



VOLUMEN 10 NÚMERO 1

Revista Internacional de

Ciencias Sociales Interdisciplinares

Dramatización y competencias emocionales en el adolescente con TDAH

Proyecto integrado

ADRIANA LUCENA MORALES Y CRISTINA DEL MORAL BARRIGÜETE

**REVISTA INTERNACIONAL DE
CIENCIAS SOCIALES INTERDISCIPLINARES**

Primera Edición Common Ground Research Networks 2021
University of Illinois Research Park
2001 South First Street, Suite 202
Champaign, IL 61820 USA
Tel.: +1-217-328-0405
www.cgespanol.org

ISSN: 2474-6029 (versión impresa)
ISSN: 2254-7207 (versión electrónica)

© 2021 (artículos individuales), autor(es)
© 2021 (selección y contenido editorial), Common Ground Research Networks

Todos los derechos reservados. Excepto propósitos de estudio, investigación, crítica o revisión permitidos bajo la legislación de derechos de autor, ninguna parte de este trabajo puede ser reproducida, en ningún formato, sin el consentimiento explícito por escrito del editor. Para otros tipos de permisos y dudas, por favor, escriba a: soporte@cgespanol.org

La *Revista Internacional de Ciencias Sociales Interdisciplinares* es una publicación académica arbitrada bajo el proceso de revisión por pares.

Dramatización y competencias emocionales en el adolescente con TDAH: proyecto integrado

(Dramatization and Emotional Competences in Teenagers with ADHD. Integrated Project)

Adriana Lucena Morales,¹ Universidad de Jaén, España
Cristina del Moral Barrigüete,² Universidad de Granada, España

Resumen: El TDAH representa un importante problema a lo largo de la niñez y la adolescencia. Sus síntomas, lejos de debilitarse al llegar a la edad adulta, continúan produciendo serias dificultades en todos los ámbitos de la vida. Una de ellas, y la que tiene consecuencias más problemáticas, es la dificultad para interiorizar una adecuada gestión de las emociones. Por ello, se hace necesario realizar proyectos de intervención educativa aplicados a adolescentes con TDAH, que incidan en el aprendizaje de herramientas para identificar, gestionar y encauzar correctamente las emociones. Esta propuesta de proyecto de intervención educativa considera que la literatura y la lectura son capaces de proporcionar una serie de recursos necesarios para identificar y gestionar las emociones del adolescente y, además, para poder mejorar otras sintomatologías derivadas del TDAH, como la impulsividad, la incapacidad de concentración o la merma en las funciones ejecutivas y las competencias lingüísticas.

Palabras clave: emociones, discapacidad, funciones ejecutivas, TDAH, intervención educativa, adolescencia, competencias lingüísticas, literatura, lectura

Abstract: ADHD represents an important problem throughout childhood and adolescence. Its symptoms, far from fading towards adulthood, continue to cause serious difficulties in every aspect of life. One of them, and the one with the most problematic consequences, is the difficulty to internalize an adequate management of emotions. Thus, it becomes necessary to carry out educational intervention projects on teenagers with ADHD that emphasize the learning of tools to identify, manage and channel their emotions correctly. This educational intervention project considers literature and reading to be capable of providing an arrangement of resources needed to identify and manage teenagers' emotions and, furthermore, to improve other symptoms derived from ADHD, such as impulsiveness, inability to concentrate or depletion in executive functions and language skills.

Keywords: Emotions, Disability, Executive Functions, ADHD, Educational Intervention, Adolescence, Language Skills, Literature, Reading

Introducción

El tránsito de la adolescencia a la vida adulta es una época especialmente crítica en la vida de una persona afectada con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (T.D.A.H.). La sintomatología asociada a este trastorno limita considerablemente parcelas de la vida tan diversas como relevantes: hogar, trabajo, vida social, comunidad, educación, relaciones de pareja, administración del dinero y del tiempo, educación de los hijos, responsabilidades diarias, etc., parcelas que empiezan a definirse en esta etapa. Estos primeros pasos hacia la vida adulta pueden experimentarse como acontecimientos frustrantes y, en numerosas ocasiones, traumáticos, y determinan la forma en la que el individuo se enfrentará a situaciones similares en su futuro, convirtiendo al adulto con TDAH en un individuo propenso a verse envuelto en situaciones conflictivas e incapaz de establecer una correcta gestión de su vida, lo que le hace sentir, en definitiva, que tiene una absoluta falta de control sobre sí mismo.

¹ Corresponding Author: Adriana Lucena Morales. Campus Las Lagunillas, s/n. Edificio C-4 nº 223. Dpto. de Psicología, Área de Trabajo Social. Universidad de Jaén, 23071, Jaén, Spain. e-mail: rluca@ujaen.es

² Corresponding Author: Cristina del Moral Barrigüete. Campus Universitario de la Cartuja, s/n. Dpto. de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada, 18071, Granada, Spain. e-mail: crismorab@ugr.es

Conforme el adolescente comienza a adquirir una mayor autonomía e independencia a la hora de tomar decisiones y de llevar a cabo sus obligaciones e intereses en diferentes ámbitos, las consecuencias de padecer TDAH se hacen más incisivas y afectan de forma más severa al rendimiento académico. Es aquí donde empieza a suponer un problema su creciente dependencia emocional y es en esta época en la que pueden aparecer otro tipo de dependencias: hacia el uso de tecnologías, abuso de sustancias, adicción al juego, etc., además de otros problemas como comportamientos evitativos, desafiantes, baja autoestima, depresión y el desarrollo y agravamiento de otros trastornos comórbidos. En el peor de los casos, el adolescente con TDAH desarrolla incluso comportamientos delictivos y de riesgo. También otros problemas del futuro adulto con TDAH empiezan a gestarse aquí, perjuicios de la vida diaria como accidentes de tráfico, consecuencias de olvidar pagar facturas o realizar trámites burocráticos, perder objetos, mala gestión del tiempo y del dinero, imposibilidad para mantener un puesto de trabajo, falta de constancia, etc. Todos estos problemas tienen su germen en la imposibilidad de afrontar con éxito las primeras demandas de responsabilidad y las primeras incursiones en la propia independencia que caracterizan a la adolescencia: hacer los deberes sin ayuda, asistir solos al instituto, realizar trayectos en bicicleta, monopatín, moto, patinete eléctrico y otros, gestionar la paga semanal, etc.

Además, al tener limitada la actividad de las funciones ejecutivas, las personas con TDAH suelen saber qué deben hacer, pero no saben el cómo, es decir, los pasos para llegar a ese objetivo. Les cuesta iniciar y acabar las acciones, la toma de decisiones y, además, suelen ver las actividades y proyectos en los que deben tener una constancia mantenida a largo plazo como un bloque imposible de segmentar y al que no saben cómo enfrentarse, lo que les provoca una gran angustia y la búsqueda de alivio en mecanismos de evitación.

