tú quieres

a) Se lo quito

b) Se lo pido por favor

c) Me quedo sin ello

17. Alguien me pide que le deje lo nuevo que me acabo de comprar

a) ¡No, te lo compras!

b) Perdona pero es nuevo y no quiero dejártelo por si se me rompe

c) No me hace mucha gracia, pero cógelo

18. Unos chicos/as están hablando de una cosa que me gusta mucho y quiero dar mi opinión

a) Interrumpo y hablo

b) Participo cuando tenga la oportunidad de hacerlo

c) No digo nada, me da vergüenza por si me dicen algo

19. Estoy haciendo algo solo en mi mesa y alguien se acerca y me pregunta:

¿Qué haces?

a) ¿A ti que más te da?

b) Se lo cuento amablemente

c) Miro y sonrío

20. Veo como alguien se tropieza y se cae al suelo

- a) Me río a carcajadas y le digo: ¿estás ciego?
- b) ¿Te has hecho daño? Espera que te ayudo a levantarte
- c) No hago nada por mi timidez

¿Y yo qué soy: agresivo, pasivo o asertivo?

- Si la mayoría de las respuestas de este cuestionario son A: Eres una persona cuya conducta es considerada agresiva, es decir, a la hora de comportarse vas a intentar quedar por encima de los demás, sin controlar tus formas y no pensando si con ciertos comentarios dañan a los demás.
- Si la mayoría de las respuestas de este cuestionario son B: Eres una persona que te relaciones y comunicas mediante conductas asertivas, es decir, vas a mantener un intercambio de ideas-discusión con otra u otras personas, pero siempre manteniendo las formas, intentando no perjudicar a los demás.
- Si la mayoría de las respuestas del cuestionario son C: Eres una persona pasiva, es decir, que aunque te encuentren en desacuerdo con otra u otras personas vas a preferir no entrar en discusión y conformarte con el resultado.

ANEXO 12. SITUACIONES PARA SER ASERTIVO

PARTE 1.

1. Un chico/a de clase me dice que hoy estoy muy guapo
2. Un compañero/a de clase ha sacado una nota muy buena
3. Estoy haciendo un dibujo y a mi compañero/a no le gusta
4. Mi compañero/a se ha dejado mis deberes en casa, y los necesito porque tengo que estudiar para un examen
5. Quedo con mis amigos para ir al parque, y llegan bastante tarde sin ninguna explicación

PARTE 2.

6. Necesito que alguien me ayude y me haga un favor
7. Tu mejor amigo/a esta muy preocupado
8. Me invitan a un cumpleaños pero mis padres no me dejan ir, y un amigo me pregunta: ¿te pasa algo?
9. Un compañero/a me dice que le he robado el estuche

10. Unos chicos/as de clase me dicen que nos vayamos del centro

PARTE 3.

11. Unos amigos/as me felicitan por mi trabajo

12. Alguien se ha portado bien conmigo

13. Estoy hablando con mis amigos y pongo la música del móvil muy alta. Uno de ellos me dice: ¿podías bajar el volumen?

14. Alguien se te cuela cuando estás haciendo cola

15. Los chicos/as de tu clase te ponen un mote y no te gusta nada

PARTE 4.

