



INTERVENCIÓN EDUCATIVA CON CABALLOS PARA UN ADOLESCENTE CON TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD

EDUCATIONAL INTERVENTION WITH HORSES FOR A TEENAGER WITH ATTENTION-DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER

Juan Vives Vilarroig^{a1} y Paola Ruiz-Bernardo^{a2}*

Fechas de recepción y aceptación: 9 de abril de 2020 y 11 de julio de 2020

DOI: https://doi.org/10.46583/edetania_2020.58.603

Resumen: El presente artículo evalúa el impacto que ha tenido una intervención educativa asistida con caballos en el desarrollo positivo del autoconcepto de un adolescente con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). Diversos autores dicen que el autoconcepto se va construyendo por los propios éxitos y fracasos a lo largo del desarrollo personal y, por lo tanto, plantean que es dinámico, ya que cambia con la experiencia. Esta es una intervención realizada a un adolescente con TDAH y con una alta autopercepción de fracaso personal que presentaba dificultades de comportamiento en el entorno escolar, familiar y social. Como complemento a toda la labor realizada durante su etapa escolar, se les propuso a la escuela y a la familia que participara en un programa educativo con caballos. El objetivo de este artículo es mostrar la eficacia del programa de intervención. La metodología es un estudio de caso único, donde se administraron diversas escalas de autoconcepto y de afrontamiento de problemas, las cuales se complementaron con entrevistas e instrumentos de observación. Los resultados obtenidos permiten observar una mejora amplia en varias dimensiones del autoconcepto (laboral, emocional, familiar y física), alcanzando unos percentiles dentro de la media general de la población. También se observa una mejora en la

^a Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Universidad Jaume I.

¹ ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3773-6129>

² ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1939-4401>

* Correspondencia: Universidad Jaume I. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Avenida Vicent Sos Baynat, s/n. 12071 Castellón de la Plana. España.

España. E-mail: ruizma@uji.es



dimensión social y en la académica aunque están por debajo de la media general poblacional. Igualmente las estrategias de afrontamiento de problemas han mejorado. En consecuencia, su comportamiento también, según lo expresa su entorno social. Por lo tanto se concluye que esta alternativa educativa ha sido efectiva.

Palabras clave: innovación educativa, trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), conducta conflictiva, trabajo con caballos, autoconcepto.

Abstract: This article evaluates the impact that a horse-assisted educational intervention had on the positive development of the self-concept of an adolescent with attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD). Several authors consider that self-concept is built by one's own successes and failures throughout personal development and therefore propose that it is dynamic, as it changes with experience. This is an intervention carried out with a teenager suffering from ADHD and a high self-perception of personal failure, who presented behavioural difficulties in the school, family and social environments. As a complement to all the work done during his school years, it was proposed (to both school and family) that he participated in an educational program with horses. The aim of this article is to prove the effectiveness of the intervention programme performed. The methodology is a single case study, where various scales of self-concept, coping and problem-solving were administered and complemented with interviews and observation instruments. The results obtained revealed a wide improvement in several dimensions of self-concept (work, emotional, family and physical), reaching percentiles within the population general average. An improvement was also observed in the social and academic dimensions although they still remained below the general population average. Likewise, he improved his coping strategies and consequently also his behaviour as expressed by his social environment. Therefore, it is concluded that this educational alternative has been effective.

Keywords: educational innovation, attention deficit hyperactivity disorder (ADHD), conflict behaviour, working with horses, self-concept.

1. INTRODUCCIÓN

El trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) se enmarca actualmente dentro de los trastornos del neurodesarrollo y es descrito como un patrón persistente de inatención y/o hiperactividad e impulsividad que impide las actividades diarias o el desarrollo típico. Este trastorno se puede manifestar con presentación clínica inatenta, presentación hiperactiva/impulsiva o presentación combinada (APA, 2013).

En este artículo se presenta un estudio de caso único donde se ha trabajado con un adolescente con TDAH que presentaba una autopercepción de fracaso



que influía en su autoconcepto y comportamiento. Se ha realizado una intervención asistida con caballos con el objeto de mejorar su autoconcepto y, en consecuencia, su conducta.

1.1 *El autoconcepto*

Ríos (1994) define el autoconcepto como el conjunto de percepciones, creencias y actitudes que la persona tiene sobre sí misma. Musitu, García y Gutiérrez (2001) hablan de un constructo multifactorial formado por diversas dimensiones más concretas (como el autoconcepto físico, familiar, social, emocional y académico-laboral) que organizan la información y en cierta manera determinan la conducta de la persona. Así mismo, estos componentes se ven afectados por la imagen que la persona cree que los demás tienen de ella (Musitu, Román y Gracia, 1988). En esta misma línea, González y Tourón (1992) comentan que este concepto se construye a partir de una mezcla de imágenes entre lo que somos, lo que queremos ser y aquello que mostramos a los demás. Machargo (1991) argumenta que el autoconcepto se va construyendo por los propios éxitos y fracasos que la persona va teniendo a lo largo del desarrollo y por la influencia que puedan tener las personas más próximas de su entorno. Myers y Spencer (2001) plantean que el autoconcepto es dinámico, ya que cambia con la experiencia a lo largo de la vida de la persona al ir integrando nueva información.

1.2 *Autoconcepto y alumnos con TDAH*

Como consecuencia de los síntomas nucleares que presentan los alumnos con TDAH, suele ser frecuente observar que estos están continuamente recibiendo reproches y comentarios negativos por parte del entorno que los rodea debido a las acciones que se generan de su conducta. Cubero (2006) argumenta que las dificultades que presentan estos niños en la organización de su trabajo escolar o para controlar sus impulsos terminan por generar problemas en la relación con sus compañeros y sus profesores, los cuales les suelen ofrecer una respuesta negativa como consecuencia de su conducta.



A nivel académico, tal y como avalan Biederman et al. (2004) y Miranda, Meliá y Marco (2009) existen distintas investigaciones que constatan que los alumnos con TDAH suelen, además, presentar dificultades en el aprendizaje, y por lo tanto mayor probabilidad de repetir curso. En este sentido Barkley (1999) y Joselevich (2003) argumentan que estas dificultades generan un sentimiento de frustración y agresividad que terminan afectando de manera importante a su propio autoconcepto y a su autoestima. Tabassam (2002), citado en Navarro (2004), observó en sus estudios que estos alumnos tenían un autoconcepto pobre y sus atribuciones de éxito eran negativas. Demaray y Elliot (2001) estudiaron en qué medida el apoyo social recibido influía en el autoconcepto de los niños con TDAH y encontraron que aquellos que percibían más apoyo por parte de sus padres, profesores y compañeros tenían un autoconcepto más alto que aquellos niños que no percibían ese apoyo. En cuanto a la edad, Houck, Kendall, Miller, Morrell & Wiebe (2011) encontraron que este autoconcepto era más bajo a medida que los alumnos con TDAH iban haciéndose mayores. Edbom, Granlund, Lichtenstein y Larsson (2008) estudiaron que el alumno con TDAH posee una autopercepción sobre sí mismo más negativa en la adolescencia.