Esto, unido a la necesidad más frecuente de obtener una sensación de recompensa externa, ya que la obtenida por ellos mismos es limitada y deficiente, conlleva que abandonen actividades que, aunque al principio puedan parecerles altamente motivadoras y estimulantes, dejan de tener interés en cuanto esa motivación decae, cuando la sensación de novedad inicial se diluye o cuando se presenta algún escollo (en definitiva, en cuanto es más difícil obtener de ellas la ansiada recompensa o gratificación inmediata), lo que les predispone a saltar de una actividad a otra, de un trabajo a otro y de una relación a otra, y a tener una visión “todo–nada” de las experiencias que, a la larga, tiene efectos devastadores: se sienten perdidos y desubicados ante la vida, sienten que no tienen potencial para acometer las tareas más insignificantes y desarrollan pensamientos negativos hacia la toma de decisiones, hacia asumir responsabilidades y hacia su autoconcepto. Por último, necesitan de media entre tres y cuatro veces más tiempo para adquirir un hábito, y no disponen de la autodisciplina, la motivación y la fuerza de voluntad necesarias para empezar o continuar una tarea o actividad para la que no tienen demasiado interés.

Esa necesidad inagotable de estímulos y de satisfacer la búsqueda de gratificación de forma inmediata afecta también a la gestión de las emociones (Barkley 1997), que suelen manifestarse de forma impulsiva y caótica, acompañadas de enfrentamientos, rebeldía y respuesta negativa hacia la autoridad y hacia las normas, al presentar, en muchas ocasiones, comorbilidad con el Trastorno Negativista Desafiante (Hervás y Durán 2014). Estas respuestas negativas, que evidencian una mala adaptación y dificultad para la contención emocional, aparecen, sobre todo, en situaciones donde la baja tolerancia a la frustración se hace más patente. Los problemas derivados de esta mala gestión emocional están especialmente presentes en una época frenética y convulsa como es la adolescencia. Los adolescentes con TDAH se sienten arrastrados por sus emociones, sin habilidades para interiorizar el suficiente poder sobre ellas y sin apenas capacidad para identificarlas y entenderlas, con los correspondientes problemas que ello provoca para sí mismos y para sus relaciones en los diferentes contextos de la vida.

Este trabajo parte de la idea de que la literatura posee un vasto *corpus* de textos, cuya lectura e interiorización, a través de la dramatización y el teatro, puede suponer una buena herramienta para facilitar el autoconocimiento y la gestión de esas emociones, tan necesarias de encauzar en

los adolescentes con TDAH, en su vida en general y, específicamente, en el ámbito educativo, donde aspectos como la inatención incrementan, paulatinamente, las posibilidades de fracaso y abandono escolar. Además, el adolescente con TDAH suele sentirse impotente y frustrado en la ejecución de determinadas tareas, como permanecer sentado y enfocado en una materia que no les resulte lo suficientemente motivadora, o realizando actividades típicas de la vida académica, como escribir, leer, reflexionar, manejar correctamente el tiempo, hacer cálculos, etc., funcionando a un ritmo inferior y menos gratificante del que desearía. Esto impide, a su vez y, en consecuencia, que muchas veces no sean capaces de, entre otros, desarrollar unos buenos hábitos de lectura, un hábito muy útil no solo para fijar la atención y la concentración de manera prolongada, sino para interpretar y facilitar la comprensión del mundo, potenciar el espíritu crítico y desarrollar competencias creativas.

Los objetivos generales que se pretenden alcanzar con este proyecto son: 1. acercar al adolescente con TDAH a la cultura, la curiosidad por la lectura y la literatura y la propia creatividad; 2. demostrar la utilidad de las competencias que han de desarrollar en su etapa de formación y tránsito hacia la vida adulta a través del conocimiento de la literatura y del interés por la lectura; 3. paliar, en la medida de lo posible, el riesgo de abandono y exclusión en aquellos adolescentes con TDAH que sean alumnos potencialmente vulnerables; 4. ofrecer herramientas introductorias a los adolescentes con TDAH para ahondar en el conocimiento, identificación y aceptación de las emociones propias y ajenas como vía de desarrollo de su autoconcepto y de la comprensión del mundo.

Fundamentación teórica

Afectación del TDAH en el aprendizaje y la gestión de las emociones

Debido a las características propias del TDAH, los sujetos que la padecen suelen rendir por debajo de sus capacidades en la etapa académica, por factores como su dificultad para mantener la atención en tiempos prolongados, memorizar, jerarquizar información, adquirir y mantener hábitos, interiorizar el lenguaje o planificar y desglosar tareas; además de una grave dificultad para el pensamiento abstracto y en aquellos razonamientos en los que la atención mantenida sea necesaria (por ejemplo, el cálculo mental, el análisis morfosintáctico, etc.). Por otro lado, según señala Orjales (2007), es frecuente la omisión de palabras o cambio de letras a la hora de leer, la dificultad para la interpretación de lo leído, el uso de una grafía poco comprensible y con omisiones, y, al leer demasiado deprisa, la omisión de información relevante, por ejemplo, para realizar de forma eficaz un examen.

Los problemas de impulsividad son especialmente preocupantes al llegar a la etapa adolescente, ya que influyen considerablemente en la capacidad para prever las consecuencias de los actos. En cuanto a los problemas de atención, estos derivan en una dificultad para realizar cualquier tarea monótona o tranquila, atender a las explicaciones, terminar la tarea, permanecer sentados, retener información teórica, memorizar... (Orjales 2007). Los problemas a los que se enfrenta un alumno con TDAH derivan, principalmente, de las dificultades para el autocontrol y la inhibición, la incapacidad para corregir comportamientos inadecuados y la imposibilidad para crear instrucciones internas y seguirlas para guiar su conducta (Barkley 1997; 1998).

En definitiva, alrededor de un 80% de los alumnos con TDAH sin tratamiento tienen bajo rendimiento académico. Un 45% verá traducido ese bajo rendimiento en la repetición de, al menos, un curso escolar. Además, como subrayan Martínez, Henao y Gómez (2009), los Trastornos Específicos de Aprendizaje (TEA) se asocian con el TDAH en un 30% de los casos, incluidas la dislexia (dificultad para leer), la disgrafía (dificultad para escribir) y la discalculia (dificultad para las matemáticas).

La importancia de las emociones en el desarrollo del individuo

Para realizar este trabajo, se parte de la base de la importancia que tienen las emociones, su identificación y gestión para la confección, tanto de la personalidad, como de las aptitudes y actitudes en cualquier individuo en general y en los adolescentes con TDAH en particular.

Como eje principal, es indispensable plantear para qué sirven las emociones, para lo que se toma de referencia principal las relevantes aportaciones de Goleman (1996; 1998), especialmente su concepto de Inteligencia Emocional, frente a la Inteligencia Racional. Goleman (op. cit.), junto a las tesis de autores como Sroufre (2000), reiteran la capacidad de las emociones como vehículo de identificación del peligro y de los estados de ánimo.

La inteligencia emocional supone, según Goleman (1996), la capacidad para controlar y conocer las emociones, la capacidad para motivarse a sí mismo, el reconocimiento de las emociones ajenas y el control de las relaciones. Así, las emociones juegan un rol fundamental, más allá de la inteligencia racional, en la adaptación y desarrollo personal y social. De hecho, Goleman (1996) afirma que su papel es más relevante para el bienestar y el éxito personal que un alto nivel de inteligencia. Vallés (2005, 33) simplifica este concepto al definir la inteligencia emocional como la “capacidad intelectual donde se utilicen las emociones para resolver problemas”. Por su parte, Sroufre (2000) considera que, inserta en la competencia social, encontramos la capacidad del individuo de entender una situación emocional de otro individuo y de responder de acuerdo a ese sentir a través de la empatía. A lo largo de las diferentes etapas evolutivas producidas en la niñez, la persona toma consciencia de las acciones afectivas y entiende por qué se producen.

