



*ugr*

Universidad  
de Granada



A continuación se muestran ejemplos de TFG presentados en el Grado en Educación Primaria representativos de las distintas calificaciones.

No obstante, en el repositorio institucional de la UGR (Digibug) se pueden consultar todos aquellos trabajos que se han considerado de calidad.

[http://digibug.ugr.es/handle/10481/35909/browse?type=title&sort\\_by=1&order=ASC&rpp=20&etal=-1&null=&offset=0](http://digibug.ugr.es/handle/10481/35909/browse?type=title&sort_by=1&order=ASC&rpp=20&etal=-1&null=&offset=0)

Los criterios de publicación de los Trabajos de Fin de Grado (TFG) en el DIGIBUG UGR, pasan por haber obtenido una calificación total (tutor y comisión evaluadora) igual o superior a SOBRESALIENTE (9) y contar con la autorización expresa tanto del alumno como de su tutor.

Ejemplo de TFG defendido en el  
**Grado en Educación Primaria**  
que ha obtenido la calificación de  
**MATRICULA DE HONOR (10)**



*ugr*

Universidad  
de **Granada**

Facultad Ciencias de la Educación

Grado en Educación Primaria

Mención de Educación Especial



TRABAJO  
FIN DE  
GRADO

**LA CREATIVIDAD NO ENTIENDE DE PREJUICIOS**

Rocío Acuña Díaz

## **Índice**

Resumen	1
Introducción	2
Marco conceptual	4
<i>Creatividad y desarrollo del lenguaje</i>	12
Método	18
Instrumento y procedimientos	24
Resultados	25
Discusión y Conclusiones	26
Anexos	30
Referencias bibliográficas	35

## Resumen

La creatividad es la capacidad a través de la cual podemos elaborar ideas nuevas, diferentes, originales, que nos permite afrontar y resolver los diferentes problemas que la vida nos plantea. La creatividad debe ofrecerse en igualdad de condiciones, sin prejuicios, sin importar las características del alumno. Nuestra prioridad como docentes es promover la creatividad, pero para ello es necesario saber que: creativo no es la persona que imagina, sino la que hace imaginar. Si no somos capaces de hacer volar la imaginación de nuestros alumnos deberíamos plantearnos si es esta la profesión en la que debemos trabajar porque sin creatividad, la integración en la sociedad no es igual. Nuestro deber es educar y formar personas creativas capaces de convivir en armonía y de solucionar sus problemas con éxito. **Método:** Estudio de corte transversal en sujetos con altas dificultades de aprendizaje debido principalmente al bajo dominio del idioma y a un elevado absentismo escolar. El estudio se ha realizado durante el segundo trimestre del curso académico 2014-15 en un colegio de la ciudad de Granada. Se les realizó a un grupo de 10 alumnos de apoyo la prueba de imaginación creativa-niños (PIC-N) para la detección de la creatividad bajo la influencia de ciertos indicadores que pueden desfavorecer su desarrollo. **Resultados:** El análisis estadístico muestra que existen diferencias significativas en la dimensión de sombras y color por la edad y en la originalidad gráfica por el género. **Conclusiones:** Todos debemos de tener el mismo derecho a disfrutar de la oportunidad de desarrollar la creatividad independientemente de si padecemos alguna discapacidad o dificultad en el aprendizaje, de la edad, del género, de la nacionalidad, etc. La creatividad es la clave para una plena integración social por lo tanto, hay que empezar a ejercitárla cuanto antes y sin excepciones.

**Palabras clave:** Absentismo escolar | Imaginación | Creatividad verbal o narrativa | Creatividad gráfica | Fantasía | Potencial creativo

## **Introducción**

El fomento de la creatividad desde la infancia es fundamental para el desarrollo personal del individuo por eso hay que educar en la creatividad para prepararle ante el cambio, ante lo desconocido, para que sea original y flexible a la hora de afrontar un problema y resolverlo, en definitiva hay que educar para formar personas con iniciativa, que confíen en sí mismos y se les debe proporcionar las herramientas necesarias para que, aquello que hagan a lo largo de su vida, lo hagan con seguridad y puedan lograrlo sin miedo.

Todos somos creativos desde el momento en el que nacemos. Alguno más que otros pero todos poseemos esa capacidad. Solo tenemos que ejercitarse el poder imaginativo para que aparezca la creatividad. La palabra “todos” engloba a todo tipo de personas. Aquellas con NEE también están incluidas. A veces pensamos que porque una persona tenga una discapacidad o simplemente una dificultad en su aprendizaje no puede desarrollar su imaginación y mucho menos su creatividad. Eso no es cierto, todos tenemos esa capacidad pero, si además de estar limitados por tener una discapacidad para desenvolverla por nosotros mismos, no somos atendidos para ejercitárla y desarrollarla, evidentemente no va a aparecer. La creatividad no entiende de prejuicios, de discapacidades, de dificultades, de género, de edad. No podemos negar a nadie la oportunidad de ser creativo por el simple hecho de ir en silla de ruedas o tener algún trastorno en la conducta, demasiada dura ha sido la vida con estas personas para que además de eso se les niegue potenciar su creatividad.

Los principales agentes responsables de ejercitarse la creatividad de los pequeños son los padres, o cualquier otra persona del ambiente familiar por medio del lenguaje, ya sea verbal o no verbal. El lenguaje sería el principal elemento para iniciar el proceso creativo ya que desde que nacemos, constantemente percibimos estímulos comunicativos a través de nuestros sentidos.

El ambiente familiar va a influir en nuestro desarrollo del lenguaje y por lo tanto en nuestro potencial creativo ya que es por medio de este canal, principalmente, por donde adquirimos la capacidad de imaginar para poder crear.

En este entorno también vamos a consolidar nuestro carácter según las experiencias que nos haya tocado vivir. La personalidad también es un factor que interviene en el desarrollo creativo.

Por lo tanto, la situación ambiental en la que se desenvuelva el niño será otro indicador que tendrá que ver para que sea más o menos creativo. Allí donde el niño crezca, vea, experimente, observe, se relacione... hará que la creatividad se dé en mayor o en menor medida. La facilidad de imaginar y de crear no será la misma en un niño que crezca en un contexto desfavorecido a otro que viva en buenas condiciones. El hecho de vivir en un contexto mejor no implica que ese niño sea más creativo que el otro, pero si es cierto que tiene más posibilidad o facilidad de ejercitarse la capacidad creativa.

Cabe la posibilidad de que el niño que vive en situaciones más desfavorecidas, al tener en mente la posibilidad de vivir en mejores condiciones, ejerza más el poder imaginativo para encontrar la forma de hacer su vida un poco mejor.

Por eso, para abrir horizontes a los niños en igualdad de oportunidades, es muy importante que los niños asistan al colegio. Desde allí, con ayuda de los docentes se les brindará la posibilidad de aprender a ser creativos, a solucionar sus problemas, a tener un pensamiento divergente y flexible, de experimentar cosas nuevas, de hacer frente a lo desconocido sin miedo a equivocarse, de asumir sus errores, rectificarlos y corregirlos.

La educación de los padres es muy importante pero por desgracia no siempre es la adecuada, por eso el papel del docente es igual de esencial, aunque al igual que los padres, los docentes también cometen errores, pero a lo largo de la etapa educativa de los niños, estos pasarán por las manos de muchos de ellos y alguno habrá que pueda inculcarle aquello que en casa les falta. De lo contrario en el hogar siempre van a tener el mismo modelo de referencia porque son sus padres y no tienen otros pero en el colegio van a tener varios, algunos mejores y otros peores pero van a tener la oportunidad de decidir con qué modelo quedarse.

En el colegio se forman a los alumnos con el objetivo de que puedan marcarse un futuro y encaminarlos hacia la felicidad, se intenta crear personas con una serie de valores para vivir en armonía con la sociedad.

Si se les niega a los alumnos la oportunidad de ir al colegio y además las condiciones en casa no son las más idóneas para potenciar la creatividad es muy difícil que los niños la

desarrollen. La escuela es uno de los mayores escenarios para desarrollar la creatividad, para algunos el único espacio donde poder desarrollarla, así que si el niño tiene un elevado absentismo escolar no podrá ejercitarse la capacidad de imaginar por lo tanto es imposible que aparezca la creatividad.

## **Marco conceptual**

La creatividad se define como un conjunto de aptitudes caracterizadas principalmente por dos categorías: la producción divergente y los productos transformacionales. (Guilford, 1959, 1967, 1980)

Por un lado, la producción divergente se entiende por la capacidad que tienen las personas para producir alternativas lógicas a partir de una información dada, cuya importancia se evalúa en función de la variedad, cantidad y relevancia de la producción a partir de la misma fuente (Romo, 1987).

Por otro lado, los productos transformacionales, se refieren a la capacidad para utilizar la información almacenada en la memoria de forma nueva y distinta. Esto implica tener un pensamiento flexible y ser capaz de ir más allá de las propias experiencias, además de ofrecer nuevas interpretaciones o significados de lo conocido para darle una nueva utilidad (Romo 1987).

Ahora bien, para ser creativo, además de disponer de estas dos capacidades principales, Torrance (1962), en su teoría del umbral, sostiene que es necesario un nivel medio alto de inteligencia, es decir, se necesita ser inteligente para ser creativo aunque eso no implica que todos los sujetos con un coeficiente medio o alto tengan que serlo.

Sin embargo Guilford (1950), para analizar el producto creativo no se centra tanto en la inteligencia sino en los siguientes indicadores:

- Fluidez: aptitud del individuo para dar el mayor número de respuestas ante un problema, elaborar más soluciones, más alternativas.
- Flexibilidad: capacidad de responder diversamente, cambiar de perspectiva, adaptarse a nuevas reglas, ver distintos ángulos de un problema.
- Originalidad: capacidad del sujeto para dar ideas alejadas de lo habitual.
- Redefinición: capacidad para encontrar funciones y aplicaciones diferentes de las habituales, agilizar la mente y liberarnos de prejuicios.

- Penetración: capacidad de profundizar más y ver en el problema lo que otros no ven.
- Elaboración: capacidad de adornar, desarrollar o embellecer ideas.

Una vez identificados los indicadores del análisis del producto creativo, centramos la atención en el análisis de los procesos y estrategias que el individuo usa para solucionar un problema. Estos son los siguientes:

- Preparación: este proceso implica un importante esfuerzo en la resolución de un problema dado. Implica acumular la mayor cantidad de información posible sobre el problema.
- Incubación: cuando no se encuentra una solución evidente a un problema, normalmente una persona suele abandonar la tarea. Otras personas apartan el problema durante un tiempo, desde segundos hasta años. Puede entenderse como un periodo de espera para que el material se organice o bien desaparezcan las dudas o ideas equivocadas que hemos acumulado durante la preparación.
- Iluminación: suele ocurrir de forma rápida y repentina.
- Verificación: se repasan todos los detalles. Se comprueba el valor del producto de la inspiración. Una especie de autocrítica.

Otro de los aspectos importantes a tener en cuenta sobre la creatividad, se refiere a las características de la personalidad, que no solo es cuestión de aptitudes sino más bien de la actitud (Perkins, 1993), que tiene que ver más con factores motivacionales y de personalidad. Por lo tanto, en su estudio y medida se tienen en cuenta aspectos cognitivos, conocimiento de base, dominio de ciertas materias, rasgos de personalidad, intereses y motivaciones (Sternberg y Lubart, 1993; Treffinger, Feldhusen y Isaksen, 1990; Urban, 1995).

Para poder crear, hay que llevar a cabo transformaciones o nuevas combinaciones y asociaciones entre elementos mentales (Rothenberg, 1986; Martindale, 1990). En este proceso la imaginación es primordial ya que por medio de esta capacidad el hombre transforma, combina, reúne y asocia imágenes e ideas para dar soluciones nuevas a los problemas. Por eso, para que aparezca la creatividad hay que ejercitar la capacidad de imaginar.

Osborn (1979) señala que la imaginación es el principio motor de toda actividad creativa y le atribuye dos funciones fundamentales: encontrar ideas y transformar lo encontrado.

Se trata, por tanto, de la capacidad de la mente para considerar elementos que no están presentes en los sentidos. Gracias a la imaginación podemos producir imágenes mentales que dependerán de la percepción del mundo exterior o bien de una construcción espontánea de imágenes ya interiorizadas. (Khatena, 1995)

Con la producción de imágenes ejercitamos la capacidad mental de imaginar ya que este proceso implica representar aquello que conocemos pero que no está presente en el momento actual en el que lo precisamos. Imaginar equivale a construir imágenes mentales, visualizar, asombrarse, soñar e ir más allá de lo percibido o lo real (Menchen, 2002).

Podemos distinguir entre imaginación reproductora e imaginación creadora o fantasía.

La imaginación reproductora es, como su nombre indica, la que reproduce o repite una percepción anterior en ausencia del objeto que la produjo. Suponen evocar imágenes u objetos ya conocidos.

Por otro lado, la imaginación creativa o fantasía, es aquella en la que el sujeto reproduce percepciones producidas por sí mismo, lo que implica acumular premeditadamente imágenes anteriores para obtener de las mismas, otras nuevas.

La imaginación creativa es el producto de factores intelectuales y emocionales. Conlleva la capacidad de re-experimentar imágenes de forma que éstas evoquen a su vez otras imágenes. (Kathena, 1995; Reichling, 1990). Hace referencia al uso de la parte fantástica del cerebro, a la capacidad inventiva. Es uno de nuestros recursos más valiosos que nos ayudan a dar respuestas exitosas a miles de situaciones de nuestra vida cotidiana.

Menchen (2002), distingue tres fases en este procedimiento de creación de imágenes: reproducción de experiencias sensoriales; transformación de estas imágenes en combinaciones nuevas; y construcción de nuevas imágenes, incluso de aquellas que nunca han existido.

No obstante, aunque en los niños pequeños el poder imaginativo se desarrolla rápidamente, tiende a disminuir a medida que la razón asciende. Por ello, como se ha mencionado anteriormente, el desarrollo de la imaginación requiere ejercicio. El problema es que por lo general, la escuela se ha centrado más en el desarrollo del pensamiento lógico secuencial y racional en perjuicio del pensamiento intuitivo, imaginativo, fantasioso o soñador.

Menchén (2002), afirma que el desarrollo de la imaginación requiere del fomento de tres capacidades:

- La fantasía: implica salir de las percepciones cotidianas y alejarse del mundo real. Para fomentar la fantasía es necesario plantear situaciones inverosímiles, especular con los deseos y ensueños.
- La intuición: implica la visión súbita de algo de una manera nueva y peculiar. Requiere el ser capaz de mirar dentro de uno mismo y fiarse del propio conocimiento interior.
- La asociación: implica la capacidad de unir y combinar ideas, palabras e imágenes que en apariencia no guardan relación alguna.

Así mismo, para facilitar el uso de esta facultad mental se hacen necesarias una serie de condiciones:

- Una motivación inicial, a modo de juego para a través de este carácter lúdico, crear la motivación necesaria para que emerja la imaginación creativa.
- Legitimidad del pensamiento divergente: el niño debe tener claro que existe libertad para pensar sobre lo poco probable e incluso lo absurdo, que se espera de él que sea capaz de romper con lo común y lo obvio. Por desgracia a menudo padres y profesores le han animado a reprimir su fantasía y espontaneidad. Para ello, es importante animarle a que piense e imagine cosas que a nadie más se le ocurrirían.
- Necesidad de dar tiempo para la reflexión.

Con lo visto hasta ahora tenemos la base para desarrollar la imaginación, que es la herramienta básica para poder crear o inventar. Esas creaciones pueden ser de dos tipos: narrativa o verbal y gráfica.