1.3 *Una propuesta de intervención con caballos*

Existen numerosas referencias a lo largo de la historia en las que el uso de animales en general, y caballos en particular, es un elemento motivador que ha ayudado en los procesos de intervención terapéutica dirigidos a personas con algún tipo de necesidad (Goizigolzarri, 2000; Suárez, 2010; Carreras, 2011).

Delgado et al. (2017) afirman que las terapias asistidas con animales mejoran la actitud personal y física de la persona o paciente, así como sus competencias sociales y emocionales (Marcos, 2017).

Scheidhacker, Friederich y Bender (2002) investigaron que montar a caballo y la percepción de cómo el jinete va dominando esta actividad pueden fomentar el sentimiento de autoeficacia, mejorando la autoestima, el autoconcepto y el sentido de control. En la misma línea, Burgon (2003) observó en sus estudios una mejora en las habilidades sociales.



De modo específico, para Jang et al. (2015) y Martínez (2019) este tipo de terapia con caballos mejora los principales síntomas del TDAH, ya que, desde el punto de vista de su etología, los caballos son seres con una extrema sensibilidad que están en permanente estado de alarma buscando posibles peligros del entorno. Tal y como comenta Rees (2000), esta extrema sensibilidad hace que se tenga que interactuar con ellos de una manera conscientemente relajada y coherente con nuestros pensamientos, pues los caballos reaccionarán en función de nuestro grado de coherencia entre nuestro pensamiento y nuestros movimientos. Cuando consigamos que el alumno con dificultades que participa en los tratamientos con caballos aprenda a ver reflejada su conducta en las reacciones del caballo, será el momento en que estará preparado para aprender a dominarse a sí mismo y así conseguir manejar el caballo a nivel corporal. A partir de este punto, el alumno está en disposición de realizar el trabajo de transferencia que le permita entender cómo su conducta provoca reacciones entre los miembros del entorno cotidiano que le rodea y, por tanto, cómo puede ser él quien maneje el entorno cambiando su comportamiento.

El objetivo de este artículo es mostrar la eficacia del programa de intervención con caballos para mejorar el autoconcepto de un adolescente con TDAH.

2. METODOLOGÍA

Se ha realizado un diseño de caso único. Para Rousos (2007) este diseño busca establecer un vínculo entre la investigación y la práctica clínica. Dicho diseño permite evaluar la validez del tratamiento en una situación controlada.

2.1 *Presentación del caso*

Sánchez (nombre ficticio) es un adolescente de 14 años diagnosticado de trastorno por déficit de atención con presentación clínica combinada desde los 7 años de edad. Desde su diagnóstico médico comenzó a recibir tratamiento farmacológico, además de ser atendido en el aula de pedagogía terapéutica de su escuela.



Su proceso educativo no ha estado exento de problemas y de altibajos. Pero a partir de su entrada en la ESO (Educación Secundaria Obligatoria) las dificultades se hicieron más evidentes, pues el nivel de exigencia superaba la capacidad del alumno y, aun con todas las medidas de atención a la diversidad que se pusieron en marcha, el alumno presentaba serias dificultades para seguir el ritmo ordinario de la clase, disminuyendo considerablemente su rendimiento académico.

Como consecuencia, comenzó a cambiar su actitud frente al estudio y fueron frecuentes los episodios de enfrentamientos con sus profesores, con sus padres y con sus propios compañeros de clase.

2.2 Instrumentos

Ante las manifestaciones conductuales que presentaba Sánchez, se decidió estudiar en qué estado se encontraba su autoconcepto y cuáles eran las estrategias que utilizaba para enfrentarse a las dificultades que se le iban presentando en su vida cotidiana. Para ello se usaron los siguientes instrumentos:

- Escala de autoconcepto AF5 (Musitu et al., 2001).
- Escalas SC2, SC3 y SC4, adaptación de García (1989) de los cuestionarios de Brookover et al. (1964).
- Escala de afrontamiento de problemas ACS (Fydembert y Lewis, 1996).

Con el objeto de obtener una información más precisa se decidió medir por separado el autoconcepto laboral del autoconcepto académico. El primero se evalúa con la escala AF-5 (Musitu et al., 2001) y el segundo con los cuestionarios SC2, SC3 y SC4 que García (1989) adaptó de los cuestionarios de Brookover et al. (1964).

Se trianguló esta información realizando entrevistas semiestructuradas a los padres, al tutor, a los compañeros y al propio alumno.

Por último, se utilizaron dos instrumentos más de tipo observacional:

- Un registro de observación en el aula que debía completar el tutor. El objetivo era observar la evolución de su conducta en el aula, por lo tanto, después de cada clase y durante todos los días que duró el programa de intervención, se anotó la conducta del alumno siguiendo estos ítems:



“Respeto a los profesores”, “Respeto a los compañeros”, “Realización de tareas escolares” y “Cuidado y preparación del material”. Todos ellos se valoraron de forma dicotómica (bien-mal).

- El diario de campo, que debía completar el responsable de la intervención, registraba los incidentes críticos.

A continuación se presenta en la tabla 1 el proceso de evaluación inicial que se llevó a cabo a partir de las hipótesis diagnósticas.

TABLA 1
Hipótesis e instrumentos utilizados en la evaluación diagnóstica

<i>Hipótesis diagnósticas</i>	<i>Justificación</i>	<i>Área de evaluación</i>	<i>Instrumentos utilizados</i>	<i>Fuente de información</i>			
				<i>Alumno</i>	<i>Profesor</i>	<i>Compañeros</i>	<i>Padres</i>
Bajo autoconcepto	Desánimo general	Autoconcepto académico	Cuestionarios SC2, SC3, SC4 Adaptación de García (1989) de los cuestionarios de Brookover et al. (1964)	X			
			Entrevistas	X	X	X	X
	Autocreencia en que no sabe hacer nada bien	Autoconcepto laboral Autoconcepto social Autoconcepto emocional Autoconcepto familiar Autoconcepto físico	AF 5 (Musitu, y García, 1994)	X			
Entrevistas			X	X	X	X	
Dificultades en estrategias de afrontamiento	No sabe resolver problemas, por ello los evita	Estrategias para afrontar las dificultades y problemas	ACS (Frydembert & Lewis, 1996)	X			
			Entrevistas	X	X	X	X

Fuente: elaboración propia.