El problema estriba en el hecho de que, en muchas ocasiones, las emociones no actúan en favor del individuo sino en su contra, debido, principalmente, a que se activan indicando estados de ánimo que son procesados de forma distorsionada. Por tanto, resulta indispensable desarrollar la capacidad de identificar, clasificar y canalizar las emociones, para tener el suficiente manejo sobre ellas como para que no tomen decisiones por uno mismo, decisiones que conllevan verse arrastrado a perder el control sobre la capacidad de raciocinio, error que, por otro lado, y como ya hemos visto, resulta frecuente en las personas que padecen TDAH.

Para trabajar sobre las emociones, debe establecerse una diferenciación entre emociones básicas y autoconscientes. Las emociones básicas son innatas, presentes en todo ser humano y en todas las culturas y asociadas a una serie de expresiones faciales también universales. Estas fueron definidas por Ekman (1972) y clasificadas, fundamentalmente, en *asco*, *sorpres*a, *alegría*, *miedo*, *tristeza* e *ira* (si bien, el *desprecio* también aparece en algunas clasificaciones, pero, en otras, es descartada). Las emociones autoconscientes, a diferencia de las básicas, implican un juicio del individuo sobre sus propias acciones y son, principalmente, la *culpa*, la *vergüenza* y el *orgullo*. La falta de regulación emocional suele afectar de forma significativa al estado de ánimo del individuo con TDAH a lo largo de toda su vida, debido a la frustración inherente a las limitaciones del trastorno. Además, dado que, según Aguado (2000), la motivación y la emoción están estrechamente relacionadas, la correcta regulación de las emociones revertirá en la dosificación y la (re)generación de la motivación, algo tan necesario para paliar la sintomatología del TDAH.

Etxebarria (2003) establece cómo interactúan con el individuo sus emociones autoconscientes, especialmente en tres aspectos: evaluación relativa al propio yo, como juicio de valor de la persona sobre sus propias acciones y, por último, jugando un papel fundamental como motivadores y controladores de la conducta. Así, la función de las emociones viene dada por su utilidad en cuatro planos: *adaptativa*, *social*, *emocional* y *cognitiva*. Poder identificarlas permite su clasificación, el análisis de su función y de su componente subjetivo y la adquisición de herramientas para su correcta expresión, de ahí la importancia de dicha identificación.

Las principales aproximaciones teóricas acerca de las emociones a lo largo de la historia, en las que aquí no nos detendremos, se encuadran en las *hipótesis biológico-evolucionistas* (principalmente Darwin y la hipótesis del *feedback* facial), la *psicofisiológica-cognitiva*

(atendiendo a la teoría de James y la de Schachter del *cognition–arousal*) y, por último, Mandler y el *significado emocional de las interrupciones*). Una aproximación cognitiva, desde la perspectiva de Lazarus (2000), aporta nuevos e interesantes espectros de estudio, pues insiste en que, al contrario de lo que pudiera pensarse y de la opinión de otros investigadores, las emociones actúan bajo criterios de racionalidad, pues aparecen tras un análisis de aquello que las produce, por lo que, en condiciones normales, lo más recomendable es hacerles caso.

En cuanto a la relación de las emociones con la Literatura, Sanjuán (2014) afirma que el camino para conseguir la conexión entre la competencia emocional y la literatura se transita a través de la lectura personal.

Por último, los trabajos de García (2001; 2011), Pérez y Castejón (2006) y Martínez (2009) indagan acerca de las diferentes emociones presentes en los alumnos de Secundaria y universitarios, en su registro y la relación de las emociones con la actitud, el autoconcepto y los valores y, a su vez, con el rendimiento académico, así como la relación que con ese rendimiento puede tener el control de las emociones por encima del cociente intelectual.

Diseño del proyecto integrado

Justificación del proyecto

Este proyecto plantea una propuesta de intervención educativa que se desarrolla desde una doble vía: por un lado, la obtención de recursos a través de la literatura, la lectura y la dramatización para la gestión de las emociones y, por otro, la mejora de las competencias comunicativas, lingüísticas y de lectoescritura necesarias para el desarrollo de aptitudes no solo a nivel académico, sino también personal.

Además, la secuenciación didáctica planteada puede facilitar y ayudar al manejo de otros síntomas derivados del TDAH, a través de las actividades sugeridas, que se enfocan en potenciar el manejo de las funciones ejecutivas, la atención y la concentración, la planificación y organización de proyectos de forma individual y en grupo, la toma racional de decisiones, la postergación de la gratificación inmediata y la búsqueda de recompensas saludables, y que también atienden a la mejora de la autoestima y la tolerancia a la frustración, la automotivación para mantener la constancia y la fuerza de voluntad necesarias para ejecutar con disciplina las tareas que se presenten en diferentes áreas de la vida de los adolescentes. Al mismo tiempo, se trabaja el desarrollo de buenos hábitos de lectura, altamente beneficiosos, como se ha comentado, para jóvenes con TDAH.

Las actuaciones educativas están planteadas dentro del marco normativo de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, que está presente en los niveles educativos de los sujetos a los que se destina este proyecto (ESO y Bachillerato) y pueden aplicarse transversalmente desde el ámbito de la enseñanza reglada, potenciando así la educación socioemocional integrada. Este modo de integración del conocimiento de las emociones, combinado con la adquisición de las competencias propias de la disciplina y del marco académico en general, favorece no solo el aprendizaje de la materia, sino también una mejor identificación y gestión de las emociones propias y ajenas y el desarrollo positivo del autoconcepto, lo que revierte de forma directa en una mejora tanto del rendimiento académico del adolescente con TDAH como de su calidad de vida en general.

Dado que una adecuada educación emocional y afectiva resulta indispensable para la mejora de múltiples facetas asociadas a la manifestación sintomática del TDAH, estas actuaciones se dirigen a afianzarlas, para así reforzar, en la medida de lo posible, herramientas y recursos que puedan ser de utilidad en su futura vida adulta. Estarían así en disposición de paliar los problemas habituales de fracaso, abandono y exclusión que tiene el grupo para el que se plantean las actividades.

Con esta propuesta se pretende, por tanto, ayudar a preparar al adolescente en su búsqueda de recursos para solventar los problemas a los que deberá enfrentarse y que, en sus primeros pasos hacia la formación de su individualidad e independencia, ya comienza a percibir en su día a día. Se busca ampliar y potenciar el espectro de estímulos, así como las competencias y herramientas cognitivas, humanistas y creativo-culturales para que reviertan en una mejora de su calidad de vida y de su rendimiento académico, en la toma de decisiones en cuanto a su vida académica y profesional y en su desarrollo emocional, al mismo tiempo que se enfatiza la animación a la lectura y a la creación artística.

Bajo este contexto, se intenta incidir también en su entorno, en su relación con el resto de la comunidad educativa, con sus familiares y amigos, y, finalmente, con la cultura y sociedad en la que se ven inmersos, teniendo especialmente en cuenta la necesidad de inculcar la importancia y utilidad del valor integrador de una educación que contemple la atención a la diversidad y a las necesidades educativas especiales. En consecuencia, consideramos que este proyecto tiene una alta relevancia.