En primer lugar la creatividad verbal, permite al niño expresar su curiosidad e imaginación a partir de su capacidad para formular hipótesis y pensar en términos de lo posible. Esta capacidad parece constituir una parte importante de la esencia del pensamiento creativo. Con la creatividad verbal podemos comprobar la expresión de la curiosidad y actitud especulativa.

La creatividad verbal o narrativa incluye una serie de variables:

- La fluidez: espontaneidad productiva, es decir, la capacidad del sujeto para producir o generar un gran número de ideas diferentes sobre un tema.
  - Ideativa: capacidad de imaginar espontáneamente múltiples respuestas sobre una información dada.
  - Ideacional: facilidad para producir ideas.
  - Narrativa: producción divergente de unidades semánticas.
- La flexibilidad, es la aptitud del sujeto de producir respuestas muy variadas, pertenecientes a campos muy distintos. Implica una transformación, un cambio, un replanteamiento o una reinterpretación. Ser flexible indica habilidad para buscar soluciones a través de diferentes alternativas; alta capacidad de movilidad o cambio de perspectiva. Implica la disposición para adaptarse a nuevas reglas del juego, ver los distintos ángulos de n problema; de adaptar el propio comportamiento, actitudes o perspectivas y aceptar distintas alternativas.
- La originalidad narrativa es la capacidad para producir ideas nuevas y originales; respuestas ingeniosas e insólitas, remotas y poco frecuentes. Es la capacidad para ir más allá de lo convencional, estar abierto a las nuevas experiencias y a ofrecer soluciones distintas para problemas tradicionales. Se asume que la persona original puede encontrar conexiones más tenues y relaciones menos obvias entre las cosas.

En segundo lugar, la creatividad gráfica es la capacidad que posee un sujeto para finalizar un dibujo partiendo de unos trazos ya proporcionados teniendo en cuenta:

- La originalidad: capacidad para dar una respuesta inusual. Implica romper con las formas habituales de pensar o hacer. Requiere capacidad de arriesgarse. Se caracteriza por la rareza de las respuestas dadas, es decir por la baja frecuencia de aparición entre la población.

- La elaboración: capacidad de desarrollar, ampliar o embellecer las ideas detallada y minuciosamente. Se trata de embellecer la idea original
- Los detalles especiales como: la abreación o resistencia al cierre; conectividad (unión de dos o más dibujos en una misma figura); expansión figurativa; rotación de las figuras...
- Las sombras y el color: es una variante de la elaboración. En ella se recoge la capacidad estética del sujeto, su destreza para incrementar su creatividad gráfica por medio del uso del sombreado, de colores, de difuminados...
- El título: elaborar una frase adecuada a un dibujo más o menos asombrosa y no meramente descriptiva.

La originalidad gráfica es la aptitud del sujeto para producir ideas alejadas de lo evidente, habitual o establecido. Se caracteriza por la rareza de las respuestas dadas.

Para desarrollar el potencial creativo, a veces, en la educación, al dar más importancia a la mera transmisión de conocimientos, no se educa al niño para hacer frente a lo desconocido. Sin embargo, debido al constante cambio de la sociedad, nos encontramos en un momento en el que la educación debe brindar a los alumnos todo lo necesario para afrontar el mundo, debe ofrecerles la posibilidad de manejarse ante lo nuevo, ante lo desconocido, haciendo uso de lo que saben pero adaptándolo para inventar nuevos métodos y recursos para solucionar aquellos problemas que le surjan a lo largo de su vida. Para que esto sea posible, desde el colegio se tiene que proporcionar oportunidades de exploración, de experimentar, de descubrir, de razonar, de planificar y tomar decisiones, de desarrollar hábitos creativos.

Uno de los problemas destacados que supone un obstáculo para proporcionar a los alumnos dichas oportunidades es la falta de creencia de los propios docentes, que piensan que la creatividad es un “*don*” que solo algunos tienen la suerte de poseer.

La creatividad no es algo que se posee o no, es una característica que se puede desarrollar en mayor o en menor medida según la persona. Los docentes tienen la misión de enseñar a los sujetos a pensar de forma flexible, original e innovadora. La creatividad depende de factores que pueden cultivarse, y estos son factores disposicionales y motivacionales. (Perkins, 1993)

Por lo tanto estamos hablando de que es una capacidad de la que todos los niños disponen aunque la de algunos sea mayor que la de otros.

Otro factor del que depende la creatividad son las condiciones ambientales escolares que pueden incentivar u obstaculizar su desarrollo. Entre las que favorecen están:

- Respetar las iniciativas del niño y permitirle explorar el mundo.
- Crear en torno al niño un ambiente motivador con buenos libros, cuadros, música, como parte natural de su mundo.
- Respetar las ideas y las curiosidades del niño.
- Valorar lo inusual y lo divergente.
- Incitar la autoexpresión del niño.
- Ayudar al niño a confiar en sus percepciones.
- Crear un ambiente lúdico o de juego.
- Promover el uso de la fantasía y del sentido del humor.

Entre las condiciones que la inhiben:

- Postura conformista que empuja al niño a hacer las cosas como siempre se han hecho.
- Actitud autoritaria y bromista en clase que interrumpe el proceso de comunicación imprescindible para que surja la creatividad.
- La rigidez del profesor y la falta de referencia a los sentimientos, que no permite crear el ambiente de participación y libertad necesario para la creatividad.
- La sobrevaloración de las recompensas.
- Una excesiva exigencia de racionalidad que puede inhibir la imaginación.
- La intolerancia hacia la actitud de juego.
- La necesidad de seguridad y aceptación del producto.

Menchen (2002) señala tres aspectos en los que debe centrarse la educación de la creatividad:

- Desarrollar los sentidos: observación, percepción, sensibilidad.
- Fomentar la iniciativa personal: espontaneidad, curiosidad, autonomía.
- Estimular la capacidad imaginativa: fantasía, intuición, asociación.

Asimismo en los últimos años se han desarrollado unas técnicas y estrategias para ofrecer al docente una serie de instrumentos para facilitar el desarrollo del pensamiento divergente en el aula.

De entre estas estrategias destacan (Artola González, Ancillo Gómez, Barraca Mairal & y Mosteiro Pintor, 2010):

- La “lluvia de ideas” o estrategia para la generación de ideas nuevas. Básicamente consiste en proponer un tema de debate y pedir a los sujetos que propongan todas las respuestas que se le ocurran. Todas las respuestas deben ser aceptadas sin enjuiciar su pertinencia.
- Pensar en otros usos posibles de los usos cotidianos: consiste en proponer al niño que piense en otras posibilidades que podría tener un objeto, primero sin introducir modificación alguna y luego introduciendo modificaciones que podrían ampliar su uso.
- Modificación de ideas: se refiere a los cambios que pueden introducir en una idea, invento o suceso. Ejemplo: hacer un despertador mejor.
- Sustituir: se pide al niño que piense en otras alternativas posibles para solucionar un problema p utilizar un objeto. Ejemplo: Qué se usar en vez de...
- Collage: consiste en unir o combinar diferentes cosas para lograr un producto nuevo.
- Preguntas: consiste en cuestionar lo evidente.
- Síntesis creativa: agrupar elementos para constituir un todo, una unidad de sentido. Por ejemplo, resumir un artículo en un título sugerente.
- Problemas de “misterio”: problemas en los que se relata una historia y se trata de encontrar la pista o pistas que llevan a resolver el problema.
- Analogías verbales novedosas: en las que hay que encontrar la posible relación entre dos palabras aparentemente sin ninguna conexión.
- PNI: plantear una situación y pedir a los sujetos que evalúen los aspectos positivos negativos e interesantes que podría implicar. Por ejemplo: ¿Qué ocurriría si en la clase se quitaran los pupitres?
- Apreciación de diseños cotidianos: observar un objeto de uso cotidiano y descubrir todo lo ingenioso que hay en él.
- Mejora de diseños: por ejemplo cómo mejorar un estuche...

- Diseño de aparatos
- Diseño de procesos: por ejemplo, cómo mejorar el funcionamiento de una biblioteca.
- Role- Playing, psicodrama: representación dramática de escenas reales o imaginarias, favoreciendo así una serie de aspectos generales de la persona, como la apertura, la aceptación de uno mismo o la autonomía.

### ***Creatividad y desarrollo del lenguaje***

Como ya se ha comentado anteriormente, uno de los principales factores que influye para la activación y el desarrollo de la creatividad es la personalidad. Esta se consolida con la experiencia vivida que según las circunstancias (en las cuales habrán tenido lugar multitud de acontecimientos) influirá mejor o peor en la formación y en el desarrollo del carácter de la persona desde la infancia.

Esta experiencia que vamos adquiriendo durante nuestro crecimiento es la que determinará que tengamos un carácter u otro. El carácter es una cualidad que condiciona la conducta de la persona y esto repercutirá en la forma de expresión a la hora de comunicarnos.

En la comunicación también interviene la creatividad que en cierto modo es responsable de que nuestro lenguaje sea más o menos flexible.

Por esta razón los principales factores que van a influir en que el desarrollo del lenguaje y por tanto la formación de la personalidad del niño sean más o menos creativos dependerán de las personas adultas cercanas al niño, del entorno en el que se van a desenvolver y por último, pero no menos importante, del colegio.

El factor esencial es la familia, en concreto los padres, que en las etapas tempranas del desarrollo del niño son los principales agentes estimuladores, acondicionadores y formadores, por lo que es importante que tengan en consideración cuáles son las conductas esperadas en sus hijos y transmitírselas.

El principal modelo de aprendizaje de los niños desde su infancia se basa en su entorno familiar. Los padres, los abuelos, los hermanos mayores... son las personas que pasan mayor tiempo con el niño por lo que ellos son los mejores agentes para estimular la

expresión oral de sus hijos. El lenguaje empleado con los niños debe ser pausado, breve y sencillo haciendo uso de numerosas repeticiones.

El aprendizaje en estas edades, se produce por imitación, por lo que se debe tener en cuenta que los niños reproducirán tal y como oyen las palabras emitidas por sus mayores ya sean estas las precisas o no.

El niño antes de producir una palabra, se comunica mediante gestos. La figura materna se comunica con su hijo de forma preverbal, a través del tacto, del tono de su voz, de expresiones faciales, del juego de dedos...

Los padres suministran un “feedback” correctivo al niño en sus tres niveles: fonológico, gramatical y semántico. Después de eso el niño sigue la imitación natural y continúa por parte de los que le rodean. Por lo tanto ya está ampliando sus modelos hablantes para interiorizar y elaborar su propio lenguaje. Poco a poco se va independizando del entorno familiar y se relaciona con otras personas que les proporcionarán modelos distintos de habla como pueden ser niños de su edad o más grandes, maestros y también con las personas que trabajan en los medios de comunicación como la radio o la televisión.

Hay familias que por circunstancias de la vida, no dominan de forma adecuada el lenguaje o tienen un lenguaje con características propias, por lo que se lo transmiten de forma inadecuada también a sus hijos. De ahí la importancia de asistir regularmente al colegio para poder corregir esos errores lo antes posible.

El lenguaje es la base fundamental para construir el conocimiento. Sin el lenguaje la comunicación resulta muy restringida y, como consecuencia, la inteligibilidad de la conversación será muy difícil o incluso imposible según el contexto en el que se dé.

Todo proceso comunicativo implica un sistema de significación en el cual intervienen como mínimo tres elementos: lo interpretado sobre lo que se comunica, el medio por el cual es comunicado y lo que se comunica como tal. Cada sujeto interpreta los fenómenos naturales y lingüísticos de su entorno dependiendo de sus procesos cognitivos, sociales y culturales. Ello genera que, pese a que dos personas se pueden enfrentar a un mismo fenómeno comunicativo, éstas tendrán percepciones distintas del mismo. El segundo elemento hace alusión al medio por el cual cierta información es exhibida o apreciada por alguien, ya sea por medio de imágenes, palabras, gestos, formas, tonalidades musicales, olores, sensaciones táctiles entre otros. El tercer

elemento es lo que comunica como tal y hace relación directamente al signo como unidad mínima de significación. Todo proceso de comunicación implica un proceso de codificación y descodificación de signos que, en su conjunto, constituyen un mensaje cuya función principal de la comunicación es representar una imagen, por medio de diferentes señales que en su conjunto constituyen un signo. (García-Sánchez, 2010).

Inicialmente, desde la lingüística tradicional el estudio del signo fue entendido como producto de una convención y lo definió como una unidad compuesta por un significado y un significante; el significado, entendido como una imagen mental, un concepto o una realidad psicológica de cierto fenómeno natural o social y; el significante, entendido como la actividad mental generada por esa imagen, concepto o realidad psicológica (García-Sánchez, 2010).

Según Vygotski (2007), hasta que es alcanzada la edad para poder adquirir el sistema de significación, el niño se comunica por medio del juego principalmente. El juego refleja lo que el niño ve y oye de las personas de las que se rodea. Los elementos de la experiencia ajena no se incorporan a su juego tal y como los toma de la realidad. Cuando el niño juega recuerda las experiencias que ha vivido, las combina y las transforma creativamente originando una nueva realidad, su realidad, vinculada a sus intereses y a sus necesidades. La tendencia del niño a fantasear es reflejo, como en el juego, de su actividad imaginativa.

El niño parte de su experiencia anterior por lo tanto conoce todos los elementos necesarios para su fabulación, de otro modo no los habría podido inventar. Eso sí, la combinación de dichos elementos si es algo nuevo, creador, propio del niño, y no una mera repetición de lo que ha visto u oído.

Esta experiencia se adquiere en el contexto donde el niño se desenvuelve. El contexto se considera uno de los elementos fundamentales para que se promueva la creatividad. Además es el determinante para su desarrollo. La ciudad, pueblo, barrio, amigos, vecinos ejercen una gran influencia a la hora de desarrollar el lenguaje y la creatividad del niño. El lenguaje posiblemente será igual al de las persona de su entorno y su creatividad se basará en lo que conoce de ese lugar.

En su libro “Escritos sobre arte y educación creativa” en la primera forma básica que conecta la actividad de la imaginación con la realidad, se basa en que “*toda actividad*

*creadora de la imaginación está en relación directa con la riqueza y la variedad de la experiencia acumulada por el hombre, porque dicha experiencia constituye el material con el que construye sus edificios la fantasía*”. Cuanto más rica sea la experiencia humana, tanto más lo será el material del que dispone la imaginación. De esta forma el niño dispondrá de una variedad muy amplia de conocimientos que le permitirá una construcción del lenguaje mucho más abundante.

Por ello es necesario incrementar la experiencia del niño si queremos proveerle una base lo bastante sólida para la construcción de su lenguaje y de su actividad creadora. Cuanto más vea, oiga y experimente, aprenda y asimile, de cuantos más elementos reales disponga desde su experiencia, más formidable y productiva será su actividad imaginativa.

Vygotski (2007), establece que en la relación entre la función imaginativa y la realidad, se da una conexión emocional originada en el contexto que también interfiere en el desarrollo del lenguaje. Todo sentimiento, toda emoción tiende a manifestarse en determinadas imágenes relacionadas con ella, como si la emoción pudiese elegir impresiones, ideas e imágenes congruentes con el estado de ánimo dominante en un cierto momento. Es un hecho conocido que cuando estamos alegres vemos las cosas con ojos totalmente distintos que cuando estamos tristes, así pues si el ambiente que se respira es por rutina desgradable, el niño incorpora ese sentimiento que le influye tanto a la hora de imaginar como a la de comunicar. Su mente estará plagada de sentimientos tristes que reprimirá su capacidad creativa.