3. RESULTADOS

3.1 Evaluación inicial

3.1.1 Autoconcepto

En las siguientes tablas 2 y 3 se pueden observar los resultados que indican un autoconcepto muy bajo en cada una de las dimensiones.

TABLA 2
Resultados evaluación diagnóstica AF-5

<i>AF-5</i>	
<i>Dimensiones</i>	
Laboral	P. Directa 1,16 Percentil: 1
Social	P. Directa: 2,50 Percentil: 1
Emocional	P. Directa: 2,66 Percentil: 7
Familiar	P. Directa: 4,87 Percentil: 5
Físico	P. Directa: 5 Percentil: 25

Fuente: elaboración propia.

TABLA 3
Evaluación inicial autoconcepto académico SC2, SC3, SC4

<i>Autoconcepto académico</i>		
	<i>Baremación</i>	<i>Puntuación</i>
SC2. ¿Qué opinas de ti mismo?	= 0 > 31 Muy alto 26 - 30 Alto 22 - 25 Medio 17 - 21 Bajo 0 < 16 Muy bajo	12
SC3. ¿Qué piensas que opinan tus padres de ti?	= 0 > 23 Muy alto 20 - 22 Alto 17 - 19 Medio	10
SC4. ¿Qué piensas que opina tu profesor de ti?	14 - 16 Bajo = 0 < 13 Muy Bajo	7

Fuente: elaboración propia.



A continuación se expone un extracto de los comentarios más significativos obtenidos en las entrevistas, ordenados por dimensiones (véanse las tablas 4, 5, 6, 7 y 8).

TABLA 4
Extractos entrevistas. Dimensión laboral /académica

Entrevista a la madre	“Dice que no sabe para qué va a la escuela si allí no aprende nada”. “Cuando le mandas tarea dice que es muy difícil, que se cansa, que no sabe hacerla”.
Entrevista al tutor	“Está desanimado, cada vez se le hace más difícil seguir el ritmo de la clase. No para de repetir que no tiene ganas de estudiar”.
Entrevista a compañeros	“Cuando le piden algo en clase dice que no sabe hacerlo”.
	“No hace nada, siempre está en plan pasota”.
Entrevista al alumno	Prof.: “¿En qué cosas eres bueno?”. Alumno: “Creo que para nada. No quiero participar en clase porque si lo hago mal se reirán de mí”. “Siempre me pasa, me salen mal las cosas y se burlan”.

Fuente: elaboración propia.

TABLA 5
Extractos entrevistas. Dimensión social

Entrevista a la madre	“Dice que todos le tienen manía, muchas veces dice que no tiene amigos en clase”.
Entrevista al tutor	“En cuanto se sincera te das cuenta que se ve mal, piensa que no tiene amigos en el colegio, que todo el mundo está en contra de él”.
Entrevista a compañeros	“No tiene amigos porque siempre está peleándose con la gente”.
Entrevista al alumno	“Algunos profesores pasan de mí”. “En clase no tengo amigos”. “No soy buena persona, no me sale nada bien, no estudio, me riñe todo el mundo”.

Fuente: elaboración propia.

TABLA 6
Extractos entrevistas. Dimensión emocional

Entrevista a la madre	“Lo veo muy desanimado, no se le puede decir nada, a la mínima salta y se enfada”.
Entrevista al tutor	“Cuando se sincera se ve mal”.



Entrevista a compañeros	“Si se le lleva la contraria siempre se pone nervioso”. “Siempre está cabreado”. “Triste no, pero no está nunca contento”.
Entrevista al alumno	Prof.: “¿Por qué, cuando te proponen una cosa, nunca quieres participar?”. Alumno: “Me da vergüenza. Me salen mal las cosas y se burlan”. Prof.: “¿Y por eso te enfadas?”. Alumno: “Si”.

Fuente: elaboración propia.

TABLA 7
Extractos entrevistas. Dimensión familiar

Entrevista a la madre	“Te juro que me volverá loca”. “Contesta mal, no hace caso”. “No hay día que no tengamos discusión”. “A él le da todo igual, en cuanto le dices algo te contesta”.
Entrevista al alumno	“En casa me siento mal, me quiero ir”.

Fuente: elaboración propia.

TABLA 8
Extractos entrevistas. Dimensión física

Entrevista a la madre.	“Él es muy presumido. Se mira mucho al espejo. Pregunta mucho si está fuerte”.
Entrevista al alumno	“A veces hago deporte. Me veo normal”. “Me gusta cómo visto, a los demás no”.

Fuente: elaboración propia.

3.1.2 Afrontamiento de problemas (Escala ACS para adolescentes)

Para observar la manera que tenía de afrontar los problemas se le administró la escala de afrontamiento para adolescentes ACS (Frydembert y Lewis, 1996) en su forma general. En la tabla 9 podemos observar los resultados obtenidos.



TABLA 9
Escalas ACS de afrontamiento de problemas. Comparación con la media de la población

20-29 Estrategia no utilizada 30-49 Se utiliza raras veces 50-69 Se utiliza algunas veces 70-89 Se utiliza a menudo 90-100 Se utiliza con mucha frecuencia		
Puntuaciones ajustadas		
Comparación resultados	Resultados	Media población
Buscar apoyo social	44	69,76
Concentrarse en resolver el problema	36	73,42
Esforzarse y tener éxito	48	73,17
Preocuparse	40	76,21
Invertir en amigos íntimos	36	67,56
Buscar pertenencia	56	71,72
Hacerse ilusiones	68	57,31
Falta de afrontamiento	72	38,74
Reducción de la tensión	48	38,49
Acción social	60	40,75
Ignorar el problema	70	35,76
Autoinculparse	60	56,81
Reservado para sí	65	49,71
Buscar apoyo espiritual	25	49,93
Fijarse en lo positivo	40	66,81
Buscar ayuda profesional	40	55,55
Buscar diversiones relajantes	77	73,33
Distracción física	42	66,35

Fuente: elaboración propia.