Perfil de los destinatarios

El marco contextual de este trabajo es una asociación de TDAH, ya que en ella puede encontrarse con facilidad una muestra de personas diagnosticadas con TDAH con el rango de edad al que va a dirigirse la propuesta. La elección de la población beneficiaria se define a través de una serie de entrevistas previas. Estas entrevistas se realizan previo consentimiento informado a todos los agentes implicados y, en primer lugar, a familiares, educadores y resto de personal relacionado con los adolescentes con TDAH de la asociación, de edades comprendidas entre los trece y los diecisiete años. También se realizan entrevistas, que no incluimos en este documento por no excedernos en extensión, a personal del instituto en el que estudian (director, personal del Departamento de Psicopedagogía y Orientación, etc.) y a algunos tutores y compañeros. En segundo lugar, se realizan las entrevistas propiamente dichas a los adolescentes. Con la información obtenida, se busca conocer la situación general y de organización de la asociación y recoger diferentes opiniones acerca de los adolescentes considerados más problemáticos, así como de las características generales de estos.

El perfil cultural del grupo es multiétnico y heterogéneo. Las conductas autolíticas y los trastornos alimenticios son frecuentes, ya que uno de cada cinco sujetos tiene problemas medios o severos al respecto, según indican desde la asociación. Esta tendencia, junto a los problemas de conflictividad y absentismo escolar, se ha convertido en un acuciante problema para ellos. Existe una elevada proclividad al absentismo escolar, especialmente entre perfiles socioeconómicos medio-bajos, que empieza a tener graves consecuencias en sus trayectorias académicas.

La investigación de campo se toma como referencia para realizar el presente estudio y, como ámbito de actuación, a un grupo de veinte adolescentes (diez chicos y diez chicas) pertenecientes a la asociación. Este grupo parece presentar, en su conjunto y según las evaluaciones previas, los niveles más altos de conflictividad, fracaso académico y los mayores indicios de posible abandono escolar, así como serias dificultades y carencias importantes tanto para el control de su comportamiento impulsivo como para la asimilación de contenidos y para el dominio de la comprensión lectora y escrita. Las herramientas y actividades propuestas en este estudio (cfr. Sesiones y actividades) se aplican al grupo de muestra durante un periodo de un mes, para realizar un análisis que permita constatar el desarrollo y la evolución en cuanto a los objetivos planteados (cfr. Objetivos).

La elección de este grupo como referencia corresponde a su adecuación con los factores ya comentados y corroborados desde diferentes sectores: un perfil general de alto fracaso escolar, alta tasa de abandono y conflictividad y alta tasa de absentismo escolar; pero, además, se tienen en cuenta otros aspectos, como la diversidad del grupo y la elevada presencia en él de usuarios con otras comorbilidades.

Las conclusiones aquí apuntadas de los datos obtenidos en las diferentes entrevistas han servido no solo para la definición de este marco contextual, sino para establecer la primera fase de un proyecto más amplio que se completa con unos test de evaluación inicial de la gestión emocional y autoconcepto, junto a test de competencias específicas y valoración del interés que suscitan el género teatral y la lectura, pero que tampoco añadimos aquí por no excedernos en los límites de este artículo. Una vez contextualizada la muestra, se ha diseñado el proyecto didáctico que se relata a continuación, teniendo en cuenta las características de los sujetos seleccionados.

Equipo de trabajo

Recursos humanos

Se cuenta con el personal de la asociación (dos psicólogos, una trabajadora social y personal voluntario de ocho personas). Además, tres profesores de Educación Secundaria participan de forma voluntaria. Igualmente, se estima la participación de un técnico adherido al proyecto que realiza las labores de seguimiento y coordinación del equipo.

Recursos materiales

Para la realización de este proyecto de intervención se utiliza el espacio de la asociación, que cuenta con un patio, una sala de reuniones, cuatro aulas, una biblioteca y sala de proyección.

Adicionalmente, existen otros espacios disponibles en el caso de que fueran necesarios, cedidos por un Instituto de Enseñanza Secundaria cercano.

El material fungible necesario aportado por la asociación consiste, principalmente, en material escolar. Para el material audiovisual, se usa un teléfono móvil. El *atrezzo* y el vestuario fueron aportados por las familias de los participantes. Aun así, se contempla un presupuesto de reserva para eventualidades y para la gestión del proyecto.

Objetivos

Objetivos generales

Los objetivos generales que se pretenden alcanzar con este proyecto son:

1. Acercar al adolescente con TDAH a la cultura, la curiosidad por la lectura y la literatura y la propia creatividad como motor de construcción de la identidad individual y colectiva preservando el valor de una formación humanista, creativa y literaria para su desarrollo como integrantes de la sociedad.

2. Demostrar la utilidad de las competencias desarrollables, a través del conocimiento de la literatura y del interés por la lectura como una vía no solo artística, sino como un excelente vehículo que puede acompañar a los adolescentes con TDAH beneficiarios de esta intervención en su etapa de formación y tránsito hacia la vida adulta.

3. Paliar, en la medida de lo posible, el riesgo de abandono y exclusión en aquellos adolescentes con TDAH que sean alumnos potencialmente vulnerables y en los que la fuerte tendencia al aislamiento y a la desconexión característica de los adolescentes con TDAH esté más presente.

4. Ofrecer herramientas introductorias a los adolescentes con TDAH para ahondar en el conocimiento, identificación y aceptación de las emociones propias y ajenas como vía de desarrollo de su autoconcepto y de la comprensión del mundo. Se busca, más que el control represivo de las emociones, su adecuada gestión.

Objetivos operativos

Para alcanzar tanto los objetivos generales como los específicos, mencionados más arriba, se redactan diferentes objetivos operativos:

1.º) Dotar al adolescente con TDAH de herramientas para la gestión y la identificación de las emociones.

2.º) Exponer alternativas transformadoras de diferentes emociones negativas como miedo, frustración, etc.

3.º) Elaborar actividades a través de las cuales los adolescentes con TDAH puedan entender cómo se sienten otras personas con diversidad funcional o de contextos culturales que le son ajenos.

4.º) Realizar actividades para desarrollar su capacidad crítica, valorando sus propios proyectos y los de sus compañeros y estableciendo conclusiones individuales y colectivas.

5.º) Realizar dinámicas para reforzar la autoimagen y autoconfianza del adolescente con TDAH y remarcar la importancia y los beneficios de la empatía.

Metodología y plan de trabajo

Bases metodológicas

Este proyecto se plantea realizar una intervención educativa en una muestra pequeña de un sector determinado. Está dirigida a un colectivo específico, adolescentes con TDAH y, dentro de estos, concretamente, a los usuarios de una asociación, por lo que se lleva a cabo un estudio de casos de primer nivel, a través de una intervención social de segundo grado que, debido a las características del proyecto, permite ser muy individualizada.