*“Todo lo que construye la fantasía influye recíprocamente en nuestros sentimientos, y aunque el edificio que levantemos no concuerde necesariamente con la realidad, cada uno de los sentimientos que provoque sí será real y vivido efectivamente por el individuo que lo experimente”*. (Vygotski, 2007)

La necesidad que experimenta el hombre de adaptarse al medio ambiente que le rodea es uno de los principales factores psicológicos que intervienen en la imaginación. Si la vida que le rodea no le planteara desafíos, si sus respuestas naturales y heredadas le equilibraran plenamente con el mundo en que vive, entonces no habría base alguna para el surgimiento de la acción creadora. Un ser plenamente adaptado al mundo que le rodea nada podría desear, no experimentaría ningún afán y, ciertamente, nada podría

crear. Por eso en la base de toda acción creadora encontramos siempre la inadaptación, fuente de necesidades, anhelos y deseos.

Es en este momento donde interviene la escuela. El colegio, es el lugar de apertura, el espacio perfecto para despertar la curiosidad de los niños, descubrir sus intereses, sus inquietudes; donde se hacen ver a los alumnos que existen circunstancias diferentes a las suyas, distintos puntos de vista, variedad de culturas...

En la escuela se abren horizontes a la imaginación, a la creatividad y se incide en el lenguaje, desarrollándolo debidamente.

La escuela constituye un espacio por excelencia para desarrollar la personalidad y parte (sino entera) de la creatividad de todo aquel que sea partícipe de esta comunidad.

En términos generales se caracteriza entre otras cosas por un lugar para la evasión y aislamiento de los problemas sociales más apremiantes, y por tanto un distanciamiento de la vida misma, de la estructura familiar actual y de las peculiaridades de la generación de niño/as, adolescente y jóvenes que asisten a las instituciones educativas. (Ferreiro, 2012)

Ahora bien, no solo con tener acceso a la escuela se garantiza el desarrollo de la creatividad. Depende de los elementos que componen la comunidad educativa entre los que destacan docentes, metodología, recursos, modelos pedagógicos, currículo escolar o el espacio físico donde se localiza. Aunque todos ellos influyen, es el docente el factor determinante en el desarrollo del nivel de expresión de la creatividad. Este con su vocación, profesionalidad, métodos, experiencia y con su capacidad de empatizar con los alumnos es el que puede establecer una mayor conexión para inculcarles aquello que necesitan para potenciar y desarrollar al máximo su capacidad creativa.

Como se ha mencionado anteriormente, el desarrollo de la creatividad debe iniciarse desde las edades más tempranas, por ello el niño debe de inscribirse a la escuela lo antes posible ya que es este uno de los mejores lugares para ello, donde además se trabaja de forma cooperativa aprendiendo unos de otros.

Tanto en el colegio como en otros contextos, en las primeras edades la creatividad se desarrolla a través del dibujo. Durante ese periodo los niños dibujan espontáneamente sin que los adultos tengan que incitarles a ello, o a partir de una estimulación mínima.

El dibujo es en ese período su actividad preferida ya que les ofrece expresar más fácilmente lo que llevan en su interior. De ahí la estrecha relación entre el interés por el dibujo y la personalidad.

Según Vygotski (2007), cuando el niño pasa a una fase posterior de su desarrollo, accede a un nivel evolutivo más alto: cambia, y con ese cambio se transforma también el carácter de su actividad creadora. El dibujo queda ahora atrás, como una etapa ya superada, y viene enseguida a ocupar su lugar una nueva forma de creación, la verbal o literaria, que acaba por predominar, especialmente en el período de maduración sexual, en la adolescencia.

En esta etapa es necesario que el niño haya alcanzado un cierto grado de desarrollo porque la creación literaria sólo es accesible a partir de un grado suficiente de experiencia y de dominio del discurso, así como de desarrollo del mundo interior. El hecho clave lo marca aquí el retraso que tiene en el niño el desarrollo del discurso escrito respecto al oral.

Como afirma Gaupp (1925) en el niño de edad escolar, la expresión por escrito de ideas y sentimientos va notablemente retrasada respecto a su capacidad de expresión oral. Se diría que en el momento en que el niño coge el lápiz, su pensamiento queda bloqueado, como si lo espantara la propia tarea de escribir. Por eso es por lo que constituye un error, especialmente en el caso de escolares más pequeños, juzgar su grado de desarrollo intelectual y su inteligencia por la calidad de sus composiciones escolares.

De lo contrario en el discurso oral, al tratarse de una comunicación viva con los demás, de una reacción completamente natural, les resulta más fácil expresarse.

Por este motivo, el desarrollo de la creatividad literaria infantil debe plantarse de forma estimulante y llamativa para el niño. Hay que ofrecerles una amplia selección sobre lo que escribir, hay que estimularles a escribir sobre un tema que sea íntimamente comprensible y emocionante para él y, sobre todo, que le incite a la expresión verbal de su mundo interior. Es necesario habituar al niño a escribir solamente sobre aquello que conoce a la perfección, cosas sobre las que ha meditado. Para cultivar en el niño el hábito escritor es necesario desarrollar en él un gran interés por la vida que le rodea. El niño escribe bien, sobre todo, de cosas que le interesan. Es necesario evitar que escriba

sobre lo que desconoce, sobre lo que no ha podido analizar y que no despierte en él ningún interés (Vygotski, 2007).

La literatura es la vía idónea para trabajar tanto la creatividad como el lenguaje. La literatura puede definirse como la forma de expresión por medio de la palabra para comunicar algo. Es indispensable para el desarrollo integral de los niños y contribuye a su socialización y por consecuente a la participación en la vida en sociedad.

La literatura favorece el hábito lector y cultiva el gusto por la lectura posibilitando ampliar las vivencias del niño, el desarrollo de su imaginación, de su creatividad, flexibilidad y sensibilidad y todo ello por medio del disfrute personal.

Para una buena creación literaria en el niño, solo debe proporcionarse el material necesario, nada más, pero eso sí haciendo uso de temas variados.

Vygotski (2007), dice que desde la educación tenemos una tarea y es la de prestar toda la ayuda posible para elaborar y formular un lenguaje bien asimilado teniendo en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje con los que nos vamos a encontrar.

Una educación justa y científicamente concebida no se reduce, realmente a una copia mecánica, en la forma externa de ideales, sentimientos o aspiraciones totalmente extrañas a los niños. Una educación justa consiste en despertar en el niño todo cuanto en él está oculto, en cooperar para que se desarrolle, y en orientar este desarrollo para brindar a los alumnos la oportunidad de tomar decisiones y solucionar los problemas que se les planteen a lo largo de su camino hacia la felicidad.

## **Método**

Estudio de corte trasversal mediante el uso de la Prueba de Imaginación Creativa- Niños (PIC-N) a un grupo de cinco alumnas y cinco alumnos con dificultades de aprendizaje.

### ***Participantes***

Los participantes que han sido sometidos a la PIC-N se dividen en dos grupos.

Por un lado nos encontramos con un agrupamiento de apoyo constituido por siete alumnos de diferentes niveles de primaria cuya principal dificultad de aprendizaje es el dominio del idioma puesto que cinco de ellos son extranjeros. Los otros dos alumnos que completan el grupo son españoles así que su dominio del idioma es apropiado. Las

dificultades que presentan estos dos alumnos son que uno tiene TDAH y la otra presenta un retraso moderado con un coeficiente intelectual bastante bajo con respecto a su edad.

El otro grupo al que se le ha pasado la prueba está formado por tres alumnos de logopedia de segundo de primaria con problemas de atención principalmente.

En el agrupamiento hay alumnos de entre 9 y 12 años. Como ya se ha dicho sólo dos de ellos son españoles, el resto son: tres rumanas, un chino y un marroquí. Estos dos últimos son los que más problemas tienen con el dominio del español y les ha costado más la elaboración de la prueba.

Los alumnos de logopedia son dos españoles y una rumana de 8 años de edad. Son alumnos con déficits de atención y además son muy nerviosos, sobre todo los dos niños.

En general todos los alumnos viven en unas condiciones muy desfavorecidas debidas principalmente a problemas socio-familiares.

A continuación se hace referencia a un análisis más detallado de la situación de cada uno de los alumnos.

### ***Descripción personalizada de los participantes del agrupamiento***

Alumno 1: Es un alumno marroquí de 12 años, pertenece a la protección de menores y está escolarizado por primera vez. Es un alumno muy inteligente. Su relación con los compañeros es buena, aunque le gusta trabajar de forma individual. No suele tener un comportamiento agresivo cuando no entiende algo, al contrario le gusta aprender y superarse. Las matemáticas le encantan y siempre quiere destacar, ser el más rápido en dar las respuestas y en muchas ocasiones, si comete algún fallo, le cuesta rectificarlo porque está tan seguro de que lo ha hecho bien que el mismo no se permite el lujo de equivocarse. Cuando reconoce el fallo, se lo toma bien, se ríe y vuelve a hacerlo pero no permite que le digas la respuesta, prefiere averiguarla solo aunque eso suponga que se quede atrás en la actividad. Eso sí, al terminar de rectificar, siempre pide la supervisión de sus maestros para dar la aprobación de lo que ha hecho está bien. Es un alumno que aprende de sus errores.

Es un alumno muy bueno, respetuoso, cariñoso, responsable, obediente y muy educado. Sus aficiones son el boxeo y el baile, le gusta mucho ver películas de kárate.

Alumno 2: Es una alumna española, sevillana de 11 años, es de casa de acogida. Esta alumna presenta un retraso moderado y es muy infantil. Tiene problemas para relacionarse con sus iguales pero con los adultos un poco menos. Aunque se muestra reacia a recibir cariño, cuando la otra persona no le presta atención lo busca disimuladamente y lo ofrece. No le gusta el contacto físico sobre todo los besos. Es muy tímida y no le gusta que hablen de ella, aunque sean cosas buenas, no le gusta ser el centro de atención.

La alumna presenta déficit de atención y de memoria, no tiene hábitos de estudio, presenta problemas en el razonamiento crítico tanto en la comprensión como en la expresión oral y escrita, sobre todo en los enunciados de los problemas matemáticos porque en los textos narrativos o descriptivos sí que es capaz de comprender alguna información. Cuando se le pregunta algo casi siempre se queda callada o se limita a repetir la respuesta que ha oído de su compañero o si no sabe la respuesta o no le interesa contestar desvía el tema. Hay que insistirle para que conteste y ayudarla.

Es una alumna tímida, con muchas dificultades, el trato con sus compañeros del agrupamiento es bueno pero tampoco se relaciona mucho con ninguno de ellos, va siempre a lo suyo. Tiene un círculo de amigos muy reducido. Es bastante tranquila y su comportamiento en clase es muy adecuado. Sus aficiones son leer cuentos y dibujar.

Para el fin de semana quiere que le manden deberes porque dice que si no se aburre en casa.

Alumno 3: Es una alumna rumana de 12 años. Vive con sus padres y comparte clase con su hermana menor de 10 años. Domina bastante bien el español pero en ocasiones, cuando no entiende lo que se le dice se enfada, no quiere trabajar y se pone a hablar en rumano. Es una alumna que tiene un elevado absentismo escolar ya que suele ayudar a la madre a conseguir dinero. Es bastante conflictiva y suele mentir a menudo. La escuela no le interesa mucho aunque en clase suele trabajar pero cuando se cansa se pone de mal humor, pone de excusa que no sabe hacerlo y no quiere trabajar más. En ese momento es cuando le dan arranques tipo romper o desgarrar la hoja donde estaba escribiendo, hablar en rumano enfadada, saca su mal genio e intenta llamar aún más la atención dirigiéndose a ti diciendo que no sabe hacerlo, que no le prestas ayuda... te hace, a su manera, la culpable de lo que le ocurre.

Esta alumna no suele empatizar con las personas, cada vez que se le propone resolver una situación donde tendría que compartir, cuidar el medio ambiente, ser respetuosa... ella contesta según su criterio, y, aunque no es el más idóneo, no permite barajar otras posibilidades que se les proporcionan para resolver la situación de manera adecuada. Es bastante terca y es muy difícil hacerla cambiar de opinión.

A pesar de eso, también es muy cariñosa y defiende a sus amigos por encima de todo, incluso sin importarle las consecuencias. Comparte lo que tiene con las personas de su confianza, es responsable y a pesar de todo es una niña que se hace querer. Tiene detalles muy bonitos con sus amigos y una memoria muy buena para las cosas que le interesan.

Alumno 4: Este alumno es chino y tiene 12 años. Es un alumno interno por lo que los fines de semana se va a casa con los padres. No domina bien el idioma, cuesta entenderle cuando habla y mucho más cuando escribe. Es un niño muy sincero, muy hablador, dice siempre lo que piensa y tiene mucha imaginación. Además es muy curioso, quiere saber el porqué de todo lo que hablamos en clase. Le encanta dar su opinión y contar anécdotas. Hace muchas comparaciones entre España y China y nos enriquece bastante lo que cuenta aunque muchas de las cosas parece que se las inventa porque no tienen mucho sentido. Casi todos los días aprendemos algo de su cultura. A este alumno tampoco le gusta recibir muestras de cariño y mucho menos si provienen de mujeres, se siente muy incómodo porque se ve que en China, los hombres solo reciben muestras de cariño de las mujeres si son pareja. Allí suelen ser más distantes. Aun así agradece los elogios y suele ser también un niño que elogia a los demás. Deposita mucha confianza en los demás y no tiene reparo en contar las cosas que le suceden.

Es un alumno muy inteligente aunque a veces se le complican las cosas por no entender bien el idioma, pero con esfuerzo por parte del maestro, usando palabras simples y gestos al final consigue comprender. Le apasionan las matemáticas y los retos. Es excesivamente perseverante, le gusta acabar lo que empieza por mucho que le cueste. No le importa quedarse sin desayunar o salir más tarde si eso supone terminar lo que está haciendo. Eso es algo que tiene que cambiar, porque debe entender que el tiempo de trabajar es de trabajar pero que el tiempo de descanso es para descansar y desconectar. No le gusta equivocarse, le cuesta reconocer los errores, pero al final lo acepta y vuelve a intentarlo. Un defecto que tiene es que suele reírse de los fallos de los

demás y no respeta los turnos de palabra. Si tiene algo que decir, no le importa que estés hablando con otra persona, lo que hace es elevar la voz y llamarte constantemente para captar tu atención aunque interrumpa la conversación que estés teniendo en ese momento.

Sus aficiones son dibujar, los robots, los coches, los dragones, los caballos y siente un gran interés por todo tipo de armas aunque no es un niño agresivo. No suele pelearse con nadie, prefiere taparse los oídos y evadir el conflicto. Le atrae mucho el mundo fantástico.

Alumno 5: El siguiente alumno tiene 11 años, es español, de una localidad granadina. Es muy cariñoso, detallista y muy nervioso. De hecho tiene medicación para permanecer calmado porque tiene diagnosticado TDAH. Es muy listo, las asignaturas de matemáticas y lengua se les da bastante bien, aunque prefiere los números. Es el alumno que más participa, además aporta ideas muy buenas sobre los temas que se están trabajando. Para él es muy importante que se tomen en cuenta sus opiniones y sus ideas, le hace sentirse útil. Eso influye muy positivamente en él y repercute en su comportamiento. Es un niño muy nervioso, su comportamiento suele ser inadecuado cuando está en ese estado y le cuesta más mantener la atención. Por ello, es muy importante reforzar sus buenas acciones para que las repita más a menudo. Él es consciente de su nerviosismo, a veces puede controlarlo y otras no. Cuando logra controlarse, le gusta mucho que lo feliciten y lo premien por su buen trabajo y se muestra muy orgulloso por ello. Ahora bien, el día que sus nervios lo superan, es muy difícil trabajar con él, se enfada por cualquier cosa, se niega a hacer las actividades o las hace pero del mal humor y sin ganas, molesta al compañero de al lado, contesta mal... Aunque he de decir que desde el comienzo hasta el fin de esta experiencia ha destacado más por días buenos que por malos, ha mejorado mucho y ha ido logrando su autocontrol día tras día.