Tal y como se puede observar, los resultados obtenidos de esta primera evaluación confirman que el alumno presenta un autoconcepto muy bajo en todas sus dimensiones; utiliza pocas estrategias de afrontamiento y usa a menudo las estrategias: “buscar diversiones relajantes”, “ignorar el problema” o “presentar falta de afrontamiento” ante los problemas.



3.2 Procedimiento de intervención

El programa se desarrolló durante tres meses a razón de tres sesiones por semana; dos de ellas con una duración de dos horas cada una y una tercera con una duración de cuatro horas. El detalle de las actividades que se realizaba en cada sesión se describe en Vives y Ruiz-Bernardo (2017). En la tabla 10 se presenta el programa de intervención que contemplaba los grandes bloques de trabajo con sus respectivos objetivos.

TABLA 10
Bloques de contenido y objetivos del programa de intervención

<i>Bloques de contenido</i>	<i>Objetivos</i>
1. Hábitos laborales básicos	Fomentar fórmulas básicas de cortesía. Fomentar relaciones sociales. Fomentar hábitos de responsabilidad laboral.
1.1. Aseo y vestido del caballo	Aprendizaje de rutinas de trabajo en el aseo, cuidado y preparación del material. Fomentar el compromiso laboral y la satisfacción del trabajo bien realizado. Aprender a esforzarse para tener éxito.
1.2. Aseo de las cuadras y alimentación	Aprender a buscar ayuda y consejo.
2. Doma del caballo	Fomentar el sentimiento de seguridad en sí mismo. Aprender a encarar los problemas buscando una solución.
2.1. Manejo pie a tierra	Fomentar estrategias de afrontamiento de los problemas. Fomentar el sentimiento de autoeficacia.
2.2. Equitación	Entender las consecuencias de sus propias acciones. Aprender a reconocer nuestra parte de responsabilidad en las cosas que nos ocurren a través del espejo que nos muestran los caballos. Aprender a sentirse orgulloso del trabajo bien realizado.
3. Servicio a la comunidad	Fomentar conductas prosociales. Fomentar la empatía. Aprender a fijarse en lo positivo.
4. Educación emocional	Aprender a reconocer emociones propias y saber gestionarlas. Aprender a reconocer emociones en los otros. Aprender a reconocer cómo nuestros actos influyen en las emociones de los demás. Fomentar la reflexión como punto de partida para la mejora.

Fuente: elaboración propia.



En este sentido, dentro de cada uno de los bloques se diseñaron diferentes actividades siguiendo la pedagogía del éxito (Bircea, 1998), reduciendo la posibilidad de error, de manera que ello permitiese a la persona verse a sí misma como alguien capaz de realizar algo positivo y productivo al margen de los resultados académicos.

3.3 *Resultados postintervención*

Una vez finalizado el programa de intervención se procedió a administrar, nuevamente, las escalas AF5, SC (2, 3, y 4) y ACS con el objeto de observar si se había producido algún cambio posterior a la intervención. Los datos obtenidos de estos instrumentos se complementaron con entrevistas finales, el diario de campo y el registro de observación de conducta en el aula.

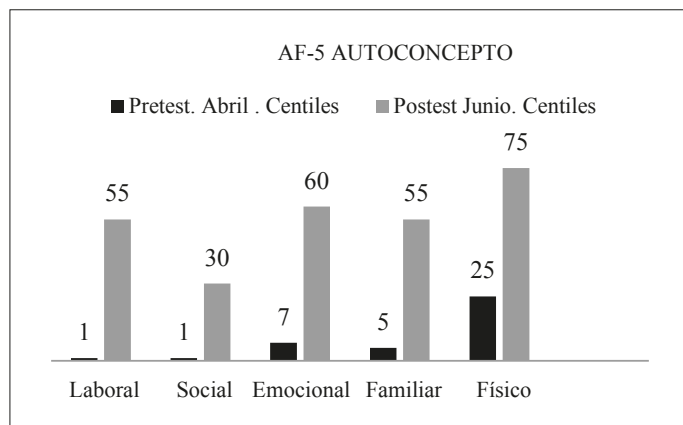
3.3.1 Resultados autoconcepto. Postest (tres meses después)

Se pudo observar una mejora significativa en todas las dimensiones evaluadas. Si bien es cierto que en la dimensión social hay un aumento importante, la puntuación sigue estando por debajo de la media, tal y como se observa en la figura 1.

A continuación se analizan estas dimensiones por separado.



FIGURA 1
AF-5 Autoconcepto. Comparación pretest-postest (tres meses después)



Fuente: elaboración propia.

A. Dimensión autoconcepto laboral/académico

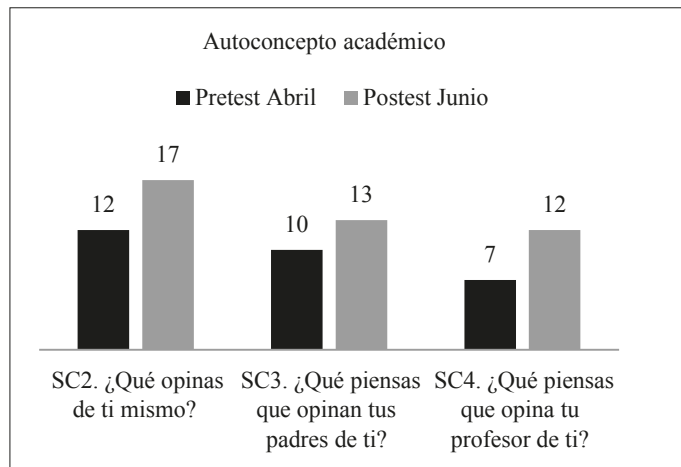
El alumno obtiene una puntuación típica de 55 en el cuestionario AF5 respecto al autoconcepto laboral. Pasa de pensar que no sabe hacer nada a considerar que es bueno y responsable en las tareas que se le encomiendan y que su labor es importante (figura 1).

En cuanto al autoconcepto académico, la figura 2 muestra que, si bien hay un ligero aumento, este no varía significativamente, por lo que el alumno sigue teniendo un bajo autoconcepto sobre su capacidad para estudiar y sigue opinando que tanto sus padres como su profesor tienen un bajo concepto de él en esta dimensión.

Se apoya estos datos con los obtenidos en las entrevistas finales y con el diario de campo que se ha realizado durante todo el proceso de intervención. A continuación, se presenta en la tabla 11 un extracto de algunos de los comentarios más significativos referidos a esta dimensión laboral-académica.



FIGURA 2
Dimensión académica. Comparativa pretest-postest (tres meses después)



Fuente: elaboración propia.