Arzaluz (2005) cita a Young (1939), quien describe los estudios de caso como:

(...) instancia de un fenómeno, como una parte de un amplio grupo de instancias paralelas (...) un dato que describe cualquier fase o el proceso de la vida entera de una entidad en sus diversas interrelaciones dentro de su escenario cultural –ya sea que esa unidad sea una persona, una familia, un grupo social, una institución social, una comunidad o nación–. Cuando la unidad de estudio es una comunidad, sus instituciones sociales y sus miembros se convierten en las situaciones del caso o factores de este, porque se está estudiando la significación o el efecto de cada uno dependiendo de sus relaciones con los otros factores dentro de la unidad total. (Arzaluz 2005, 133)

En cuanto a su aplicación, se realiza en un grupo cerrado. Se toma como punto de partida a todos los usuarios de la asociación con edades comprendidas entre los trece y los diecisiete años. Al inicio del proyecto, se pregunta –mediante consentimiento informado– a los usuarios y a sus familias, su voluntad de participación en el proyecto, y, de aquellos interesados, se seleccionan los que más se ajusten a los criterios estipulados, hasta cerrar un grupo de veinte adolescentes y sus respectivas familias. Para la selección de los usuarios, se realiza una clasificación a través de una metodología cualitativa, específicamente, a través de una entrevista en profundidad a los adolescentes y a algunos miembros de su contexto, entre ellos familiares, amigos, compañeros de instituto, profesores y tutores. La entrevista en profundidad se trata de “una técnica intensiva en la que se abordan no solamente las opiniones del individuo interrogado, sino incluso su propia personalidad”. (Beltrán 1985, 36)

Aunque las actividades son dirigidas por técnicos y por el resto de personal asociado al proyecto para facilitar su posterior evaluación, en su transcurso las decisiones se toman en conjunto, primando especialmente la toma de decisiones de los usuarios que formen parte de cada grupo. Para ello, este proyecto se encuadra dentro del tipo de intervención/acción participativa. Entendemos la investigación participativa, según Mata, Ballesteros y del Olmo

(2014, 7), como “un proceso que parte desde el inicio de unos intereses compartidos entre todas las personas implicadas. Esta perspectiva hace necesario tender puentes entre investigar e intervenir”.

Mata, Ballesteros y del Olmo (2014, 8–9) recomiendan ciertos criterios para hacer una investigación socialmente útil, que sirven de referencia para este proyecto, entre los que destacan “hacer una detección de las necesidades con las personas implicadas” (...), “desarrollar de forma contextualizada, dinámica, abierta, participativa, dialógica, transformativa, es decir, emancipatoria” (...) y “devolver la investigación, manteniéndose el investigador implicado en el proceso”.

De igual modo, Mata, Ballesteros y del Olmo (2014, 9) consideran los siguientes parámetros para plantear una intervención que genere conocimiento: incorporar y trabajar desde diferentes puntos de vista, generar espacios de comunicación y diálogo, valorando que a través de los conflictos se genere ese aprendizaje colaborativo, construir previamente aprendizajes desde la experiencia de los agentes, trabajar desde los conocimientos previos del grupo, integrar los saberes de todas las personas teniendo en cuenta que todos podemos construir y difundir los resultados para socializar el conocimiento con todas las partes.

Por su parte, Alguacil, Basagoiti, Bru y Camacho (2011, 67) afirman que:

Partiendo de que los procesos sociales son ineludiblemente dinámicos, dialécticos y complejos, donde, en consecuencia, los diversos actores interactúan en un medio social y ambiental complejo, el método de análisis debe construir “proceso”, ganando capacidad para aplicar, para integrar y complementar, para, en definitiva, conjugar conocimiento y praxis en un procedimiento proyectado a la transformación social de las condiciones de partida. Se trata de establecer procedimientos en los que el conjunto de actores cooperan en el aprendizaje para controlar y gobernar los procesos en los que se encuentran sumergidos.

La metodología se desarrolla transversalmente a lo largo de las actividades planteadas, fundamentadas en la creatividad, el análisis, la independencia, la potencialidad de los intereses de los miembros del grupo y el espíritu crítico a la hora de tomar decisiones. Para ello, dichas actividades se encuadran en el trabajo colaborativo y por proyectos, dentro de una dimensión que combina el plano conductual–cognitivo y el humanista/existencialista.

La intervención es de tipo social, con un alto componente lúdico para favorecer la motivación de los participantes y, como se ha referido anteriormente, primando la transversalidad, ya que uno de los objetivos que se plantean es favorecer indirectamente la mejora de competencias académicas de los sujetos a intervenir, y, especialmente, su competencia lectora y escritora. De este modo, el uso de la lectura, la creatividad y la escritura constituye en este proyecto uno de los medios fundamentales para aprender a gestionar las emociones, para identificarlas y para expresarse sobre ellas. Consideramos que, a través de los textos planteados, los elaborados como creación propia y las actividades relacionadas con ellos que se llevan a cabo, los sujetos beneficiarios de la intervención pueden reflexionar sobre emociones propias y ajenas, su autoconcepto y sus experiencias vitales. Así mismo, se utiliza el *role-playing* y el teatro como medio para “ensayar” diferentes situaciones a las que comúnmente deben enfrentarse en su contexto y para las que les resulta en especial necesario saber manejar correctamente sus emociones. A través del ensayo de esas situaciones, por tanto, se pretende facilitar su aplicación posterior en la vida real y, de forma secundaria, que encuentren en el plano artístico un vehículo lúdico para entender y gestionar sus emociones.

Secuenciación didáctica

La secuencia didáctica está pensada para aplicar las herramientas y actividades sugeridas en esta propuesta en función de las necesidades del grupo de muestra, de acuerdo con los objetivos generales y específicos, a lo largo de un mes.

Cronograma

El cronograma distribuye las actividades en cuatro sesiones semanales de cincuenta minutos de duración que se desarrollan durante un periodo de un mes, para realizar un análisis que permita constatar el desarrollo y la evolución en cuanto a los objetivos planteados.

La distribución estimada de la temporalización total es la siguiente:

Tabla 1: Temporalización de la secuencia didáctica

<i>Semana</i>	<i>Sesión</i>	<i>Tareas</i>
1	1	Introducción (Extracto de la obra “Romeo y Julieta”. Argumento de la obra. Asignación de las características de los personajes)
1	2	Debate sobre los sentimientos de los personajes Debate sobre temas y tópicos que son tratados en la obra
1	3	Parte teórica género teatral
1	4	Parte teórica gestión emocional Actividad “si.../entonces”
2	5	Distribución en los grupos de trabajo: <i>Comité de sabios</i> : asimila los aspectos teóricos y elabora con ellos un examen de contenidos, como si fueran evaluadores <i>Departamento creativo</i> : elabora el guion y graba la obra <i>Compañía de teatro</i> : realiza la actuación y elabora decorado y vestuario
2-3-4	6-14	Trabajo en grupo
4	15	<i>Role play</i> consejeros personajes <i>Role play</i> consejeros participantes
4	16	Evaluación y autoevaluación

Fuente: Elaboración propia, curso 2020/21.

Sesiones y actividades

Aunque inicialmente se plantean una serie de actividades, se decide orientar el proyecto hacia una sola actividad-marco, de la cual se derivan otras actividades y subtareas. Las actividades se desarrollan a través de dieciséis sesiones de cincuenta minutos, atendiendo a la diversidad y al trabajo cooperativo por proyectos.

Se propone una adaptación de “Romeo y Julieta” de William Shakespeare y la grabación de un corto. Para ello, se adapta la obra a los intereses y capacidades del grupo. Inicialmente, se les muestra un extracto de la obra³ para describir, posteriormente, y de forma sucinta, el argumento. La adaptación de la obra se realiza basada en la improvisación, una vez asignadas las características de los personajes, que deciden entre los distintos miembros del gran grupo. Se

³ Kuxana (8 de febrero, 2012). *Fragmento de "Romeo y Julieta"*, William Shakespeare. Acto II, Escena I. Kuxana. Arte y Literatura. <https://kuxana.blogspot.com/2012/02/fragmento-de-romeo-y-julieta-acto-ii.html>

debate acerca de las diferentes emociones que despliegan los personajes, como foco a través del cual se reflexiona acerca de los temas y tópicos que se tratan en la obra.