16. Alguien tiene algo que tú quieres

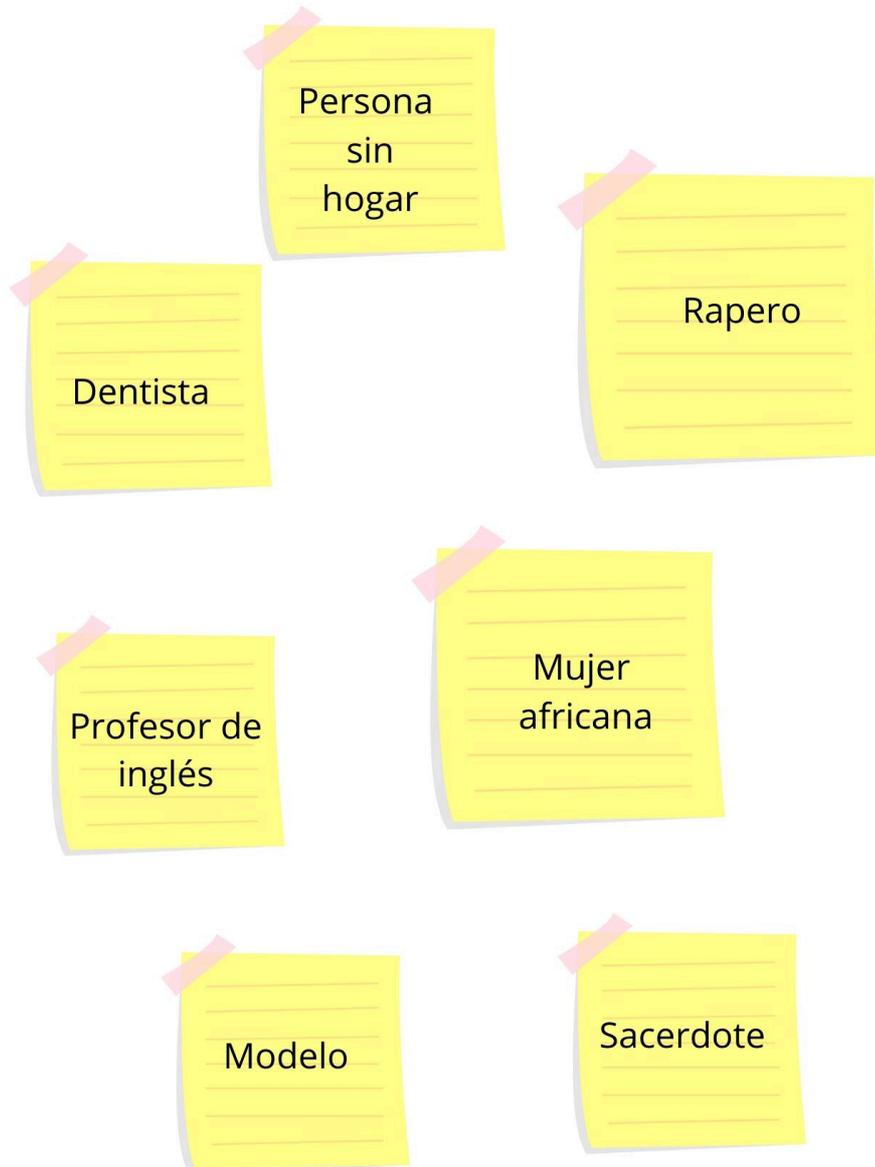
17. Alguien me pide que le deje lo nuevo que me acabo de comprar

18. Unos chicos/as están hablando de una cosa que me gusta mucho y quiero dar mi opinión

19. Estoy haciendo algo solo en mi mesa y alguien se acerca y me pregunta: ¿Qué haces?

20. Veo como alguien se tropieza y se cae al suelo

ANEXO 13. PAPELES AUTOADHESIVOS CON LAS ETIQUETAS



ANEXO 14. PREGUNTAS DE REFLEXIÓN, SESIÓN LA HISTORIA.

1. ¿Alguna vez has comenzado un rumor?
2. ¿Crees que has hecho daño con un rumor que tú has comenzado?
3. ¿Alguna vez han contado algo de ti que no era verdad?
4. ¿Cómo te sentiste?
5. ¿Qué has aprendido hoy?

ANEXO 15. LISTADO DE OBJETOS.

- Un contenedor con bidones llenos de sesenta litros de agua potable.
- Un baúl con recuerdos personales: por ejemplo, fotografías de familia, cartas de amor, cuadernos de la escuela primaria, regalos especiales recibidos en fechas importantes, etc. Cada uno imaginará que en ese baúl están sus objetos sentimentalmente más queridos.
- Un contenedor con sesenta latas de conserva de un kilo cada una; veinte latas son de frutas, veinte de verduras y veinte de carnes, salchichas, etc.
- Una pistola automática con sesenta cargadores de 24 balas cada uno.
- Una valija con ciento cincuenta millones de dólares en efectivo y el boleto ganador de una rifa que adjudica al poseedor un automóvil último modelo, un departamento en una ciudad a elección y una casa-quinta.
- Un botiquín de primeros auxilios con remedios, suero antiofídico, alcohol, fósforos, gasas, algodón, tijeras, aguja, hilo, cinta adhesiva, etc.
- Un arcón con los libros favoritos del tripulante del barco, cuadernos en blanco, lápices y bolígrafos.
- Una caja que contiene objetos sagrados diversos, pertenecientes a una iglesia que debía enviarlos por medio de este barco a otra sede eclesial y el tripulante se ofreció a trasladarlos. Incluye reliquias y un copón con ostias consagradas.

- Un set de supervivencia que contiene cuchillo, pinzas, alicate, destornillador, martillo, clavos, brújula, fósforos, encendedor, aguja, hilo, anzuelos, hilo de pesca, tijeras, etc.
- Una caja con un radiograbador y cassettes con la música favorita del tripulante. La radio funciona como receptor y de ninguna manera como emisor. En la caja hay pilas como para que funcione encendido día y noche durante los sesenta días de espera por el rescate. La antena es lo suficientemente potente como para captar las emisoras que el tripulante acostumbra a escuchar. Capta amplitud modulada, frecuencia modulada y onda corta.