TABLA 11
Extractos entrevistas y diario de campo (tres meses después)

Autoconcepto laboral y académico	
Entrevista a la madre	“Los sábados por la mañana se levanta pronto porque no quiere llegar tarde a los caballos”. “No quiere estudiar, pero ahora tiene más moral.”
Entrevista al tutor	“En los estudios sigue igual de mal, pero le ha ayudado a entender que es una persona capaz de realizar un trabajo”.
Entrevista a compañeros	“No quiere estudiar. Se ha dado cuenta que puede trabajar.” “Al sentirse útil ha subido su autoestima”.
Entrevista al alumno	“He aprendido a ser domador. He aprendido a trabajar. Mi trabajo sirve para ayudar a los niños”. “Los estudios no me gustan, pero sé hacer otras cosas”. “Quiero estudiar un módulo de infantil para ayudar a los niños”.
Diario de campo	30 de abril, me pregunta qué tiene que estudiar para ser domador. 5 de mayo. Me pregunta si puede estudiar un módulo de infantil. 25 de mayo. Comenta que el año que viene se quedará en el colegio, que ahora está bien.

Fuente: elaboración propia.



B. Dimensión autoconcepto social

Se observa en la figura 1 que el alumno obtiene una puntuación en el post-test de junio que demuestra una mejora con respecto al test de abril. Aun así, es baja y está por debajo del 50 % de la población. Se apoya, nuevamente, estos datos con los obtenidos en las entrevistas y el diario de campo, recogidos en la tabla 12.

TABLA 12
Extractos entrevistas y diario de campo (tres meses después)

<i>Autoconcepto social</i>	
Entrevista a la madre	“Creo que se ve a sí mismo mejor, además él nota que los demás también lo ven que está más tranquilo”.
Entrevista al tutor	“Los compañeros le respetan un poco más porque lo ven más tranquilo”.
Entrevista a compañeros	“No se mete en tantos líos y está más participativo”. “Te cuenta cosas y lo ves más contento”. “Que le ha subido la autoestima y se relaciona cada vez mejor con los compañeros”.
Entrevista al alumno	“Mis compañeros piensan que he cambiado”. “Saben que estoy haciendo cosas importantes y que ayudan a los demás. Ahora hablo con ellos y les cuento cosas”.
Diario de campo	18 de abril. Comenta: “Yo soy el responsable de que los caballos quieran estar conmigo, si me ven tranquilo quieren estar conmigo”. 4 de mayo. Nota: comenta que está intentando hacer como en las cuadras, cuando está más tranquilo todo le va mejor.

Fuente: elaboración propia.

C. Dimensión autoconcepto emocional

En la figura 1 se observa que existe una notable diferencia de puntuación que hace pensar que, a nivel emocional, comienza a entender y a reconocer sus propias emociones como base para poder aprender a gestionarlas mejor, así como aprender a entender las emociones de los demás.

De las anotaciones realizadas en las entrevistas y el diario presentamos el siguiente extracto recogido en la tabla 13.



TABLA 13
Extractos entrevistas y diario de campo (tres meses después)

<i>Autoconcepto emocional</i>	
Entrevista a la madre	“Lo veo más tranquilo. Y te cuenta más cosas. Ahora no se enfada tanto. Ahora tiene más moral. Con eso de que es domador y ayuda a los niños parece que tiene más ánimo”.
Entrevista al tutor	“La conducta del alumno era una llamada de atención continua. El otro día me pidió los apuntes porque quiere recuperarlas en julio, por lo menos tiene moral. Los compañeros lo ven más animado”.
Entrevista a compañeros	“Está más tranquilo en clase. Está más alegre. No se enfada cuando le dicen algo. Te cuenta cosas y lo ves más contento”.
Entrevista al alumno	“Me he sentido útil. Si yo no salto, mis compañeros no saltan”. “Me siento bien ahora no me ven tan bullas como antes”.
Diario de campo	26 de abril. Comenta: “Me siento bien, porque al estar las cuadras limpias dormirán mejor los caballos”. 2 de mayo. Nota: Hoy ha saludado a todos los niños y les ha estado animando y felicitando cada vez que hacía una buena tarea. 9 de mayo. Comenta: “Le he podido poner yo solo la cabezada y me siento bien”. 30 de mayo. Nota: Lo primero que ha hecho ha sido darle un beso a los caballos. Junio. Nota: Esta tarde ha estado muy simpático, riéndose y gastando bromas a los niños. Muestra sus sentimientos.

Fuente: elaboración propia.

D. Dimensión autoconcepto familiar

Tal como se observa en la figura 1, los resultados muestran un aumento en la percepción que tiene el alumno sobre su integración en la familia. Muestra más confianza y siente que su familia le ayudaría en caso de tener un problema. También se siente que su familia le ve como alguien que puede hacer algo provechoso al margen de los estudios.

Se apoya estos datos con los obtenidos en las entrevistas y el diario de campo recogidos en la tabla 14.



TABLA 14
Extractos entrevistas y diario de campo (tres meses después)

<i>Autoconcepto familiar</i>	
Entrevista a la madre	“Él nota que los demás también ven que está cambiando”.
Entrevista al alumno	“A veces (mis padres) se enfadan, pero ya no tanto. Mis padres dicen que soy muy bueno en los caballos y piensan que soy trabajador. Sé hacer cosas importantes. Mis tíos y mis abuelos me dicen que me estoy haciendo más responsable”.
Diario de campo	10 de abril. Nota: Me pide que le haga una foto para que le vean sus padres. 6 de junio. Nota: Estaba domando al caballo a la cuerda larga y no paraba de girarse a ver si le miraba su padre y me preguntaba. “¿A que mi padre estará contento?”.

Fuente: elaboración propia.

E. Dimensión autoconcepto físico

Este aspecto lo medimos únicamente con el test AF5. No disponemos de datos complementarios que apoyen estos resultados, si bien es cierto que durante la realización del cuestionario iba haciendo referencias a sus habilidades físicas directas, por ejemplo, a que era bueno en el deporte, que se cuidaba físicamente y que se percibía físicamente agradable. En este sentido se observa en la figura 1 un aumento significativo de esta dimensión.

3.3.2 Estrategias de afrontamiento.

Como se puede observar en la tabla 15, a excepción de las dimensiones “reducción de la tensión”, “buscar diversiones relajantes” y “reservado para sí” (en las cuales obtuvo la misma puntuación), en el resto hubo mejoría en cuanto a un aumento en la utilización de estrategias entre las que cabe destacar: “Fijarse en lo positivo”, “Esforzarse y tener éxito”, “Preocuparse” o “Distracción física”, así como una disminución significativa en el uso de las estrategias de “Falta de afrontamiento” e “Ignorar el problema”.