A continuación, se dota al gran grupo de herramientas técnicas y se les explica la parte teórica necesaria para entender las características del género. También se les presentan diferentes herramientas que pueden usar cuando se encuentren en una situación en la que la gestión de sus emociones pueda no estar bajo su control.

Para ello, se elabora junto a los sujetos de estudio un cuadro denominado: “*Si... entonces*”, en el que deben poner en la columna del “*si...*”, las situaciones conflictivas (por ejemplo, “*si mis padres no me dejan usar el móvil porque tengo que hacer los deberes...*”) y, en la columna del “*entonces*”, la solución que consideran más efectiva (por ejemplo, “*hago un pacto con ellos para que me dejen usarlo durante quince minutos una vez que haya terminado la tarea*”). La realización de tareas ejecutivas, que conlleva grandes dificultades en los alumnos con TDAH, se ve beneficiada con el uso de estrategias del tipo “*Si X entonces Y*” (Garilow et al. 2011). Igualmente, tanto esta estrategia como los pactos ante situaciones conflictivas, así como la distribución del trabajo creativo en función de diferentes objetivos que veremos a continuación, son herramientas presentes en las técnicas de actuación modernas que surgen de las prácticas de grandes directores de teatro de principios y mediados de siglo XX, como Konstantin Stanislavski (1950, 1957), Jerzy Grotowski (1968), Antonin Artaud (1938), entre otros.

Posteriormente, se distribuye a los miembros del gran grupo en equipos, conformados por ellos mismos. Cada equipo debe realizar unas tareas determinadas, dentro de los tres equipos posibles, en función de sus intereses: *El comité de sabios* (que asimila los aspectos teóricos y elabora con ellos un examen de contenidos, como si fueran evaluadores), *el departamento creativo* (que elabora el guion y graba la obra) y *la compañía de teatro* (que realiza la actuación y elabora el decorado y vestuario).

En la penúltima sesión de la cuarta semana, se realiza un *role play* en el que se subdivide de nuevo al gran grupo en dos equipos: el primer equipo hace de consejero y el otro representa a los diferentes personajes. Después, la actividad se repite, pero exponiendo problemas que ellos mismos han introducido previamente y de forma anónima en un buzón.

Las actividades acaban con una sesión de evaluación crítica de las tareas y autoevaluación, a través de un cuestionario o rúbrica con preguntas elaboradas por los diferentes miembros del grupo.

Evaluación del proyecto y resultados esperados

El proyecto *Dramatización y competencias emocionales en el adolescente con TDAH* está fundamentado en una bibliografía relevante y actualizada, que permite la adecuación de las actividades a la consecución de los objetivos propuestos, guiadas por las últimas tendencias al respecto. Las actividades propuestas en el proyecto están pensadas para alimentar la motivación necesaria y constante que el alumnado con TDAH necesita para implicarse en su finalización, una de las grandes dificultades a la hora de afrontar proyectos con este perfil de alumnado.

Además, puede contribuir a una mejora en las relaciones sociales de los destinatarios y de la sintomatología asociada al trastorno y ofrecerles, simultáneamente, herramientas que favorezcan una mejor adaptación al mercado laboral. Al mismo tiempo, el proyecto tiene capacidad para dar respuesta de forma flexible y dinámica a las necesidades de cada individuo y a su situación particular.

A través de las actividades propuestas, se espera que los sujetos adquieran técnicas y habilidades para identificar y analizar las diferentes emociones propias y ajenas, y dotarlos de mecanismos para reflexionar sobre su autoconcepto y sobre la importancia de la empatía. De igual modo, se espera crear un vínculo con los textos literarios e inculcar el gusto por la literatura y la cultura.

También se valora cómo afectan los diferentes procesamientos de las emociones y la impulsividad inherente al TDAH al rendimiento académico y si se ha producido una mejora con las propuestas aplicadas, especialmente entre aquellos adolescentes que siguen una terapia multimodal, que incluye medicación específica, frente a aquellos que no la siguen.

Además, se desarrolla una vocación por el trabajo colaborativo, la tolerancia al fracaso y la búsqueda de recursos positivos para la conformación de la propia identidad, especialmente en sujetos vulnerables, en riesgo de exclusión y con comorbilidades.

Se espera, finalmente, que los avances producidos sirvan como impulso para una mejora en su calidad de vida y una adecuada transición hacia la vida adulta. Inicialmente, el proyecto está diseñado con previsión de repetirlo en el plazo de un año para delimitar la evolución de los sujetos participantes en la intervención.

Discusión de resultados y conclusiones

El TDAH, lejos de reducir sus síntomas al llegar a la edad adulta, continúa produciendo serias dificultades que afectan a diferentes ámbitos de la vida. Una de ellas, y la que tiene consecuencias más problemáticas, es la dificultad para interiorizar una adecuada gestión de las emociones, que se presentan de manera desproporcionada e inmediata, predisponen la toma visceral de decisiones a corto plazo e imposibilitan la visión a largo plazo.

El paso de la niñez a la vida adulta en la adolescencia constituye un punto crucial para el individuo. Por ello, se hace necesario realizar proyectos de intervención aplicados a esta etapa que incidan en el aprendizaje de herramientas para gestionar los síntomas del TDAH, para que sean asimilados y reforzados a lo largo del tránsito hacia la vida adulta.

La literatura, a través de la lectura y la dramatización de los textos, puede proporcionar al adolescente abundantes recursos necesarios para identificar y gestionar las emociones y para mejorar otras sintomatologías derivadas del TDAH, como la impulsividad, la incapacidad de concentración o la merma en las funciones ejecutivas y las competencias lingüísticas. Todos estos síntomas se derivan directamente de una inadecuada gestión emocional.

Tal y como afirma Sanjuán (2014, 156), en relación con la conexión de la competencia emocional y la literatura, se hacen necesarios nuevos caminos metodológicos que motiven a los jóvenes a leer, tanto en el aula como fuera de ella. La lectura posee un alto potencial, no solo en la educación literaria, sino a la hora de construir la identidad individual, social y cultural del alumnado. El camino para conseguirlo se construye a través del estímulo de la “lectura personal, la que establece unos vínculos emocionales profundos entre los contenidos temáticos del texto, sus valores éticos y sociales, y los conflictos o situaciones que viven los lectores concretos, niños o adolescentes que están formando su personalidad, su concepción de la realidad y sus pautas de comportamiento” sin que, en ningún momento, ello signifique “tratar estos contenidos éticos al margen de las características estéticas de las obras”.