Es un alumno muy natural, expresivo y extrovertido. Es muy amigo de sus amigos y entre sus aficiones están los caballos, ponis, el campo y sus oficios, pasar tiempo con sus hermanos y ayudar en lo que pueda a su familia. No le gusta hacer lo que hacen los demás, le gusta ser original y acaparar la atención de las personas que le importan.

Alumno 6: Alumna rumana de 10 años. Es la hermana menor de la alumna descrita anteriormente, aunque su asistencia a clase suele ser un poco más regular que la de su

hermana, también tiene un elevado absentismo escolar. Es un primor de niña, muy cariñosa, le gusta mucho aprender y siempre que puede asiste a la biblioteca. Se defiende bastante bien con el idioma de forma oral, pero por escrito le cuesta más. Es una alumna que necesita que estés encima para que haga sus actividades aunque sepa hacerlas. El motivo es que no sabe leer muy bien y lo evita cuando tiene que realizar actividades de lectoescritura. En cuanto te despistas se copia de la compañera de al lado, sobre todo a la hora de redactar textos escritos. Es muy responsable y buena compañera. Se lleva muy bien con sus compañeros y no suele ser una niña conflictiva ni agresiva. Una característica que la diferencia de los demás es su bondad, comparte todo lo que tiene, sobre todo la comida y presta ayuda sin importarle quien se la pida. Además es muy respetuosa. Empatiza mucho con las personas y suele ponerse en el lugar del otro, además identifica muy bien lo que está bien de lo que está mal. Su comportamiento en clase es muy adecuado aunque también es un poco charlatana, pero si se le llama la atención obedece.

A la hora de las explicaciones suele ser de las que más atención presta y si no entiende algo no le da vergüenza preguntarlo las veces que haga falta. No suele abandonar ni ponerse de mal humor si algo no le sale bien. En esos casos pide ayuda y vuelve a intentarlo.

Alumno 7: Alumna rumana de 9 años. También vive con sus padres y de las alumnas rumanas es la que asiste regularmente a clase. Es una alumna nueva en el centro que llegó a finales de febrero, a la misma vez que entré yo al centro de prácticas. Su dominio del idioma no es muy bueno aunque creo que si es mejor de lo que nos hace saber. Su ritmo de aprendizaje es muy bueno ya que aprende con rapidez aunque necesita apoyo. Empezó siendo muy tímida, apenas hablaba ni participaba, siempre esperaba a que sus compañeras rumanas le tradujeran lo que se le preguntaba pero conforme transcurrián los días se ha ido soltando, participa mucho más en las actividades, es un poco más extrovertida y se expresa en español cuando quiere decir algo. No habla mucho con sus compañeros pero tiene gestos que demuestran lo que siente en un momento determinado. Aunque como he dicho poco a poco se va relacionando más y se comunica mejor.

### ***Descripción personalizada de los participantes de logopedia***

Alumno 1: Es un alumno gitano de 8 años de edad de nacionalidad española. Vive en casa con los padres y asiste regularmente al colegio. Este alumno presenta un gran déficit de atención y además es muy nervioso. Le cuesta mucho mantenerse sentado en la silla y cuando consigue estar sentado no para de mover las manos y los pies. A pesar de eso, siempre está dispuesto a trabajar y es un buen chico. Por su situación familiar ha sido un alumno bastante conflictivo pero conforme ha ido transcurriendo el tiempo ha ido mejorando su comportamiento notablemente. Es un alumno muy sociable y muy querido por todos, es un niño que se hace querer con facilidad.

Alumno 2: Este alumno también tiene 8 años, es español y presenta los mismos problemas que el alumno anterior. No suele ser un alumno con absentismo escolar. Es muy cariñoso y muy obediente. Le gusta mucho ser premiado por su comportamiento, así que si está motivado y sabe que va a ser premiado, se autocontrola muchísimo, trabaja muy bien y se comporta genial. No quiere decir que no trabaje si no hay premio, pero sí que está más despistado. Cuando se trata de ganar algo su capacidad de concentración es mayor.

Alumna 3: También tiene 8 años y es de Rumanía. Su asistencia al colegio también es regular. Tiene graves problemas de atención pero es no es tan nerviosa como sus compañeros. De hecho es todo lo contrario muy tranquila. Presenta un leve mutismo selectivo, aunque se le ha observado una notable mejoría. Aun así, suele hablar más con niñas y mujeres que con personas del sexo opuesto, sobre todo si son adultos. A demás de eso, es muy vergonzosa y habla muy bajito, apenas se le oye. Cuando no sabe contestar a la pregunta que se le hace, es capaz de permanecer callada un tiempo exageradamente largo. Es tan tímida que a veces le cuesta hasta pedir ayuda. A pesar de eso es muy risueña y muy agradable. Es una alumna que no suele meterse en líos.

### ***Instrumento y procedimiento***

El instrumento utilizado para realizar este estudio es la PIC-N (Prueba de Imaginación Creativa- Niños) con el fin de evaluar la creatividad narrativa y gráfica en un colegio de Granada.

La prueba se ha pasado en la clase de apoyo durante varios días en un tiempo estimado de 10 a 15 minutos aproximadamente para la realización de cada juego.

La explicación del procedimiento a seguir para elaborar cada uno de los juegos por los que se compone dicha prueba se detalla en el **anexo 1**.

Las instrucciones de corrección de los juegos se pueden revisar en el **anexo 2**.

Los datos obtenidos de la PIC-N se analizarán estadísticamente para comprobar si existen diferencias entre las medias y el tamaño del efecto, para esto se utilizará el programa estadístico SPSS-20.

## Resultados

Los datos obtenidos de la PIC se analizan a través de una comparación de medias para comprobar si existen diferencias significativas por edad y por género.

En cuanto a la edad hay diferencias significativas en las medias correspondiente a la dimensión de **sombra y color** (Grupo Inicial:  $M=22$ ;  $Dt= 2.739$ ; Grupo Continuación:  $M=48$ ;  $Dt=12,550$ ;  $t(8)=4,526$ ,  $p=0,002$ ), tal como se muestra en las tablas 1 y 2. También se calculó el tamaño del efecto que es alto ( $d=2,899$ ,  $r=0.823$ ), por lo tanto está dimensión evoluciona correctamente por la edad.

Tabla 1 Estadísticos de grupo					
	Grupo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Sombra_Color	Menor edad	5	22,00	2,739	1,225
	Mayor edad	5	48,00	12,550	5,612

Tabla 2 Prueba de muestras independientes										
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
Sombra_Color	Se han asumido varianzas iguales	3,357	,104	4,526	8	,002	26,000	9,745	12,753	39,247

En cuanto al género hay diferencias significativas en las medias correspondiente a la dimensión de **originalidad gráficas** (Grupo Inicial:  $M=74$ ;  $Dt=14,748$ ; Grupo Continuación:  $M=25$ ;  $Dt= 31,651$ ;  $t(8)=3,099$ ;  $p=0,015$ ), tal como se muestra en las tablas 3 y 4. También se calculó el tamaño del efecto que es alto ( $d=1.568$ ,  $r=0.617$ ), por lo tanto esta dimensión no evoluciona correctamente por género.

<b>Tabla 3</b> <b>Estadísticos de grupo</b>					
	Género	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Originalidad Gráfica	Hombre	5	74,00	14,748	6,595
	Mujer	5	25,60	31,651	14,155

<b>Tabla 4</b> <b>Prueba de muestras independientes</b>										
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
Originalidad_Gráfica	Se han asumido varianzas iguales	1,185	,308	3,099	8	,015	48,400	15,616	12,389	84,411

## Discusión y conclusiones

Como se ha podido comprobar, en cuanto a la edad aparece un dato significativo en la dimensión de sombra y color, lo que es algo normal ya que esta dimensión evoluciona con la edad y con el tiempo. Es decir, es normal que los niños de menor edad no destaque en este campo, pero por el contrario los mayores sí, ya que debido a su madurez, su capacidad de perfeccionismo aumenta y tiende a utilizar las sombras y los colores para embellecer el dibujo. Además el hecho de ser mayores implica que llevan más tiempo ejercitando la creatividad por lo cual es lógico que este grupo presente diferencias significativas con respecto al grupo de los más pequeños.

El estudio demuestra que sólo hay un dato significativo en esta dimensión (sombra y color) pero ¿y las demás? ¿Qué ocurre con la fluidez, la flexibilidad y la originalidad narrativa? ¿Y con la elaboración, el título y los detalles especiales en la creatividad gráfica? ¿Por qué solo se establece un progreso en las sombras y el color? Pues la respuesta podría estar en que no se está desarrollando bien la imaginación creativa en este alumnado; por lo tanto no se les posibilita una inclusión integral en la sociedad ya que sin una evolución adecuada de su potencial creativo no avanzan en su inclusión social.

Por otro lado, en cuanto al género podemos apreciar una gran diferencia significativa que no debería de existir y es que según el estudio, los niños son más originales

gráficamente hablando que las niñas. Este dato nos lleva a pensar que algo no va bien puesto que el hecho de ser hombre o mujer no debe influir en el potencial creativo de la persona. Cabe la posibilidad de que se esté estimulando más la creatividad gráfica a los niños que a las niñas cosa que despuntaría mucho en la sociedad en la que vivimos donde la igualdad es primordial. La escuela tiene la obligación de ofrecer una educación en igualdad de oportunidades para todos y todas.

De esa forma no se desarrolla el futuro de los alumnos, no progresarían en sus estudios, por lo cual mucho menos en la vida profesional. La imaginación es la clave para desarrollar la creatividad, por lo que si esta no se fomenta o se fomenta solo en un ámbito estaremos perjudicando la vida social y personal de los/as niños/as y más aún de los que tienen necesidades educativas especiales.

Otro factor que puede ser el responsable de que exista esta diferencia en la dimensión de la originalidad gráfica entre niños y niñas es la influencia del entorno familiar (en este caso de dos de las alumnas). Su situación familiar, de pobreza o el altísimo absentismo escolar de las alumnas por ayudar a la madre en casa o a conseguir dinero son indicadores suficientes para justificar la falta de creatividad de estas niñas en cuestión.

Las comparaciones que se han llevado a cabo son sobre alumnos que pertenecen a un agrupamiento de apoyo. Son alumnos con dificultades de aprendizaje, específicamente con dificultades en el lenguaje porque la mayoría son extranjeros. Esto no quiere decir, que por ser alumnos con NEAE no puedan ser creativos porque como se ha dicho en varias ocasiones a lo largo de este trabajo, todos nacemos siendo creativos pero tenemos que fomentar esa creatividad independientemente de si padecemos de alguna discapacidad o dificultad en el aprendizaje.

Como maestros tenemos que desarrollar la creatividad de todos nuestros alumnos independientemente de sus capacidades, de su edad, de su género, de su nacionalidad, etc. Hay que motivarles e incitarles a imaginar y hacer que se sientan especiales, pero nunca hacerles sentirse inútiles o incapaces de elaborar algo por sí mismos. Nuestro deber es apoyarles y propiciarles para que se integren en la sociedad y resuelvan sus problemas usando la imaginación, elaborando respuestas creativas y originales.

A los alumnos con NEAE tenemos que ofrecerle igualdad de condiciones y de oportunidades y fomentar y trabajar la creatividad con ellos tal y como lo haríamos con

un alumno sin NEAE porque es nuestro deber, nuestra obligación y porque un maestro no es creativo por lo que imagina sino por hacer imaginar a cada uno de sus alumnos.

Si ya de por sí, un niño tiene dificultades en el aprendizaje o presenta alguna discapacidad, más limitado se verá si no tiene las herramientas necesarias para hacer frente a los problemas que le aparezcan. Si por el contrario se le ofrece la posibilidad de compensar su discapacidad o dificultad con un gran potencial creativo para solucionar sus problemas, el niño se sentirá útil, lo que influirá en su autoestima positivamente y se sentirá orgulloso y satisfecho consigo mismo por ser capaz de afrontar con mucho éxito sus dificultades o incluso las de los demás.

El estudio realizado demuestra como los alumnos con NEAE destacan en solo dos dimensiones, lo que indica que la preocupación y la prioridad de los docentes sigue siendo la transmisión y formación académica de los alumnos. Se les está dando una formación académica que también es importante para su futuro pero ¿es eso lo que realmente necesitan?

Sabemos que la creatividad es fundamental para el desarrollo personal del niño, que es necesaria para integrarse en la sociedad, que contribuye a la felicidad y a la autonomía del niño. Sin embargo muy pocos actúan para promoverla porque supone un sobre esfuerzo que muy pocos están dispuestos a llevar a cabo.

Al fin y al cabo el conocimiento es importante, pero más importante aún es la forma de transmitirlo y enseñarlo. Nos preocupamos y nos basamos en la mera transmisión de contenidos con métodos que no promueven ni potencian la imaginación. Si los docentes usaran su imaginación y adaptaran las actividades, el aprendizaje sería doble ya que a la vez que se enseñan conocimientos se promueve la creatividad. La forma de hacerlo no es tan difícil, solo hay que transformar las aburridas actividades del libro en juegos divertidos y dinámicos. A través del juego, el niño lo tiene más fácil para hacer volar su imaginación.

En conclusión, como se ha venido diciendo, tanto la imaginación y la creatividad son muy importantes para el desarrollo personal e integral del niño. Por eso docentes, educadores/as, padres o madres deben propiciar un ambiente social y educativo flexible que reúnan las condiciones necesarias para que el niño se sienta a gusto y pueda

manifestar espontáneamente su capacidad creadora. Así será capaz de detectar, afrontar y resolver problemas con originalidad utilizando el pensamiento divergente.

Todos tenemos potencial creativo, pero una mala educación puede hacer que no se logre o se desperdicie. Desde el colegio tenemos la obligación de inculcar una buena educación, aquella que posiblemente algunos padres, por ciertas circunstancias, no pueden ofrecerle a sus hijos. Por ello es necesario que el niño asista al colegio cuanto antes, para desarrollar al máximo su potencial creativo y cubrir sus necesidades educativas especiales.

La pobreza, una inestabilidad familiar, y por lo tanto emocional, el nivel cultural y de lenguaje de los padres y otros familiares, el entorno en el que se desenvuelve, la falta de afecto, etc. Son factores que repercuten en el desarrollo de la personalidad del niño y por lo tanto en su capacidad creativa. Todos estos factores se pueden mejorar desde la educación que se imparte en el colegio, de modo que si existe un alto absentismo escolar no podremos hacer nada para fomentar la creatividad.

Gracias a las actividades que promueven la creatividad, donde los alumnos requieren del uso de su imaginación, éstos suelen hacer proyecciones sobre aspectos de su vida personal y muestran también sus sentimientos y emociones, a través de otros personajes. De este modo se pueden detectar las necesidades para poder cubrirlas lo antes posible. Por eso es tan importante que los docentes elaboren actividades donde los alumnos puedan dar rienda suelta a su imaginación y desarrollen su creatividad dándoles total libertad para expresarse. De este modo podemos llegar a comprender multitud de incógnitas sobre la actitud que muestran y caracterizan los alumnos.

La libertad es el elemento esencial de la creatividad, por eso hay que hacerlos imaginar, hay que hacerlos soñar, sin límites, sin presiones, sin condiciones. Solo hay que hacerles saber que el límite está en su imaginación.

## **ANEXOS**

### **Anexo 1**

#### **Descripción detallada de los juegos**

La PIC- N consta de cuatro juegos: Los tres primeros evalúan la creatividad verbal o narrativa y el cuarto la creatividad gráfica.

En el juego 1 a partir de una situación que aparece reflejada en un dibujo (un niño abriendo un cofre) el sujeto tiene que escribir todo aquello que pudiera estar ocurriendo en la escena.