TABLA 15
Comparación resultados escalas de afrontamiento ACS (tres meses después)

20-29 Estrategia no utilizada. 30-49 Se utiliza raras veces. 50-69 Se utiliza algunas veces. 70-89 Se utiliza a menudo. 90-100 Se utiliza con mucha frecuencia.			
Puntuaciones ajustadas			
Comparación resultados	Abril	Junio	Media población
Buscar apoyo social	44	72	69,76
Concentrarse en resolver el problema	36	56	73,42
Esforzarse y tener éxito	48	72	73,17
Preocuparse	40	72	76,21
Invertir en amigos íntimos	36	56	67,56
Buscar pertenencia	56	72	71,72
Hacerse ilusiones	68	80	57,31
Falta de afrontamiento	72	56	38,74
Reducción de la tensión	48	48	38,49
Acción social	60	55	40,75
Ignorar el problema	70	55	35,76
Autoinculparse	60	70	56,81
Reservado para sí	65	65	49,71
Buscar apoyo espiritual	25	50	49,93
Fijarse en lo positivo	40	85	66,81
Buscar ayuda profesional	40	70	55,55
Buscar diversiones relajantes	77	77	73,33
Distracción física	42	70	66,35

Fuente: elaboración propia.



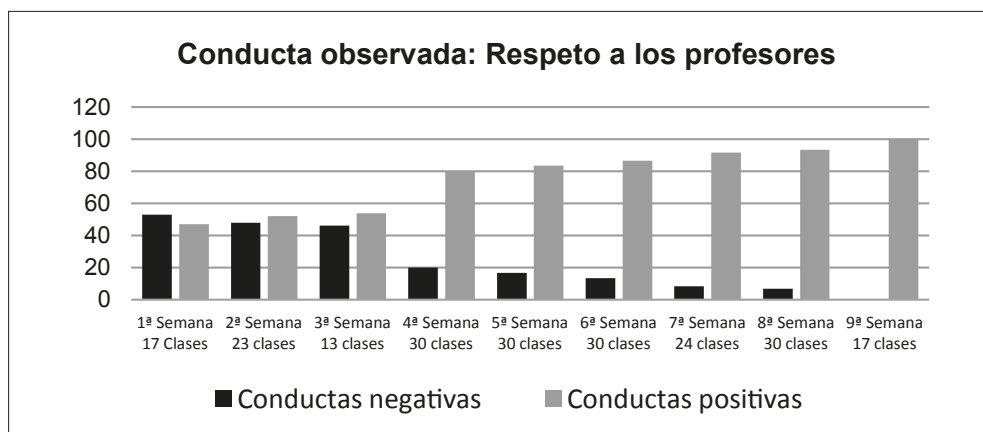
3.3.3 Conducta en el aula

A continuación se presentan las figuras correspondientes a cada conducta evaluada durante las nueve semanas que duró el programa. Los resultados se pasaron a porcentajes sobre el número total de clases que tuvo cada semana.

A. Respeto a los profesores

En la primera semana de intervención partimos de un porcentaje de conductas negativas en el aula del 52,94 % frente a un 47,05 % de conductas positivas sobre un total de 17 clases. En la figura 3 se puede observar cómo paulatinamente van reduciéndose las anotaciones negativas a medida que van transcurriendo las semanas hasta eliminarse por completo.

FIGURA 3
Registro conductual sobre el respeto a los profesores



Fuente: elaboración propia.

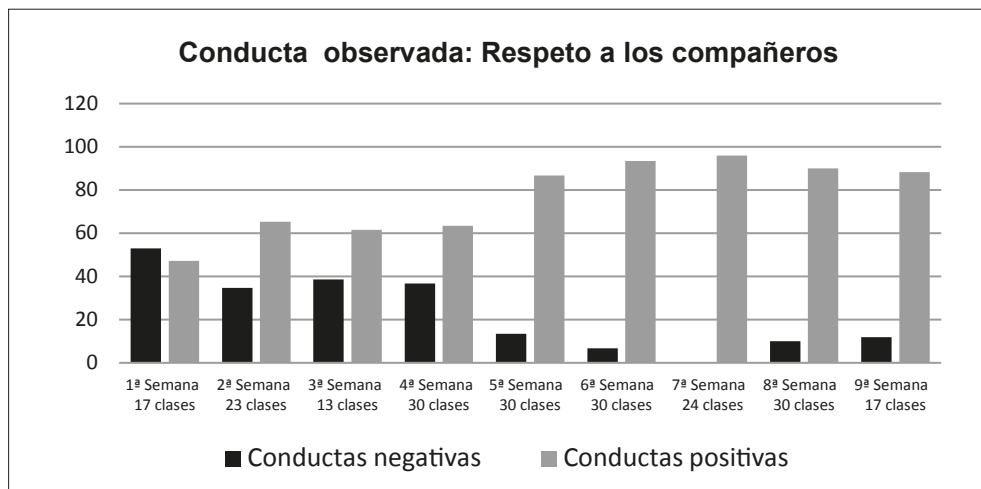
B. Respeto a los compañeros

La figura 4 muestra cómo van disminuyendo las anotaciones negativas paulatinamente hasta la séptima semana, en la que no hay ninguna anotación,



pero en la octava y la novena aumenta de nuevo hasta situarse en un 17,6 %. Aunque no se reducen por completo, hay una diferencia significativa entre la primera semana y la última.

FIGURA 4
Registro conductual sobre el respeto a los compañeros



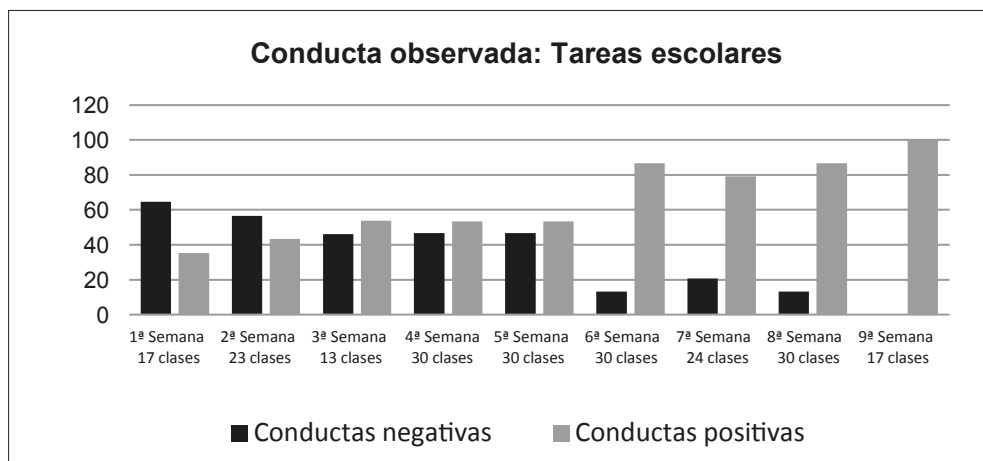
Fuente: elaboración propia.