Para el correcto desarrollo de las habilidades necesarias para la dramatización resulta indispensable desarrollar un buen hábito lector. Por ello, y dados los beneficios de la lectura en la población en general y en los adolescentes con TDAH en particular, es necesario impulsar la construcción del hábito lector o la potenciación de este, ya que, al llegar a la edad adulta, dicho hábito suele ser deficiente. En un estudio realizado por Molina y Del Moral (2019, 202) sobre la situación de los estudiantes de primer curso del Grado de Educación Primaria ante los hábitos de lectura, puede apreciarse que dicho hábito no está presente tanto como podría esperarse, ya que “si bien algo más de la mitad de la muestra manifiesta su gusto por la lectura, es posible afirmar que (...) cumplen con el perfil de lectores ocasionales, pues (...) no lee(n) diariamente y, cuando lo hace(n), el tiempo invertido es exiguo (menos de una hora) o estacional (solo en vacaciones); incluso hay una minoría que declara no leer nunca”. En el mismo estudio, se advierte de los pocos libros que se leen en un año, ya que “un porcentaje mínimo manifiesta haber leído más de diez libros al año y la mayoría se sitúa entre los dos y cinco libros anualmente”.

Los beneficios de la lectura incluyen, entre otros, el aumento de la concentración y la memoria, reducción del estrés, mejora de la capacidad para hablar en público o, incluso, nos hacen mejores personas (Molina y Del Moral 2019). Dichos beneficios no solo son recomendables para la mejora de las habilidades de dramatización, también resultan, como hemos visto, fundamentales para el adecuado desarrollo del adolescente con TDAH.

Otras herramientas fiables que pueden resultar útiles para optimizar la asimilación de contenidos en el aula por parte del alumnado con TDAH pueden encontrarse, por ejemplo, en la práctica de ejercicio para la mejora de la concentración, aunque simplemente se traduzcan en pequeños descansos para la realización de “movimientos de cierta intensidad” (Ma et al. 2015, en Guillén 2017). Otra alternativa es realizar actividad aeróbica moderada al inicio de la jornada escolar (Stylianou et al. 2016 en Guillén 2017). Se debe tener en cuenta que “los niños con TDAH –a diferencia del resto– resuelven mejor pruebas cognitivas en las que interviene la memoria de trabajo cuando se les permite moverse” (Sarver et al. 2015 en Guillén 2017).

Nieto (2018) hace referencia, basándose en Blanco (2016) e Iñiguez (2017), al aumento del uso de la dramatización como recurso didáctico, pero indica que, a pesar de ello, su empleo en el actual sistema educativo es escaso, tanto en investigaciones al respecto como en, consecuentemente, implicaciones didácticas (Vieites 2015).

El uso de herramientas TIC en el aula como, por ejemplo, la escritura conjunta en un blog, así como el desarrollo de un aprendizaje colaborativo “puede aumentar el rendimiento académico, favorecer el aprendizaje significativo y autodirigido, fomentar habilidades sociales para relacionarse con el grupo y exponer de forma asertiva el propio punto de vista” (Del Moral y Melguizo 2020, 738). De igual modo, facilita atender la “diversidad de intereses, valores, motivaciones y capacidades del alumnado”, lo que revierte en la promoción de “un mayor grado de autonomía en el aprendizaje” (Del Moral y Melguizo 2020, 738–739).

Igualmente beneficioso es el debate, un recurso con una enorme potencialidad, pero al que aún se le concede poco protagonismo en el aula, como ocurre, por otra parte, con el desarrollo de las competencias orales en general. Como indica Del Moral (2017, 80), “ha existido un tradicional descuido por parte de la escuela hacia las prácticas orales, seguramente fruto de la falsa creencia de que aprender a hablar es algo innato, universal e inevitable”. Este descuido recae también en la destacada necesidad de reflexionar y debatir acerca de las emociones propias y ajenas, para su correcta gestión e identificación y por la importancia que tiene el desarrollo de habilidades sociales para la prevención de trastornos psicopatológicos en el adolescente (Betina y Contini 2011).

Por todo ello, proyectos de intervención como el que planteamos son necesarios para la mejora del bienestar del adolescente con TDAH, proporcionando recursos que puedan ser eficazmente aplicables en su camino hacia la vida adulta.

REFERENCIAS

- Aguado, Luis. 2000. *Emoción, afecto y motivación*. Madrid: Larousse–Alianza Editorial.
- Alguacil Gómez, Julio, Basagoiti Rodríguez, Manuel, Bru Martín, Paloma y Camacho Gutiérrez, Javier. 2011. *Experiencia y metodología para un modelo de desarrollo comunitario. El caso de San Cristóbal de los Ángeles [Experience and Methodology for a Community Development Model: The Case of San Cristobal de los Ángeles]*. Madrid: Editorial Popular.
- Artaud, Antonin. 2006. “La puesta en escena y la metafísica”. *El teatro y su doble*. Barcelona: Edhasa. [1.ª ed. fr. 1938]

- Arzaluz Solano, Socorro. 2005. "La utilización del estudio de caso en el análisis local". *Revista Región y Sociedad*, vol XVII, no 32: 107–144. <http://dx.doi.org/10.22198/rys.2005.32.a601>
- Barkley, Russell A. 1997. "Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: Constructing a unifying theory of ADHD." *Psychological Bulletin*, 121: 65–94. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.121.1.65>
- _____. 1998. "El desorden de hiperactividad y déficit de atención." *Investigación y Ciencia*, Noviembre: 48–53.
- Beltrán Villalva, Miguel. 1985. "Cinco vías de acceso a la realidad social". *Reis*, Enero–Marzo 29: 7–41.
- Betina Lacunza, Ana y Contini de González, Norma. 2011. Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. En *Fundamentos en humanidades*, 12(23): 159–182. <https://www.redalyc.org/pdf/184/18424417009.pdf>
- Blanco–Martínez, Alfredo. 2016. Posibilidades educativas del teatro (Tesis doctoral). Universidad de La Coruña, España.
- Del Moral–Barrigüete, Cristina. 2017. "El debate como estrategia formal para mejorar la competencia comunicativa de los futuros maestros." En *Didáctica de la lengua y la literatura. Buenas prácticas docentes*, Beatriz Peña Acuña (coord.), Ana María Aguilar López (coord.), 80–111. Madrid: ACCI (Asociación Cultural y Científica Iberoamericana).
- Del Moral–Barrigüete, Cristina y Melguizo–Moreno, Elisabeth. 2020. "El blog como herramienta TIC para dinamizar la escritura en el aula de lengua y literatura: una propuesta didáctica innovadora." En Inmaculada Aznar Díaz, M.ª Pilar Cáceres Reche, Jose M.ª Romero Rodríguez y José Antonio Marín Marín (Eds.), *Investigación e Innovación educativa. Tendencias y retos*, 731–740. Madrid: Dykinson.
- Ekman, Paul, Friesen, Wallace V., & Ellsworth, Phoebe. 1972. *Emotion in the human face: guide–lines for research and an integration of findings*. New York: Pergamon Press.
- Etxebarria Bilbao, Itziar. 2003. "Las emociones autoconscientes: culpa, vergüenza y orgullo." En *Motivación y emoción. La adaptación humana*, Enrique G. Fernández–Abascal, María Pilar Jiménez Sánchez y María Dolores Martín Díaz (coord.), 369–393. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- García–Fernández, José María. 2001. *Inventario de Ansiedad Escolar para Alumnos de Educación Secundaria*. Documento policopiado. Alicante: Universidad de Alicante.
- García–Fernández, José María, Inglés, Cándido J., Martínez–Monteagudo, María C., Marzo, Juan C y Estévez, Estefanía. 2011. "Inventario de Ansiedad Escolar: validación en una muestra de estudiantes de Educación Secundaria." *Psicothema*, 23(2): 301–307. <http://www.psicothema.com/pdf/3886.pdf>
- Garilow, Caterina, Gollwitzer, Peter. M. y Oettingen, Gabriele. 2011. "If–then plans benefit delay of gratification performance in children with and without ADHD." En *Cognitive Therapy and Research*, 35: 442–455. <http://dx.doi.org/10.1007/s10608-010-9309-z>
- Goleman, Daniel. 1996. *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- _____. 1998. *La Práctica de la Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Grotowski, Jerzy. 2008. *Hacia un teatro pobre*. Madrid: Siglo XXI. Traducción: Margo Glantz. [1.ª ed., 1968]
- Guillén, Jesús C. 2017. "Cerebros hiperactivos en el aula: algunas estrategias neuroeducativas." *Escuela con cerebro, un espacio de documentación y debate sobre la Neurodidáctica*. <https://escuelaconcerebro.wordpress.com/2017/05/22/cerebros-hiperactivos-en-el-aula-algunas-estrategias-neuroeducativas/>