Este juego permite al niño expresar su curiosidad e imaginación y se ha incluido en la PIC-N para explorar la capacidad de los sujetos para formular hipótesis y pensar en términos de lo posible. El juego 1 permite evaluar la facilidad para producir ideas, la producción divergente de unidades semánticas, la flexibilidad espontánea de su pensamiento, o capacidad para introducir diversidad en las ideas producidas en una situación relativamente poco estructurada.

El juego 2 consiste en una prueba de usos de un objeto. El objeto es un tubo de goma.

Esta prueba se incluye como una medida de la capacidad de los sujetos para liberar su espíritu y pensar de forma original. Permite evaluar asimismo la capacidad de redefinir posibles problemáticas, es decir, la capacidad para encontrar usos, funciones y aplicaciones diferentes de las habituales, de agilizar la mente y ofrecer nuevas interpretaciones o significados ante objetos familiares para darles un nuevo uso o sentido. Este juego permite evaluar la capacidad del sujeto para producir un gran número de ideas diferentes sobre un tema, la capacidad para ofrecer soluciones diversas sobre un tema en concreto y la originalidad narrativa o capacidad para producir ideas nuevas y originales.

En el juego 3 se plantea a los sujetos una situación inverosímil. La situación planteada es la siguiente: “Imagínate qué ocurriría si cada ardilla, de repente, se convirtiera en un dinosaurio”.

Con este juego se evalúa, la capacidad de fantasía y la facilidad para manejar ideas poco convencionales que probablemente el sujeto no se atrevería a expresar en situaciones

más formales, así como la apertura y receptividad ante situaciones novedosas. Asimismo, esta prueba permite evaluar la capacidad de “penetración” del sujeto o capacidad de profundizar sobre las experiencias. Por ello, este juego permite evaluar la fluidez creativa, la flexibilidad espontánea y la originalidad narrativa.

El juego 4 es una prueba de imaginación gráfica. En ella el sujeto tiene que completar cuatro dibujos a partir de unos trazos dados y crear un título a cada uno de ellos. Con este juego podemos evaluar la capacidad de elaboración.

Para la corrección de prueba se tienen en cuenta la originalidad gráfica o figurativa (aptitud del sujeto para producir ideas alejadas de lo evidente, habitual o establecido), la capacidad de elaboración (actitud del sujeto para desarrollar, ampliar o embellecer las ideas), la utilización de sombras y color como un elemento de expresión creativa, la elaboración de un título (aptitud para elaborar una frase adecuada al dibujo más o menos sorprendente y no meramente descriptiva), la producción de detalles especiales (aptitud del sujeto para asignar detalles como uniones, inversiones y/o expansiones a los diversos dibujos).

## Anexo 2

### Instrucciones de corrección

Siguiendo las normas de corrección según Artola (2010), el procedimiento a seguir para puntuar las pruebas de creatividad será el siguiente:

Para calcular la **Fluidez narrativa** en los juegos 1, 2 y 3 debe anotarse en la casilla de frecuencias todas las respuestas, eliminando aquellas respuestas repetidas y que no sean pertinentes, dadas por el sujeto dentro de la categoría en la que pueden clasificarse. Para obtener la puntuación de Fluidez debe sumarse el total de frecuencias anotadas en las casillas correspondientes. Si el sujeto da alguna respuesta que no se puede encuadrar en ninguna de las categorías especificadas, se anotara las respuestas en los espacios en blanco que se incluyen tras las categorías (anexo 3)

Para calcular la puntuación en **Flexibilidad narrativa** de los juegos 1, 2 y 3, se contará el número de categorías distintas en las que se agrupan las respuestas del sujeto.

Para la puntuación de **Originalidad narrativa** en los juegos 2 y 3, debe multiplicarse la frecuencia de cada categoría por el coeficiente que aparece en la casilla a su derecha.

Para calcular la puntuación total se sumará la puntuación en Orig. de todas las categorías.

Para calcular la puntuación en **Originalidad gráfica** se compara la respuesta dada a cada dibujo con las tablas de originalidad proporcionadas en el cuadernillo de corrección. Se asignará una puntuación de 0, 1, 2 ó 3 en función de la rareza estadística de la respuesta. En la originalidad gráfica también se tienen en cuenta las siguientes dimensiones: elaboración, el uso de sombras y color, el título que se le dé a cada dibujo y los detalles especiales. Para calcular cada uno de ellos se asignará a la respuesta dada en cada dibujo una puntuación de 0, 1 ó 2 de acuerdo con los criterios que se incluyen en el cuadernillo de corrección.

## **Anexo 3**

### **Criterios y categorías**

Juego 1: acción física relacionada con el cofre; acción física no relacionada con el cofre; referencias al tiempo en que tienen lugar los hechos: época, duración..; magia; características físicas de la situación; carac. físicas del personaje; factores de identidad del personaje; estado de ánimo del personaje; retrato moral y psicológico del personaje; ocupación del personaje; referencias al mono; referencia a personajes, animales o elementos que no aparecen en la escena; referencias a características físicas del cofre; historia pasada o familiar del personaje.

Juego 2: Conducción; jugar y juguetes; usos escolares; construir; guardar o meter; utensilios del hogar; deporte; mirar; soplar o sorber; agredir; adornos personales; herramientas; apoyar, sostener; decoración; producir ruido; atar; utensilios en general; proteger, aislar; figuras geométricas; medir; agarrar, alcanzar; partes del cuerpo; ropa de vestir y complementos; viajar, transportar; comunicación; señalar, indicar, iluminar; alimentación; armas; magia; reciclar

Juego 3: Se puntúa con 0 puntos aquellas respuestas dadas que correspondan a las siguientes categorías: convivencia; alimento y utilidad para los humanos; fin de humanos y animales; reacciones de gente y otros animales; cambio de poder; destrucción y caos.

Con 1 puntos a aquellas respuestas que encajen en estas categorías: diversión; ámbito científico; medios de transporte; manifestación de poder humano; escasez de alimento y casa; cambio de época; características de los dinosaurios.

Con 3 puntos a aquellas que se den en lo relacionado a: ecología e higiene; relevancia en los medios de comunicación; aspectos relacionados con la reproducción; sueño, fantasía, guerra y lucha entre dinosaurios; aspectos religiosos; evolución de especies; y a aquellas que se consideren pertinentes pero que no se puedan incluir en las categorías ya dadas.

Juego 4. En el dibujo 1 se puntuará con 0 puntos si el sujeto dibuja un vaso, una taza, una lata o un bote; 1 punto si dibuja una canasta, chimenea, jarrón o una papelera; 2 puntos si es un cilindro, robot, monstruo, nave espacial, gafas, túnel, buzón, cara, muleta, bota, mesa, tronco, silla/sillón, botella o cucuricho; 3 puntos si dibuja algo diferente a lo mencionado anteriormente.

En el dibujo 2 se puntuará con 0 puntos si es una cara, una cabeza, una fruta, una manzana, un gorro y una boina; 1 punto si es una nariz, ojos, túnel, puente, monstruo, marciano, percha, arco, nave, antena o planeta; 2 puntos si son unos brazos, un paraguas, una báscula, una lámpara, una ballena, un avión, un submarino, un paisaje, una cometa, un hombre, un niño/a, un coche o un barco; 3 puntos si dibuja algo diferente a lo mencionado anteriormente.

En el dibujo 3 se puntuará con 0 puntos si es un mar/olas, montaña, paisaje o barco; 1 punto si es un caballito, un balancín, un desierto, una playa, una cara/boca, un esquiador, una luna, un planeta o un pez; 2 puntos si dibuja un monstruo, un marciano, un huevo, una hoja, un gorro, unas gafas, un ojo, un cuenco, un pájaro, un vaso, una copa, un helado, una tumbona, un cuerpo o una moto; 3 puntos si dibuja algo diferente a lo mencionado anteriormente.

En el dibujo 4 se puntuará con 0 puntos si dibuja una estrella, una nave, un cohete, una señal de tráfico, una cara o una cabeza; 1 punto si hace unos brazos, un avión, unas orejas, un barco o unas gafas; 2 puntos si realiza unos pájaros, un hombre, una mujer, un submarino, una pelota, unos platos, unos peces, un marciano, un robot o un lápiz; 3 puntos si dibuja algo diferente a lo mencionado anteriormente.

La elaboración se puntuará de la siguiente forma: 0 puntos si hace un dibujo sin detalle o esquemático; 1 punto si dibuja con algunos detalles complementarios que adornan la idea esencial; 2 puntos si dibuja con mucha elaboración y abundantes detalles.

En la sombra y el color se asignará la puntuación a cada dibujo de acuerdo con los siguientes criterios: 0 puntos si dibuja sin color ni sombras; 1 punto si dibuja con algún color o sombra; 2 puntos si hace un uso creativo del color o las sombras.

El título se puntuará con 0 puntos si no hay título o el título es meramente descriptivo; 1 punto si el título es más elaborado con aclaraciones; 2 puntos si es un título sorprendente como metáforas, comentarios...

Los detalles especiales se puntuarán con un punto extraordinario por cada dibujo que haga con unión de 2 o más de los dibujos en una misma figura; rotaciones o inversiones; expansiones; algún otro detalle muy llamativo.

## Referencias bibliográficas

- Artola, T., Ancillo, I., Barraca, J y Mosteiro, P. (2010). *PIC-N Prueba de imaginación Creativa- Niños*. Madrid: TEA Ediciones S.A.
- Ferreiro, R. (2012). La pieza clave del rompecabezas del desarrollo de la creatividad: La escuela. *REICE*, 8-9. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4115027>
- García Sánchez, C. (2010). El papel constitutivo de las funciones del lenguaje en el desarrollo creativo del artefacto. *Grafías*, 7, 49-54.
- Gaupp, R. (1925). *Psychologie des Kindes*. Leipzig: Teubner. (Trad. Cast.: Psicología del niño. Barcelona: Labor.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 14, 469-479.
- Guilford, J. P. (1959). *Three faces of intellect*. *American Psychologist*, 14, 469-479.
- Guilford, J. P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Guilford, J. P. (1980). *Cognitive styles: What are they?* *Educational & Psychological Measurement*. New York: Plenum Press.
- Kathena, J. (1995). Creative imagination and imagery. *Gifted Education International*, 10 (3), 123-130.
- Martindale, C. (1990). Creative imagination and neural activity. En K. G. Kunzendorf y A.A. Sheik (Eds). *The psychophysiology of mental imagery* (pp. 89-108). Amityville, N. Y.: Baywood.
- Menchen, F. (2002). *Descubrir la Creatividad*. Madrid: Ed. Pirámide.
- Osborn, A. F. (1979). *Applied Imagination*. Nueva York: Charles Scribner 's Sons.
- Perkins, D. (1993). La creatividad y su desarrollo: una aproximación disposicional. En J. Beltrán y otros (Ed.): *Intervención Psicopedagógica*. Madrid, Pirámide.

Reichling, M. (1990). Images of imagination. *Journal of Research in music education*, 38, (4), 282-293.

Romo, M. (1987). Treinta y cinco años de pensamiento divergente: teoría de la creatividad de Guilford. *Estudios de Psicología*, 27, pp. 175-192.

Rothenberg, A. (1986). Artistic creation as stimulated by superimposed versus combined composite visual images. *Journal of personality and Social Psychology*, 50, 370-381.

Sternberg, R. J. y Lubart, T.I. (1993). Creative Giftedness: A multivariate Investment Approach. *Gifted Child Quarterly*, 37 (1), 7-15.

Torrance, E. P. (1962). *Guiding Creative Talent*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Treffinger, D. J., Feldhusen, J.F. y Isaksen, S.G. (1990). Organization and Structure of Productive Thinking. *Creative Learning Today*, 4 (2), 6-8.

Urban, K.K. (1995). Different Models in Describing, Exploring, Explaining and Nurturing Creativity in Society. *European Journal of High Ability*, 6, 143-15.

Vygotski, L. S. (2007). Escritos sobre arte y educación creativa, (págs. 27-56). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Ejemplo de TFG defendido en el  
**Grado en Educación Primaria**  
que ha obtenido la calificación de  
**SOBRESALIENTE (9,7)**

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Granada



# **ANÁLISIS DE LAS ACTIVIDADES DE LECTURA INCLUIDAS EN LOS LIBROS DE TEXTO: ¿REALMENTE DESARROLLAN LA COMPRENSIÓN LECTORA?**



## **TRABAJO FIN DE GRADO**

**Grado de Educación Primaria. Mención: Educación Especial**

**Tipología TFG: Trabajo bibliográfico**

**Alumna: Ana Victoria Castillo López**

## **ÍNDICE**

<b>1. Introducción.....</b>	<b>5</b>
<b>2. Objetivo.....</b>	<b>11</b>
<b>3. Metodología.....</b>	<b>12</b>
<b>4. Resultados .....</b>	<b>14</b>
<b>5. Discusión.....</b>	<b>15</b>
<b>6. Conclusiones.....</b>	<b>17</b>
<b>7. Referencias bibliográficas.....</b>	<b>21</b>

## **Resumen**

Este Trabajo de Fin de Grado ha tenido como objetivo analizar la orientación de la enseñanza de la comprensión lectora en los libros de texto de Lengua Castellana y Literatura del segundo y tercer ciclo de Educación Primaria. Tras hacer una selección representativa de diferentes libros, atendiendo a la editorial y al momento de publicación, se ha examinado cómo se produce la enseñanza de los diferentes niveles de comprensión, la tipología de textos usada, así como la inclusión de herramientas o estrategias que ayuden a mejorar la comprensión de los alumnos. Los resultados del análisis han indicado que, a pesar de que las mayores dificultades en comprensión se relacionan con los textos expositivos y las preguntas inferencias, los libros de texto incluyen fundamentalmente textos narrativos con preguntas literales. Asimismo, es destacable el bajo porcentaje de actividades de comprensión valorativa o de estrategias de intervención de la comprensión. A partir de estos datos, se establecen unas conclusiones sobre las relaciones entre las dificultades en comprensión lectora de los escolares de Educación Primaria y el enfoque de enseñanza de los materiales que ofrecen las editoriales para los alumnos en esta etapa. Finalmente, se incluyen unas sugerencias de actividades que se pueden realizar para complementar la propuesta de los libros de texto y facilitar a los niños la comprensión lectora a través de estas estrategias.

**Palabras clave:** Comprensión lectora, libros de texto, estrategias de lectura, Lengua Castellana y Literatura.

## **Abstract**

This final task aims to analyze the reading-comprehension oriented teaching in Spanish Language and Literature textbooks in the second and third cycle of Primary School. After carrying out a meaningful selection among different books, taking into account the publisher and the publishing date, we have examined how teaching is carried out in the different levels of comprehension, text types and the inclusion of tools or strategies in order to help to improve students' comprehension. The results of the analysis have proved that, despite the main difficulties are those understanding expositive texts and inferential questions; textbooks include basically narrative texts with literal questions. Likewise, it is to be highlighted the low percentage of valuable comprehension activities and strategies of intervention in comprehension. According to these data we can get to some conclusions about the relation between the difficulties

that primary school students have when understanding what they are reading and the approach followed by textbooks' publishers. Finally, some strategies for activities have been included to be carried out in order to complement the proposal in the textbooks and make children's comprehension easier.