C. Tareas escolares

Se puede observar en la figura 5 cómo las anotaciones negativas comienzan a equipararse con las positivas entre la cuarta y la quinta semanas. En la sexta hay un descenso importante de las conductas negativas. En la última semana no hay anotaciones negativas.



FIGURA 5
Registro conductual sobre las tareas escolares

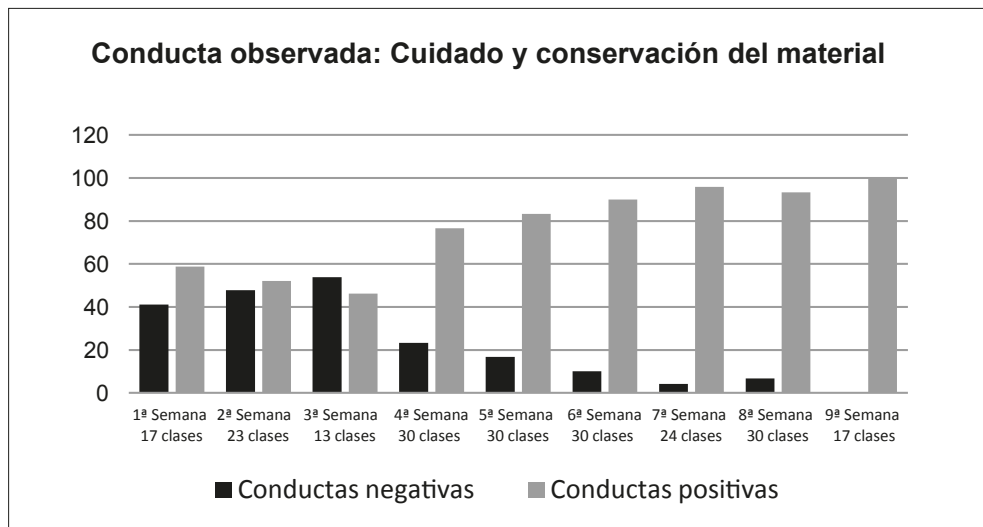


Fuente: elaboración propia.

D. Cuidado y conservación del material

En la primera semana de intervención, tal y como muestra la figura 6, partimos de un 40 % de anotaciones negativas y se observa que estas van en aumento durante las dos semanas siguientes. En la cuarta se produce un descenso brusco en el que paulatinamente van aumentando las conductas positivas.

FIGURA 6
Registro conductual sobre el cuidado y conservación del material



Fuente: elaboración propia.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir del análisis de los datos obtenidos se puede observar una mejora importante en las dimensiones: laboral, emocional, familiar y física, llegando a obtener unos percentiles que se sitúan dentro de la media general de la población. También se observa una mejora en la dimensión social, pero puntúa aún por debajo de la media poblacional. La mejora en el autoconcepto académico no fue significativa y continúa siendo baja. Aun así, dado que el punto inicial del que se partía era muy bajo, este resultado se considera bueno.

El trabajo con caballos ha reforzado la idea de que el aspecto académico, aunque es muy importante, no debería condicionar la autopercepción que tienen las personas en otros aspectos de su vida, y la escuela debería tomar nota de ello. Se coincide con Marchago (1991) al observar durante este estudio que el autoconcepto del alumno se construye mediante las experiencias de éxito y fracaso, pues en el momento en el que ha tenido otros puntos de vista que



le han reportado experiencias positivas, la valoración sobre sí mismo ha aumentado de manera significativa en otros aspectos al margen de lo académico.

También se ha podido constatar que ha aumentado el uso de estrategias para enfrentarse a los problemas y han disminuido las estrategias de falta de afrontamiento o ignorancia de los problemas.

Esto coincide con el planteamiento de Myers y Spencer (2001) al observar que el autoconcepto del alumno es variable o dinámico a lo largo del tiempo, pues se ha observado cómo este ha ido cambiando con la experiencia al ir integrando nuevos datos e información que le ha proporcionado el haber trabajado con caballos. Ello corrobora la idea de los autores Scheidhacker et al. (2002) al comprobar que el montar a caballo ha ayudado a fomentar el autoconcepto del alumno, su sentimiento de autoeficacia y el sentido de control.

Además, se coincide con Rees (2000) al observar que la forma en que actúan los caballos como “animales presa” ha ayudado al alumno a ver reflejada su conducta en las reacciones del animal, aprendiendo que él es el responsable de la actitud que adopta el caballo. En este sentido, ha manifestado en alguna ocasión durante el proceso de intervención que también se ha dado cuenta que lo realizado con los caballos es aplicable con sus compañeros en clase en la medida en que él podía hacer cambiar el entorno y que estaba aprendiendo a observar cómo sus compañeros se le acercaban o alejaban en función de su comportamiento, igual que el trabajo realizado con los caballos.

Aunque en el análisis de los datos obtenidos a lo largo del proceso de intervención observamos una disminución significativa de los problemas de conducta en el aula, no se puede establecer en este estudio una relación entre conducta y autoconcepto. Sin embargo, apoyados en los trabajos de Musitu et al. (2001) y Bakker y Rubiales (2012), se reconoce que los resultados coinciden en que sí se relacionan.

Los resultados obtenidos durante este trabajo se deben entender en un contexto de situación única y particular; por tanto, por las características del estudio, no se pueden generalizar a toda la población con TDAH.

Como conclusión, se observa que se han cumplido los objetivos de la intervención favoreciendo una mejora del autoconcepto y, en consecuencia, del comportamiento del alumno.



Sería conveniente contemplar la necesidad de observar si todos estos resultados obtenidos perduran en el tiempo y en qué medida y con qué frecuencia sería necesario mantener el programa de trabajo con los caballos.

También se considera que este estudio permite contemplar la posibilidad de plantear una posterior investigación con una muestra más amplia y de carácter experimental con el objeto de estudiar si este programa de intervención con caballos y sus resultados se pueden generalizar a toda la población de alumnos con TDAH.