- Hervás-Zúñiga, Amaia y Durán-Forteza, Óscar. 2014. "El TDAH y su comorbilidad" En *Pediatría integral*. Vol 18 – n.º 9 – Nov. https://www.pediatriaintegral.es/wp-content/uploads/2014/xviii09/06/n9-643-654_Amaia%20Hervas.pdf
- Iñiguez-Ordóñez, Jessica Karina. 2017. *La dramatización como estrategia didáctica para una educación holística en el área de Lengua y Literatura*, (Tesis de pregrado). Universidad Nacional de Loja, Ecuador.
- Kuxana, 2012. *Fragmento de "Romeo y Julieta", William Shakespeare. Acto II, Escena I*. Kuxana. Arte y Literatura. <https://kuxana.blogspot.com/2012/02/fragmento-de-romeo-y-julieta-acto-ii.html>
- Lazarus, Richard y Lazarus, Bernice. 2000. *Pasión y razón*. Barcelona: Paidós.
- Martínez Zamora, Marta, Henao López, Gloria y Gómez, Luz. 2009. "Comorbilidad del trastorno por déficit de atención e hiperactividad con los trastornos específicos del aprendizaje." *Revista Colombiana de Psiquiatría*, vol. 38, núm. 1: 178–194. Asociación Colombiana de Psiquiatría. Bogotá, D.C., Colombia. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502009000500011&lng=en&nrm=iso
- Mata Benito, Patricia, Ballesteros Velázquez, Belén y Del Olmo Pintado, Margarita 2014. "Investigar e intervenir desde un enfoque participativo." *Propuestas de investigación e intervención desde un enfoque participativo*, 7–9. Madrid: UNED.
- Molina-García, María José y Del Moral-Barrigüete, Cristina. 2019. "Sobre los hábitos lectores en futuros maestros de Primaria y lecturas iniciáticas fuera del canon literario." En *Lectura y educación literaria: Nuevos modos de leer en la era digital*, editado por José M. de Amo Sánchez-Fortún y Pilar Núñez Delgado, 195–204. Barcelona: Octaedro.
- Nieto Espinosa, Estefanía. 2018. "La dramatización como recurso en la enseñanza de la Lengua castellana y su literatura. Espiral." *Cuadernos del Profesorado*, 11(23): 87–98. <http://dx.doi.org/10.25115/ecp.v12i23.2113>
- Orjales Villar, Isabel. 2007. *Déficit de atención con hiperactividad. Manual para padres y educadores*. 12ª edición. Madrid: Ed. Cepe.
- Pérez Pérez, Nérida y Castejón Costa, Juan Luis. 2006. "Relaciones entre la inteligencia emocional y el cociente intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios." *Revista electrónica de motivación y emoción*, 9 (22). <http://reme.uji.es/articulos/numero22/article6/numero%2022%20article%206%20RELA-CIONS.pdf>
- Sanjuán Álvarez, Marta. 2014. "Leer para sentir. La dimensión emocional de la educación literaria." *Impossibilia. Revista Internacional de Estudios Literarios*, (8): 155–178. <https://ojs.impossibilia.org/index.php/impossibilia/article/view/105>
- Sarver Dustin E., Rapport, Mark D., Kofler, Michael J., Raiker, Joseph S., Friedman, Lauren M. 2015. "Hyperactivity in attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD): Impairing deficit or compensatory behavior?" *Journal of Abnormal Child Psychology* 43(7): 1219–1232.
- Sroufe, Alan. 2000. *Desarrollo Emocional: La Organización de la Vida Emocional en los primeros años*. México D.F.: Oxford University Press.
- Stanislavski, Konstantin. 2002. *Stanislavsky on the Art of the Stage*. Trans. David Magarshack. London: Faber. [1.ª ed., 1950].
- _____. 2010. *An Actor's Work on a Role*. Trans. and ed. Jean Benedetti. London and New York: Routledge. [1.ª ed., 1957].
- Stylianou, Michalis, Hodges Kulinna, Pamela, van der Mars, Hans, Mahar, Matthew, Adams, Mark A, Amazeen, Eric, 2016. "Before-school running/walking club: effects on student on-task behavior". *Preventive Medicine Reports* 3: 196–202.
- Vallés Arándiga, Antonio. 2005. *El desarrollo de la inteligencia emocional para la convivencia escolar*. Alicante: Asociación de Renovación pedagógica Benacantil.

- Vieites–García, M. F. 2015. “La investigación teatral en una perspectiva educativa: retos y posibilidades.” *Educatio Siglo XXI*, 33 (2): 11–30.
- Young, Pauline V. 1939. *Scientific Social Surveys and Research. An Introduction to the Background, Content, Methods, and Analysis of Social Studies*. Nueva York: Prentice Hall.

SOBRE LAS AUTORAS

Adriana Lucena Morales: Personal Docente e Investigador FPU del Ministerio de Universidades, Gobierno de España. Departamento de Psicología, Área de Trabajo Social. Universidad de Jaén, España

Cristina del Moral Barrigüete: Profesora Contratada Doctora, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada, España

La *Revista Internacional de Ciencias Sociales Interdisciplinarias* tiene como objetivo examinar la naturaleza de las prácticas disciplinares, y las prácticas interdisciplinarias que surgen en el contexto de las aplicaciones del "mundo real". También se interroga sobre el significado de la "ciencia" en un contexto social, y las conexiones entre lo social y las demás ciencias particulares.

La revista discute las prácticas disciplinares distintivas en el seno de las ciencias sociales y examina ejemplos de estas prácticas. Con el fin de definir y ejemplificar lo que constituye las disciplinas, la revista fomenta el diálogo, ya sea desde una perspectiva global, teórica y especulativa, o ya sea desde una perspectiva local y empírica. Al considerar las variadas perspectivas interdisciplinarias, transdisciplinarias o multidisciplinarias que permean las ciencias sociales, las ciencias naturales y las ciencias aplicadas, la revista muestra el modo en que las prácticas interdisciplinarias entran en acción. El enfoque de los artículos puede ir desde aportaciones empíricas y estudios de casos, hasta una amplia gama de investigaciones multidisciplinarias y transdisciplinarias, así como reflexiones sobre el conocimiento sociológico y sobre las metodologías aplicables.

La *Revista Internacional de Ciencias Sociales Interdisciplinarias* es una revista académica sujeta a revisión por pares.