**Keywords:** Reading comprehension, reading strategies, textbooks, Spanish Language and Literature.

## 1. Introducción

La comprensión lectora es una de las habilidades más complejas que los alumnos<sup>1</sup> de Educación Primaria van a adquirir. Una de las definiciones más aceptadas de comprensión lectora es la propuesta por Urbano (2003) que la define como el proceso cognitivo por el cual el alumno/a procesa la información de una palabra, frase o texto escrito, integrándola con sus conocimientos previos realizando. En definitiva, se produce una construcción del significado por parte del lector mediante su interacción con un texto escrito. Profundizando en esa idea, Gispert y Rivas (2010) señalan que la lectura es el producto de la interacción entre un texto y un lector que construye la información según su propósito, conocimientos previos y las estrategias lectoras que pone en funcionamiento. Por tanto, leer no implica solo recibir información sino que requiere llevar a cabo una actividad activa, constructiva y estratégica en la que el lector elabora un significado a partir de un texto.

Los principales niveles de comprensión lectora son los que se desarrollan a continuación (Jiménez, 2014):

- Comprensión **literal**: implica reconocer y recordar los hechos tal y como aparecen expresados en la lectura.
- Comprensión **inferencial** o interpretativa: implica deducir información que no aparece de forma explícita en el texto. Esta deducción se realiza a partir de varios tipos de información, como los conocimientos previos del lector o la información que anteriormente ha aportado el propio texto.

Así, por ejemplo, en la frase “*Daniela fue a casa de su tía al terminar una semana muy dura de exámenes*”, la pregunta ¿dónde fue Daniela? sería literal ya que la información aparece de igual forma en la oración. Sin embargo, si la pregunta fuese ¿qué día de la semana fue Daniela a casa de su tía? sería una cuestión inferencial ya que, en la frase no aparece “*el viernes*”, y se tendría que deducir a partir de otra información que aparece en el texto (al terminar una semana).

---

<sup>1</sup> Siguiendo las recomendaciones de la “Guía del Lenguaje no Sexista de la Universidad de Granada”, en este texto se han usado, en la medida de lo posible, sustantivos genéricos (p.e.: estudiante, docente). No obstante, en otras ocasiones se ha optado por el uso del masculino genérico en lugar de las formas dobles (maestro/maestra; niño/niña) para evitar sobrecargar la lectura.

- Comprensión **crítica** o valorativa: es un nivel elevado de comprensión que supone llegar a un alto grado de dominio lector. Este nivel permite entender incluso los pensamientos y emociones de los protagonistas del texto, así como emitir juicios personales acerca del mismo.

Un ejemplo de este nivel sería la presentación de un texto que explicara ventajas e inconvenientes del uso de la utilización de las nuevas tecnologías (*tablet*, móviles, *iPad..*) en la infancia y, a continuación, el lector tuviera que responder a la pregunta: *¿aconsejarías el uso de estos aparatos para los niños de Educación Primaria?*

- **Metacomprepción** lectora: es aquella actividad cognitiva basada en la planificación, supervisión y evaluación de la comprensión lectora. Este nivel permite la detección de los fallos en comprensión, el reconocimiento de las causas del error y la aplicación de estrategias correctoras. En ese sentido, al leer se pueden producir problemas en la comprensión de palabras, frases y/o párrafos, pero si el lector puede detectar y corregir esos problemas estará aplicando sus habilidades de metacomprepción lectora.

Estos niveles de comprensión lectora deberían ser alcanzados por los niños al finalizar la etapa de Educación Primaria, pero los resultados de informes, como PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*, Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora) aportan evidencia de la gran prevalencia de los problemas de comprensión lectora en Educación Primaria. PIRLS evalúa y compara a nivel internacional la competencia lectora del alumnado de cuarto curso de Educación Primaria. La Figura 1 muestra los resultados obtenidos por los escolares españoles en el 2006. En dicha figura, el nivel <1 señala un rendimiento muy bajo, inferior al percentil 25; el nivel 1 indica una comprensión baja (equivale a un percentil 25); el nivel 2 corresponde a una ejecución media (aproximadamente al percentil 50); el nivel 3 es alto (en torno a un percentil 75) y el nivel 4 se denomina avanzado y corresponden aproximadamente a un percentil 90 o superior. A partir de estos resultados se puede afirmar que, en España, el 28% de los escolares de 4º de EP presentan un rendimiento bajo o muy bajo (percentil 25 o inferior) en comprensión lectora.

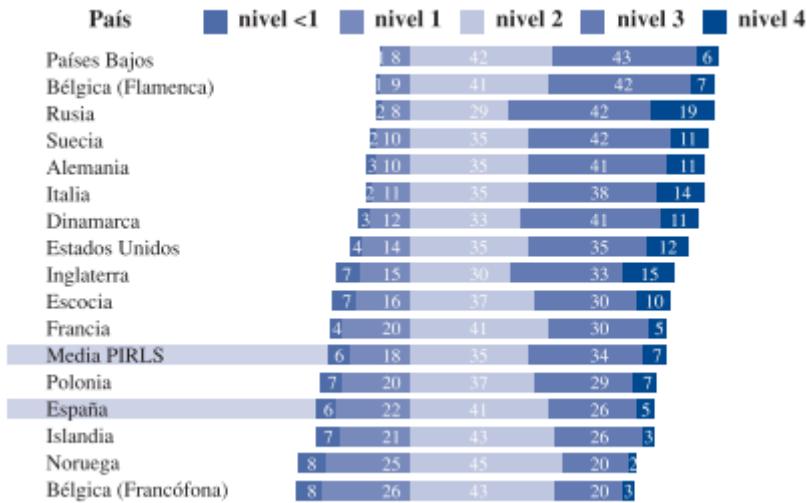


Figura 1. Porcentaje de alumnado por niveles de comprensión en PIRLS.

Por otra parte, el informe PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*, Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos) realizado por la OCDE muestra también aproximadamente un 25% de problemas en la comprensión lectora. Por tanto, parece que esas dificultades en comprensión también están presentes en la etapa adulta.

Puestos en conjunto, los distintos informes evidencian la alta prevalencia de los problemas en la comprensión lectora. Esta elevada incidencia se puede deber, entre otras causas, al elevado número de factores que intervienen en la comprensión lectora, como son los relacionados con las características del texto, del lector y las variables del ambiente.

Con respecto a las *características del texto*, uno de los factores principales es la tipología (Corredor, 2010), de modo que los textos narrativos son más fáciles que los expositivos por las siguientes razones: los narrativos son tipos de textos se caracterizan por presentar una estructura similar que consiste en un inicio, un desarrollo o nudo y un desenlace o final. Sin embargo, los expositivos se caracterizan por explicar con solvencia, amplitud y cierta profundidad los diversos aspectos que comprenden un tema. El propósito de esta estructura es informar de la manera más completa al lector sobre un contenido (información) a fin de que se entere, se forme una idea verídica, precisa y objetiva de él. Dentro de estos hay diferentes tipos como los descriptivos y argumentativos.

Los textos expositivos suelen aportar mucha información nueva y no siempre tienen la misma estructura o forma (por ejemplo, pueden ser una descripción, una secuencia de acontecimientos, presentar relaciones de causalidad, aportar un estudio con los datos-resultado, un problema-solución entre otros). Por todo lo comentado, los narrativos resultan más fáciles de comprender ya que los niños/as están más habituados a ellos porque desde pequeños han oído este tipo de estructura.

Otro de los factores que afecta de manera directa al grado de comprensión son las *características del lector*. Algunas de ellas son: la riqueza de vocabulario y conocimientos previos, la velocidad y eficiencia en el reconocimiento de las palabras, la motivación hacia la lectura, el uso de estrategias de comprensión o el grado de experiencia lectora, entre otras (Jiménez Fernández, 2014).

Por último, otro grupo de factores que pueden estar afectando son las *variables ambientales*, por ejemplo, el enfoque que se está desarrollando en las aulas de Educación Primaria para enseñar a leer. En ese sentido, es importante diferenciar que la habilidad lectora está compuesta por dos mecanismos: la decodificación y la comprensión lingüística. Se entiende por decodificación la habilidad para interpretar y producir los símbolos de la lengua escrita (asociar un grafema con un fonema y viceversa) empezando por la lectura de sílabas y continuando por palabras, frases, párrafos, etc. El proceso de comprensión lingüística supone la interacción del lector con el texto, haciendo uso de los conocimientos previos, recursos cognitivos y experiencias previas lo cual va a permitir realizar anticipaciones sobre el contenido del texto y hacer sus propias interpretaciones (Gómez, 2011). Mientras que el mecanismo de decodificación recibe una atención específica y se enseña de forma temprana, explícita e intencional desde el final de Educación Infantil y/o 1º de Educación Primaria (ver Figura 2), la habilidad de comprensión no siempre se enseña del mismo modo. Esto es debido a que, en ocasiones, suele existir la creencia generalizada de que si un niño alcanza velocidad y precisión lectora, también desarrollará la comprensión del texto de modo inmediato. Si bien es cierto que este progreso ocurre en algunos estudiantes, en otros no se produce, es decir, hay niños que consiguen decodificar de una manera precisa y veloz pero no llegan a entender lo que están leyendo.



Figura 2. Extracto del material usado para la enseñanza del mecanismo de decodificación.

Una de las razones de este fallo en la comprensión que sufren algunos niños podría ser explicado porque, en ocasiones, el enfoque actual de enseñanza de la comprensión lectora no incluye el uso de estrategias explícitas y específicas. Por estrategias de comprensión se entiende aquellas herramientas que facilitan la adquisición, almacenamiento y uso de la información para lograr una adecuada representación mental del contenido del texto (Vallés-Arández y Vallés-Tortosa, 2006).

La enseñanza efectiva de las estrategias de comprensión lectora suele seguir una serie de pasos:

1. Explicar al alumno la estrategia que va a aprender y la utilidad de la misma. Es importante que el alumno sepa los detalles del aprendizaje de esta estrategia, por ejemplo, si requiere una o más sesiones. Esto favorecerá la implicación del niño en el aprendizaje.
2. Proponer modelos del uso de estrategias. Puede ser el docente el que realice el modelado con las aclaraciones verbales oportunas o alumnos de cursos

superiores. Es importante que el modelado incluya la resolución de errores que se pueden presentar frecuentemente.

3. Se propone una actividad similar a la resuelta por el docente pero, en este caso, el alumno debe de resolverla. No obstante, el profesor actuará como guía de proceso de resolución.
4. Finalmente, el docente presenta una nueva actividad que el alumno deberá de realizar de forma autónoma e independiente para posteriormente ser corregida por el maestro,

Es importante tener en cuenta el tipo de estrategia, el contenido de la misma y la edad de los alumnos a los que va dirigidas para hacer ciertas adaptaciones y/o cambios.

Existen multitud de estrategias para mejorar la comprensión lectora, como por ejemplo, la de *visualizamos o imaginamos* (Calero, 2011) que consiste, tal y como su nombre indica, en crear imágenes mentales a partir del texto que leen, la prueba de que esta estrategia es muy útil se pudo ver en el estudio realizado por Ávila (2001) con alumnos que aprendían inglés y que habían llevado a cabo un entrenamiento específico para la creación de imágenes superaron en resultados de compresión de textos a los que no las realizaban. Otras importantes estrategias son aquellas que mejoran la capacidad de hacer inferencias, es decir, la habilidad para identificar y rastrear los indicios para construir supuestos, elaborar hipótesis y conclusiones, confrontar los supuestos hechos en cada caso. Las *preguntas detective* son una estrategia muy interesante a la par que amena y lúdica. Esta se basa en encontrar las pistas necesarias para ser capaces de responder una pregunta en la que la información no aparece literalmente en el texto, diferenciando estas de las preguntas cristalinas en que la información aparece en el texto y las trampa aquella información no aparece y tampoco no se puede inferir (Jiménez, 2014).

Una de las herramientas básicas para la enseñanza de la comprensión lectora en las aulas de Educación Primaria son los libros de textos. Concretamente, los libros de Lengua suele tener una estructura en cada tema que incluye un apartado dedicado a trabajar la comprensión lectora (ver Figura 3). No obstante, cabe preguntarse si las actividades propuestas en ellos realmente están "enseñando a comprender" a través, por ejemplo, de la inclusión de estrategias de aprendizaje o, por el contrario, incluyen ejercicios que "evalúan la comprensión" que el escolar ya ha desarrollado.

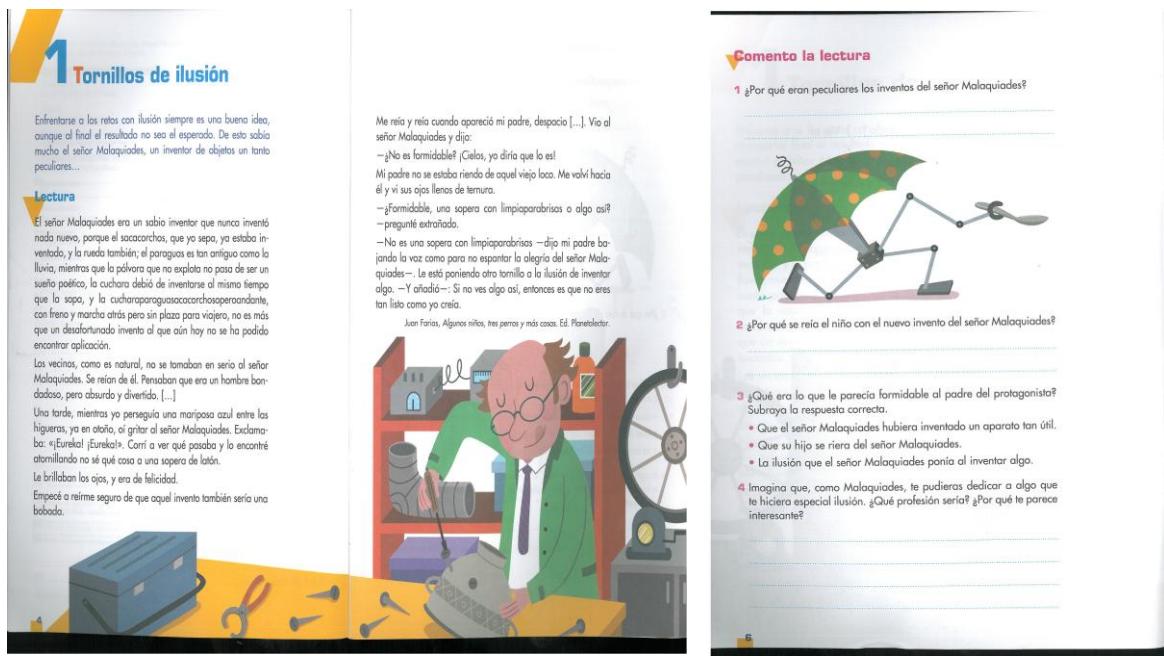


Figura 3. Extracto de la parte dedicada a trabajar comprensión lectora en un libro de texto de la Editorial Anaya, Proyecto en línea de Educación Primaria.

Si las actividades incluidas en los libros de texto *evalúan* más que *enseñan* comprensión lectora, su uso podría provocar un círculo vicioso en el que el niño que comprende bien realiza correctamente las actividades propuestas pero, el niño que tiene problemas en comprensión seguirá fallando, ya que no se le están enseñando estrategias para que mejore su comprensión.

## 2. Objetivo

Por todo lo comentado anteriormente, el presente TFG tiene como objetivo analizar diferentes libros de texto de Educación Primaria para comprobar si presentan un enfoque de enseñanza de la comprensión lectora (por ejemplo, incluyendo estrategias para aprender y mejorar dicha habilidad) o un enfoque evaluador (por ejemplo, limitándose a presentar textos con preguntas a responder). Asimismo, se pretende determinar si se incluyen actividades que favorezcan el adecuado desarrollo de los diferentes niveles de comprensión mencionados (literal, inferencial, metacomprepción y crítico o valorativo). Igualmente, se tendrá en cuenta el tipo de textos que se utilizan y verificar si se incluyen las diversas tipologías comentadas anteriormente (por ejemplo: expositivo o narrativo).