BIBLIOGRAFÍA

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5° ed.)*. DSM-V. Washington DC: Autor.
- BAKKER, L. y RUBIALES, J. (2012). Autoconcepto en niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Psiencia. Revista Latinoamericana de ciencia Psicológica* 4(1), 5-11.
- BARKLEY, R. (1999). *Niños hiperactivos. Cómo comprender y atender sus necesidades especiales*. Barcelona: Paidós.
- BIRCEA, C. (1998). *La pedagogía del éxito*. Barcelona: Gedisa.
- BRIEDMAN, J.; MONITEAUX, M.; DOYLE, A.; SEIDMAN, L.; WILENS, T.; FERRERO, F.; MORGAN, C. y FARAONE, S. (2004). Impact of executive functions deficits and attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) on academic outcomes in children. *Journal of consulting and clinical Psychology* 72, 757-766.
- BROOKOVER, W. et al. (1964). Self-concept of Ability and School Achievement. *Sociology Education* 32, 271-278.
- BURGON, H. (2003). Case studies of adults receiving horse-riding therapy. Department of social work, University of Exeter, UK *Anthrozoos* 16(3), 262-67.
- CARRERAS, F. (2011). Historia de la equinoterapia en el mundo. *Revista Argentina de Veterinaria* 68, febrero de 2011, año IX, Recuperado de: <http://www.veterinariargentina.com/revista/2011/04/historia-de-la-equinoterapia-en-el-mundo/> (consulta: 10/07/2020).
- CUBERO VENEGAS, C. M. (2006). Los trastornos de la atención con o sin hiperactividad: una mirada teórica desde lo pedagógico. *Actualidades Investigativas en Educación* 6, 1-42.



- DELGADO, R., AMOR, A., BARRANCO, M. M., BARRANCO, P. y SÁNCHEZ, A. P. (2017). Terapia Asistida por animales. *Rev. Esp. Común Salud* 8(2), 254-271.
- DEMARAY, M. y ELLIOT, S. (2001). Percevend social support by children with characteristics of Attention-Deficit/Hyperactivity disorder. *School Psychology Quarterly* 16(1), 68-90.
- EDBOM, T., GRANLUND, M., LICHTENSTEIN, P. y LARSSON, J. (2008). Self-esteem in a longitudinal study of twins. *Journal of child an adolescent Psychiatric nursing* 21(4), 228-237.
- FYDEMBERT, E. y LEWIS, R. (1996). *Escalas ACS de afrontamiento de problemas*. Madrid: TEA.
- GARCÍA, J. (1989). *Programa de desarrollo del autoconcepto*. Recuperado de: <http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/3/WebC/lujose/AUTO-CONCEPTO.html> (consulta: 18/06/2019).
- GOILZIGOLZARRI, I. (2000). *Equitación terapéutica*. Sevilla: Ed. Lettera.
- GONZÁLEZ, M. y TOURÓN, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar. Implicaciones en la motivación y en el aprendizaje autoregulado*. Barañain: EUNSA.
- HOUCK, G., KENDALL, J., MILLER, A., MORELL, P. y WIEBE, G. (2011). Self-concept in children and adolescents with attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Journal of Pediatric Nursing* 26(3), 239-447.
- JANG, B., SONG, J., KIM, J., KIM, S., LEE, J., SHIN, H. Y.,... y JOUNG, Y. S. (2015). Equine-assisted activities and therapy for treating children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine* 21(9), 546-553.
- JOSELEVICH, E. (2003). *AD/HD, qué es, qué hacer. Recomendaciones para padres y docentes*. Buenos Aires: Paidós.
- MARCHAGO, J. (1991). *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos. Teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.
- MARCO, M. (2017). *Terapia asistida con animales en pacientes oncológicos: una revisión bibliográfica* (trabajo de fin de grado). Castellón de la Plana: Universitat Jaume I.
- MARTÍNEZ, J. C. (2019). *Programa de intervención asistida con animales en menores con trastorno por déficit de atención con hiperactividad*. In Bi-



- bliblioteca Colloquium. Ecuador. Recuperado de: <http://colloquium-biblioteca.com/index.php/web/article/view/5>.
- MIRANDA, A., MELIÁ, A. y MARCO, R. (2009). Habilidades matemáticas y funcionamiento ejecutivo de niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad y dificultades del aprendizaje de las matemáticas. *Psicothema* 21, 63-69.
- MUSITU, G., GARCÍA F. y GUTIÉRREZ, M. (2001). *Cuestionario de autoconcepto Forma-5 (AF5)*. Madrid: TEA.
- MUSITU, G., ROMÁN, J. M. y GRACIA, E. (1988). *Familia y educación. Prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*. Barcelona: Labor.
- MYERS, D. y SPENCER, S. (2001). *Social Psychology*. Toronto: McGraw-Hill. *NCBI. Medical Subjects Headings (MESH). Controlled Vocabulary. Paraplejia*. Recuperado de: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/mesh?term=paraplejia> (consulta: 18/06/2019).
- NAVARRO, M. (2004). Depresión en niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Rev. Reflexiones* 83, 107-120.
- REES, L. (2000). *La mente del caballo*. Ávila: J. Noticias S. A.
- RÍOS, G. (1994). *Manual de orientación y terapia familiar* (2.^a ed.). Madrid: Instituto de Ciencias del Hombre.
- ROUSSOS, A. J. (2007). El diseño de caso único en investigación en psicología clínica. Un vínculo entre la investigación y la práctica clínica. *Revista Argentina de Clínica Psicológica* 16(3), 261-270. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2819/281921790006.pdf>.
- SCHIEDHACKER, M., FRIEDERICH, D. y BENDER, W. (2002). About the treatment of anxiety disorders by psychotherapeutic Riding: Long-term Observations and results of a experimental clinical study, carried out at the district Psychiatric hospital Haar/Munich (BKH Haar). *Krankenhauspsychiatrie* 13(4), Dec. 2002, 145-152.
- SUAREZ, C. A. (2010). *Manual de equinoterapia*. Buenos Aires: Dunken.
- VIVES, J. y RUIZ-BERNARDO, P. (2017). Programa asistido con caballos para la atención psicopedagógica de un adolescente con TDA-H. *Quad. Digit. Rev. De Nuevas Tecnol. y Soc.* 84, 142-155. Recuperado de: http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_1/nr_855/a_11461/11461.pdf (consulta: 8/07/2020).