Para cumplir ese objetivo se ha analizado pormenorizadamente el apartado que diferentes libros de texto dedican a la comprensión lectora. Se han elegido libros

pertenecientes a distintas editoriales y años de publicación de modo que se pueda realizar un análisis lo más representativo posible.

### **3. Metodología**

Se ha realizado un análisis sobre una muestra total de 14 libros de texto de Lengua Castellana: la mitad de ellos corresponden al 3º curso de Educación Primaria y la otra mitad a 5º de Educación Primaria. Se han seleccionado los cursos de 3º y 5º porque son niveles que representan los dos últimos ciclos de este nivel educativo y donde el mecanismo de decodificación debe estar ya automatizado. Como se muestra en la Tabla 1, pertenecen a distintas editoriales y diferentes momentos de publicación con el objetivo de que el muestreo sea lo más representativo posible de los materiales que se utilizan en los centros educativos actualmente.

El análisis se centró en la parte de la unidad que se suele denominar "Comprensión Lectora". Ya que generalmente cada libro de texto tiene unidades con una estructura similar, se decidió analizar una parte representativa de los mismos, de modo que en el caso de los libros de 12 temas se estudiaron cinco de cada uno y en el caso de los de ejemplares con 15 capítulos se analizaron seis (lo que corresponde aproximadamente a un 40% de cada uno).

Tabla 1. Listado de libros utilizados para el análisis.

<b>Nombre del libro</b>	<b>Editorial</b>	<b>Año de publicación</b>	<b>Curso al que va dirigido</b>
Lengua. Proyecto Savia	SM	2014	3º Primaria
Lengua. Proyecto en Línea.	Anaya	2012	3º Primaria
Lengua. Proyecto Trotamundos.	SM	2006	3º Primaria
Lengua. Proyecto Polar.	Teide	2005	3º Primaria
Lengua. Proyecto Alavista.	Edelvives	2005	3º Primaria
Lengua. Proyecto Tierra	SM	2003	3º Primaria
Lengua. Proyecto Tira de Colores.	Anaya	2003	3º Primaria
Lengua. Proyecto Savia.	SM	2014	5º Primaria
Lengua Castellana. Proyecto la Casa del Saber.	Santillana	2009	5º Primaria
Lengua. Proyecto Polar.	Teide	2006	5º Primaria
Proyecto Planeta Amigo.	SM	2005	5º Primaria
Lengua. Proyecto Cometa Mágica.	Edelvives	2002	5º Primaria
Lengua	Guadiel.Grupo Edebe	2002	5º Primaria
Lengua Castellana.	Bruño	1994	5º Primaria

Una vez seleccionados los libros de texto para realizar el análisis, el procedimiento fue el siguiente: en primer lugar, se procedió a realizar una revisión

general de la estructura de la unidad (el tipo texto utilizado, el número de preguntas y la presentación de actividades previas a la lectura como, por ejemplo, un glosario o tarea similar para trabajar el nuevo vocabulario). A continuación, se realizaba la lectura del texto para poder determinar y registrar el tipo de preguntas incluidas (literales, inferenciales, valorativas o metacomprepción). Asimismo, se registró y analizó si había otras actividades de lectura no relacionadas específicamente con la comprensión lectora, como, por ejemplo, actividades relacionadas con la habilidad de composición escrita, gramática, ortografía o capacidad creativa. Por último, se analizó si el material incluía específicamente la enseñanza de estrategias de comprensión lectora.

#### **4. Resultados**

El análisis de los libros de textos seleccionados permitió evidenciar que la sección de los temas dedicados a trabajar la comprensión lectora sigue una estructura similar, esto es, se presenta un texto generalmente acompañado de un glosario con palabras nuevas y, a continuación, aparecen una serie de preguntas (ver ejemplo en Figura 3). Además, cabe destacar que la mayoría de los textos son narrativos, concretamente se encontraron 64 textos lo que corresponde al 86,5% del total analizado y solo 10 textos fueron de tipo expositivo (13,5%).

Como muestra la Tabla 2, las preguntas literales son las más frecuentes tanto en textos narrativos como expositivos, siendo las de metacomprepción inexistentes. Otro tipo de actividad que se incluye de forma frecuente en los libros es el incremento del vocabulario, por ejemplo, a través de actividades como la realización de un glosario antes o después de la lectura.

Cabe destacar del análisis realizado que solo un libro incluye algunas estrategias de comprensión lectora, concretamente el dirigido a 5º de Educación Primaria denominado "Lengua Castellana. Proyecto la Casa del Saber" de la Editorial Santillana. En ese sentido, algunas de las actividades se centran en facilitar al niño la discriminación entre el personaje principal y los secundarios, entre los tipos de textos y explicita las diferentes partes y características de los cuentos (inicio, diálogo, uso de acotaciones...).

Tabla 2. Resultados principales del análisis de los libros de texto de 3º y 5º de Primaria.

TIPO DE TEXTOS		TIPO DE ACTIVIDADES					
		Preguntas Literales	Preguntas Inferenciales	Preguntas Valorativas/ Críticas	Metacomprepción	Vocabulario	Otras actividades
Narrativos	Número de preguntas	212	18	44	0	31	80
	Porcentaje	<b>55,06%</b>	<b>4,68%</b>	<b>11,43%</b>	<b>0%</b>	<b>8,05%</b>	<b>20,78%</b>
Expositivos	Número de preguntas	24	8	7	0	3	3
	Porcentaje	<b>53,33%</b>	<b>17,78%</b>	<b>15,55</b>	<b>0%</b>	<b>6,67%</b>	<b>6,67%</b>

## **5. Discusión**

La comprensión lectora es la base para el desarrollo de las demás áreas de la etapa de Educación Primaria, por ello, supone un reto educativo de primera magnitud. Aunque hay niños que pasan de una lectura mecánica a una comprensiva con aparente facilidad, hay otros que presentan dificultades para la comprensión. Uno de los factores que pueden estar afectando a estas dificultades es la ausencia de una enseñanza explícita del mecanismo de comprensión. Por ello, con este TFG se pretende comprobar el tipo de enfoque enseñanza de la comprensión lectora que proponen los libros de textos. Concretamente, se ha propuesto analizar si los libros de texto de Lengua Castellana de Educación Primaria pretenden enseñar a comprender desde el punto de vista del proceso de enseñanza-aprendizaje y no como una evaluación de la comprensión del texto.

Tras realizar un análisis pormenorizado, los resultados mostraron que predominan los textos narrativos frente a los expositivos. No obstante, como se ha comentado previamente, la comprensión de los textos expositivos es más difícil porque estos no siempre tienen la misma estructura, presentan gran cantidad de información nueva e incluso suelen incluir algún tecnicismo. Todo ello va a dificultar la comprensión de los niños y, por ello, sería importante trabajar esta tipología de forma específica para que los niños se pudieran familiarizar con sus diferentes estructuras (descripción, comparación...) y, de ese modo, facilitar la comprensión de los mismos.

Asimismo, es importante destacar que, de la muestra seleccionada para realizar el análisis, solo un libro incluye la enseñanza de estrategias de comprensión lectora. No obstante, lo hace también a partir de textos narrativos. Este análisis no ha encontrado ninguna estrategia específica para mejorar los textos expositivos.

Respecto a las preguntas analizadas, más de la mitad son literales en ambos tipos de textos, mientras que solo un 4,7% son inferenciales en los textos narrativos y un 17,8% en los textos expositivos. No obstante, diferentes investigaciones demuestran que los niños tienen más problemas en realizar las inferencias que en responder a preguntas literales (De Mier, Amado y Benítez, 2015). La capacidad de los alumnos para deducir una información que no aparece en el texto es a veces limitada. Uno de los factores que puede estar explicando este hecho es que los libros de textos presentan la mayoría de las veces preguntas literales por lo que los han desarrollado unas estrategias de búsqueda rápida de la información sin necesitar una comprensión más general. Este tipo de estrategia no funciona para responder a preguntas inferenciales donde es necesario una

comprensión mucho más profunda. Por ello, es imprescindible que el número de preguntas inferenciales aumentara en las actividades incluidas de los libros de textos ya que permitirá el desarrollo de distintos tipos de estrategias y favorecerá la compresión general del texto.

Por otro lado, a pesar de la gran importancia de la metacomprepción, el análisis realizado no ha encontrado ninguna pregunta que trabaje este nivel de comprensión. Este hecho también es preocupante ya que el desarrollo de la metacomprepción se considera de gran importancia (Chrobak, 2000; Puente 1994) ya que, si un lector es capaz de tener conocimiento y control sobre qué actividades mentales necesita para la comprensión correcta de un texto, puede convertirse con mayor facilidad en un lector experto. Saber qué es comprender y qué actividades conlleva va a permitir el desarrollo de una buena comprensión lectora; cuando un lector tiene una buena metacomprepción detecta un problema en la comprensión y realiza una serie de tareas para solución del mismo, como pueden ser leer más despacio, releer, considerar los conocimientos previos, buscar las palabras desconocidas en el diccionario, etc. Todo ello es fundamental que se fomente en estos ciclos de Educación Primaria pero no se ve reflejado en el enfoque de los libros de texto.

A pesar de lo fundamental que es promover un pensamiento crítico a partir de la lectura, la inclusión de cuestiones valorativas es bastante reducida. Desde mi punto de vista, las actividades incluidas en los libros son demasiado obvias y no dan lugar al pensamiento crítico porque la mayor parte se pueden responder sin apenas haber leído el texto o a partir de ideas literales. Así, se está fomentando que los alumnos no son capaces de desarrollar capacidades como la deducción o cómo exponer la discrepancia de ideas o de puntos de vista.

Otro dato interesante que muestra esta revisión es que, en un porcentaje importante, se incluyen actividades que no tienen nada que ver con la comprensión como, por ejemplo, de ortografía. Esta habilidad es muy importante pero para trabajarla los libros de texto incluyen apartados específicos, por lo que este solapamiento puede no ser adecuado si lo que se pretende trabajar es la comprensión lectora.

También se ha detectado un alto porcentaje de actividades relacionadas con el incremento del vocabulario. La investigación demuestra que el vocabulario es uno de los aspectos más importantes relacionados con la comprensión lectora (Hirsch, 2007; Muñoz, Manso, y Merino, 2010), por lo tanto, parece una actividad muy productiva. Sin

embargo, y a pesar de la importancia de trabajar el vocabulario para facilitar a los alumnos la comprensión de nuevos términos, desde nuestro punto de vista, son demasiadas las actividades que se proponen de este tipo, olvidando la importancia de otros factores.

No obstante, este estudio también tiene algunas limitaciones ya que la muestra de libros analizada es reducida debido a las limitaciones temporales que conlleva un trabajo de este tipo ya que el análisis de cada libro ha sido una tarea ardua y costosa a nivel de tiempo.

En estudios futuros, se puede incrementar la muestra de los libros analizados, así como realizar un estudio sobre las percepciones que tiene el profesorado acerca del enfoque actual que utilizan los libros de texto mediante encuestas o pequeñas entrevistas con un registro de las preguntas-respuestas.

En resumen, los resultados de esta investigación parecen evidenciar que el seguimiento estricto, por parte del docente, de las actividades incluidas en los libros de texto no sería un enfoque adecuado para mejorar la comprensión lectora. Se plantea necesario incluir mayor número de actividades con textos expositivos y preguntas inferenciales. La comprensión lectora principalmente se ubica en el área de Lengua pero lo cierto es que esta habilidad se requiere también en el resto de materias pero parece que la comprensión lectora no se está trabajando en el aula como un objetivo concreto del currículo y menos desde una estructura menos formal. El problema puede radicar de alguna forma en las creencias de que la comprensión no es necesaria enseñarla de forma explícita y que "emergerá" a partir de una buena decodificación. Estos tópicos que quedan muy lejos de la realidad de los hechos que corroboran la deficiente capacidad comprensiva de los estudiantes ante la diversidad de textos con la que se van a encontrar en el camino de su aprendizaje.

## **6. Conclusiones**

Este estudio deja en evidencia la necesidad de un cambio de enfoque en la enseñanza en la comprensión; los resultados de la investigación permiten ver que, si bien es cierto que los textos narrativos podrían ser los más adecuados para en el primer ciclo (ya que es el momento donde el alumnado consolida la lectura), a medida que se avanza en la etapa de Primaria se deberían incluir mayor diversidad de actividades que incluyeran niveles de comprensión más altos (por ejemplo, inferencial) y en los tipos de

texto más complejos (expositivos). Todo ello favorecería la comprensión de diferentes tipos de información presentada con diferentes estructuras.

A continuación, se presentan una serie de sugerencias que podrían completar el enfoque de los libros de texto para mejorar la comprensión:

a. Activación de conocimientos previos antes de la lectura. Para favorecer la comprensión del texto es imprescindible que, al principio de cada lectura, sobre todo en los primeros cursos de la etapa, se fomente el lenguaje oral, por ejemplo, realizando una asamblea en la que todos los alumnos aporten las ideas o conocimientos previos que les sugiere el título o una vez realizada la primera lectura, para ello el docente debe de ser guía de esta actividad y animar a todos a participar de forma activa.

b. Incrementar la habilidad de metacomprepción. Con actividades como un pequeño cuestionario escrito de unas cinco preguntas que le permitirá al alumno saber que variables personales están implicadas en la tarea para que pueda mejorárlas y modificarlas para conseguir el objetivo de la comprensión (Romero y González, 2001). Las preguntas del cuestionario podrían ser las siguientes:

- ¿Has comprendido todo en la primera lectura? ¿Qué problemas te han surgido?
- ¿Hay alguna parte en la que hayas puesto más esfuerzo para poder entenderla? ¿Por qué? (falta de atención, de interés, vocabulario...)
- ¿Qué has aprendido de este texto?
- ¿Te has parado en algún momento y has vuelto atrás para empezar de nuevo a leer?
- ¿Te ha resultado difícil esta parte? ¿Por qué crees?

c. Autorregulación del proceso de comprensión. El docente debe proponer a los alumnos realizar pequeñas anotaciones cuando hacen una primera lectura, si no comprende una palabra, si su comprensión ha sido total o parcial así como las razones. Esta estrategia ayuda a que el alumno tome conciencia de su capacidad para comprender y si necesita buscar alguna palabra del vocabulario para poder comprender mejor.

d. Preguntas Inferenciales. Es necesario trabajar de forma específica las preguntas inferencias. Por ejemplo, a través de la enseñanza de estrategias como las preguntas detective, va a permitir al alumno ser capaz de deducir el significado sin tener

que hacer una búsqueda rápida y copiar las respuesta a la pregunta tal cual aparece en el texto.

e. Otras estrategias de comprensión lectora: representar la historia empatizando con personaje, hacer dibujos sobre una parte del texto y, posteriormente, comparar con los dibujos de los otros compañeros, va a permitir al alumnado entender mejor el contenido de la lectura.

Incluir en los libros de textos la enseñanza específica de estrategias de comprensión lectora como la visualización, preguntas detective o pensar en voz alta permitirán al alumno poder aprender a comprender. Especialmente, en el caso de los alumnos que presentan problemas en la comprensión, sea por la causa que sea, estas estrategias serán especialmente útiles para lograr que el alumno extraiga la información e intérprete correctamente lo que lee. Este enfoque no solo mejorará en rendimiento en Lengua Castellana sino en todas las áreas.

Otra forma de mejorar la comprensión es trabajar la *lectura recíproca*. Es un método para mejorar la comprensión lectora que desarrolla estas cuatro habilidades (Escoriza, 2006);

- Predecir: a partir de una imagen, de un título, tapando el párrafo siguiente y teniendo en cuenta el contenido del anterior, entre otras. Se puede escribir una frase para hacer la predicción similar a esta; creo que este texto/párrafo tratará...,
- Clarificar: a medida que se lee, es necesario preguntarse a uno mismo si se comprende el texto, y si no es así, volver atrás y releer para intentar resolver el problema.
- Preguntar: que los propios alumnos originen sus propias preguntas, la formulación de preguntas también nos va a permitir saber si han comprendido o no el texto. Probablemente al principio sean más sencillas pero gradualmente surgirán preguntas más complejas.
- Resumir: el contenido del texto con herramientas como resumir en diez palabras el contenido, hacer un cártel del contenido del texto, etc.

La comprensión lectora mejora con la práctica siempre que vaya acompañada de unas herramientas que ayuden a que estas se activen con el paso del tiempo de forma

automática cuando nos enfrentamos a la lectura de un texto. No hay que hacer que la lectura se convierta en una obligación, ni que el alumno se canse y termine detestando la lectura.

Por otro lado, se debe tener en cuenta que el docente debe de ser quien decida qué estrategia enseñar a cada alumnado dependiendo de lo que se quiera trabajar o hacia donde queramos llegar.

Es importante tener presente que no solo se puede actuar sobre la enseñanza de la comprensión lectora, sino que influyen diferentes factores como el lector y sus características, el contexto y la tipología textual, por tanto debemos considerarlos todos, pero como docentes debemos de hacer una buena labor dando las herramientas a los alumnos para que consigan su máximo desarrollo.

Todo ello con el objetivo de que nuestros niños mejoren esta importante habilidad transversal que les permitirá el aprendizaje en el futuro. El peor obstáculo con el que se puede encontrar un alumno que quiere aprender es no poder comprender.

## 7. Referencias Bibliográficas

- Ávila, F. J. (2001). La incidencia de las imágenes mentales en la comprensión lectora en una L2. *ELIA*, 2, 35-48.
- Calero, A. (2011). *Cómo mejorar la comprensión lectora: estrategias para lograr lectores competentes*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Cubo, I. (2005). *Leo pero no comprendo: estrategias de comprensión*. Córdoba: Comunicarte.
- Chrobak, R. (2000). *La metacognición y las herramientas didácticas*. Recuperado el 10 de enero de 2008. Disponible en: <http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/05/Chrobak.htm>
- De Mier, M.V., Amado, B., Benítez, M.E. (2015). Dificultades en la Comprensión de Textos Expositivos en Niños de los Primeros Grados de la Escuela Primaria. *Psykhe*, 24 (2) 1-12.
- Escoriza, J. (2006). *Estrategias de comprensión del discurso escrito expositivo. Evaluación e Intervención*. Barcelona: Ediciones de la Universitat de Barcelona.
- Gispert, D. y Rivas, L. (2010). *Alumnado con dificultades en el aprendizaje de la lectura*. Barcelona: Graó.
- González, A. (2004). *Estrategias de comprensión lectora*. Madrid: Síntesis.
- Hirsch Jr, E. D. (2007). La comprensión lectora requiere conocimiento de vocabulario y del mundo: hallazgos científicos sobre el bajón de cuarto grado y el estancamiento en los puntajes nacionales de comprensión. *Estudios Públicos*, (108), 229-252.
- Jiménez-Fernández, G. (2014). *Las dificultades de aprendizaje: una aproximación didáctica*. Editorial Avicam.
- Madero, I. & Gómez. L. (2011). El proceso de comprensión lectora en el alumno de tercer grado de secundaria. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Mora, J.L. (2014). *100 Ejercicios para mejorar tu comprensión lectora*. Granada: GEU.
- Muñoz, A. S., Manso, J. M. M., & Merino, M. J. G. (2010). Vocabulario y comprensión lectora: Algo más que causa y efecto. *Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, (1), 10-28.

- Puente, A. (1994). Estilos de aprendizaje y enseñanza. Madrid: CEPE.
- Romero Pérez, J.F y Gonzalez M.J. (2001). *Prácticas de comprensión lectora: estrategias para el aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- Urbano, P. (2003). *Comprensión lectora. Actividades para el alumnado*. Málaga: Aljibe.
- Vallés-Arándiga, A. y Vallés-Tortosa, C. (2006). *Comprensión lectora y estudio. Intervención Psicopedagógica*. Valencia: Promolibro.

Ejemplo de TFG defendido en el  
**Grado en Educación Primaria**  
que ha obtenido la calificación de  
**NOTABLE (8,1)**



# ANÁLISIS DE HORARIOS EN EL SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN CENTROS PÚBLICOS

Alumna: Marta Caballero Román

Grado en educación primaria

Junio 2015

## **Resumen**

Este trabajo ha consistido en una investigación basada en una parte cuantitativa, diez horarios de diez centros del segundo ciclo de Educación Primaria, y una parte cualitativa, un cuestionario para 23 alumnos de 3º de Educación Primaria y una entrevista a la tutora de dicho curso con el objetivo de comprobar si el campo práctico coincidía con el teórico a la hora de analizar dichos horarios, teniendo en cuenta las curvas de fatigabilidad y la complejidad de las materias a la hora de estar situadas en un horario. Como resultado, se han obtenido los porcentajes de las materias analizadas, estando mal situada Conocimiento del Medio, así como que las horas en las que menos cansados están los alumnos son en el periodo de 9:00 a 12:00 horas, por lo que deben impartirse las asignaturas más complejas y con mayor nivel de fatigabilidad.

**Palabras clave:** horarios, cuestionarios, entrevista, curva de Kräpelin, materias instrumentales.

## **índice**

1.	Introducción .....	4
2.	Marco teórico .....	4
2.1.	El tiempo escolar.....	4
2.1.1.	Tipos de jornada escolar .....	5
2.2.	La fatiga .....	6
2.2.1.	La fatiga mental .....	7
2.3.	Requisitos para la elaboración de un horario .....	8
2.4.	Investigaciones .....	10
2.5.	Evolución de la fatiga.....	10
2.6.	Objetivo general .....	11
3.	Marco metodológico .....	11
3.1.	Participantes. ....	11
3.2.	Instrumentos .....	14
3.3.	Procedimiento .....	16
3.4.	Tipo de análisis.....	19
4.	Resultados .....	19
5.	Conclusiones .....	21
6.	Referencias Bibliográficas .....	23
7.	Anexos.....	25

## **1. Introducción**

Para comenzar, surge la idea de hacer este trabajo debido a mi preocupación por la distribución de los horarios y las consecuencias en cuanto al nivel de fatiga de los alumnos que yo he podido ir observando a lo largo de mi periodo en prácticas. Para ello he considerado oportuno tener en cuenta varios autores y llevar esto al campo práctico, concretamente en el segundo ciclo de primaria y en centros públicos de la provincia de Granada y de tres centros de una localidad de Córdoba.

Tras leer el informe PISA de los últimos años, he podido comprobar que una de las posibles causas de los bajos resultados en el rendimiento académico de los alumnos en las áreas instrumentales de Matemáticas, Conocimiento del Medio y Lengua española e inglesa, es su situación en el horario semanal con relación al índice de fatigabilidad, (Trillo, 2015). De aquí que mi estudio se enfoque en el análisis de los horarios de colegios con el fin de analizar la situación en el horario semanal de las áreas indicadas.

## **2. Marco teórico**

### **2.1. El tiempo escolar**

El horario escolar consiste en una distribución ordenada de actividades con sus determinados descansos a lo largo de la jornada escolar de un centro educativo, (Blázquez Endonado, 1995) . Para una buena organización del horario escolar , hay que saber de qué se trata la jornada escolar y cuáles son los factores a tener en cuenta y las normas didácticas generales. El día escolar está dedicado al trabajo docente- discente. El docente debe tener en cuenta las herramientas que va a utilizar a lo largo de esta para que no resulte repetitiva o aburrida para los alumnos. ( Carda Ros & Larrosa Martínez, 2007)

### **2.1.1. Tipos de jornada escolar.**

Este puede ser de dos formas, partida y continua. En el caso de la jornada partida presenta dos parte, de 9:30 a 13:30 horas y de 15 a 16:30 horas; y la jornada continua una parte es de 9 a 14 horas incluyendo el recreo. Teniendo en cuenta este tipo de jornada, el cansancio y fatiga son superiores en la última hora y media de este horario en comparación con el partido. Para poder evitar estas consecuencias se puede cambiar la metodología y que estén en un nivel similar durante todo el día.

Los alumnos tienen la obligación de asistir al centro 25 horas semanales de lunes a viernes, siendo cada día 5 horas, de 60 minutos aproximadamente cada clase y siempre haciendo descansos y teniendo en cuenta el nivel de fatiga de los alumnos dependiendo de las áreas.

A continuación aparecerá una tabla en la que se puede observar las horas semanales y totales que deben tener cada asignatura en el segundo ciclo de Educación Primaria en Andalucía.

Tabla 1.

*Horario semanal en el segundo ciclo de educación primaria* (Orden del 10 de agosto de 2007. BOJA)

AREAS	Horas semanales de los dos cursos	Horas totales
Conocimiento del Medio	5	175
Educación Artística	3	105
Educación Física	3	105
Lengua castellana y literatura	8	280
Lengua extranjera	4	140
Matemáticas	6	210
Sociedad, Cultura y Religión	3	105

Total	29	1120
Tabla 1. Tabla que refleja las horas semanales y anuales del segundo ciclo, de Educación Primaria en Andalucía		

## 2.2. La fatiga

La fatiga es definida como un ciclo en el que se produce un derroche de energía y puede presentar síntomas como el cansancio, la falta de atención, la complejidad para la comprensión y un descenso de la capacidad de memorización. Está relacionada con la comida, el tiempo que los alumnos dedican a hacer deberes en casa, las horas de sueño, entre otros. Hay variabilidad entre la sociedad en la que viven, así como la cultura a la que pertenezcan. (Gimeno Sacristán, 2008).

La concentración y el rendimiento de los alumnos no desaparece de golpe, sino que influye si la actividad se realiza por la mañana o por la tarde. (Fernández Enguiza, 2001). Además, los estudiantes tienen momentos en la jornada escolar en la que tienen más y menos ganas de trabajar y se puede mostrar a través de la siguiente imagen.

Figura 1.  
Curva de evolución de las ganas de trabajar durante el día ( Gimeno Sacristán, 2008, p. 40)

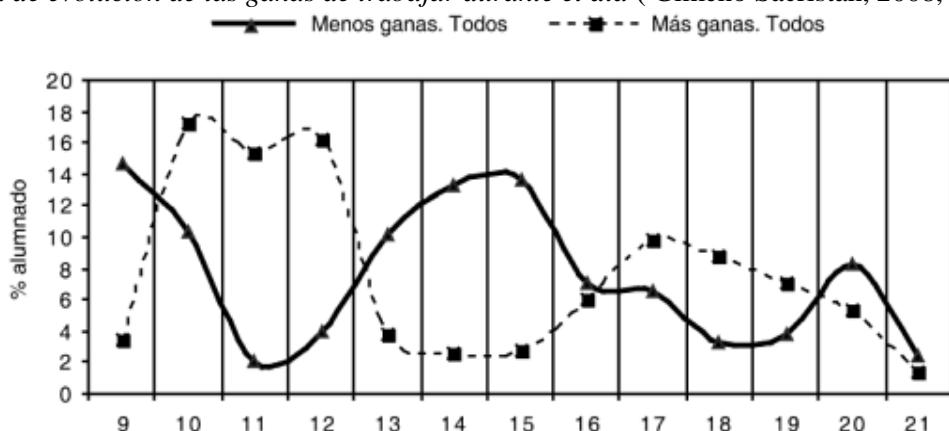


Figura 1. Gráfico en el que aparece el porcentaje de alumnos que tienen más y menos ganas de trabajar. En la parte lateral izquierda se refleja el porcentaje de alumnos y en la parte inferior las horas. Por ejemplo: el tramo en el que de 9:00 a 10:00 horas tienen ganas de trabajar y a partir de las 12:00 horas empieza a decaer.

La fatiga depende de la disponibilidad de energía o el cómo se siente uno a lo largo del día y de otras variaciones que vayan surgiendo en la jornada. En primer lugar este gráfico muestra la diversidad de respuestas a la hora de contestar qué horas tienen más y menos ganas de trabajar. En segundo lugar, la franja horaria en la que más alumnos coinciden con más ganas de trabajar es entre las 10 y 12 horas de la mañana y los más fatigados entre las 13 y las 15 horas. En general, los alumnos están más fatigados por la mañana que por la tarde. ( Gimeno Sacristán, 2008)

### **2.2.1. La fatiga mental**

Esta consiste en la fase en el que la mente llega a un bajo nivel de rendimiento en cuanto a eficacia y cantidad. Esta puede ser resultado tanto de un trabajo intelectual como físico.

La fatiga mental se divide en cuatro períodos. El primero es de adaptación; el segundo es aquel en el que el alumno empieza a tener más contacto y comienza a acumular la fatiga; el tercero los efectos de la fatiga se empiezan a hacer notar en la concentración y el cuarto es cuando más fatigados se encuentran y ya empiezan a presentar definitivamente los síntomas.

En esta hay dos tipos de factores: los intrínsecos que se refieren a aspectos como el exceso del número de horas, la escasez de pausas, la inadecuada postura, mucho ruido, falta de iluminación o exceso de esta o síntomas como el hambre ; y por otro lado se encuentran los extrínsecos en los que podemos ver la falta de descanso, las inquietudes, enfermedades, etc. ( Rodríguez Dieguez, 1977)

### 2.3. Requisitos para la elaboración de un horario

Existen una serie de elementos fundamentales a la hora de desarrollar un horario, entre ellos se encuentran los siguientes.

El índice ponogenético se refiere a que hay que tener en cuenta la edad de los alumnos y el nivel de fatiga de las asignaturas y para ello se observa la curva de fatiga según Kräpelin.

Figura 2.

*Curva de Kräpelin ( Blázquez Endonado, 1995)*

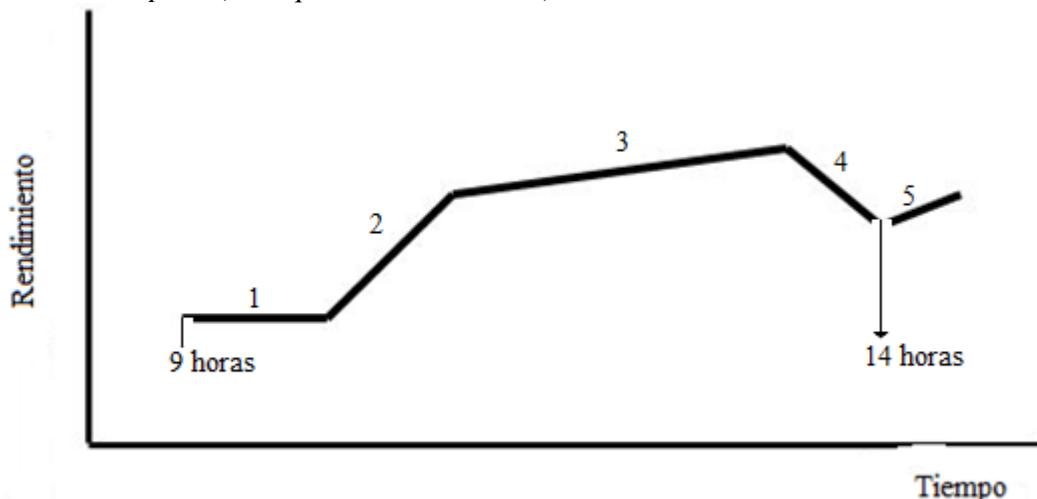


Figura 2. En esta figura se puede observar la curva de fatiga según Kräpelin, en la que podemos apreciar una líneas ascendente, un nivel de estabilidad y finalmente una línea descendente.

Considerando la curva de Kräpelin el primer periodo dura entre 10 o 15 minutos en el que hay un nivel alto de concentración, se puede percibir que es una línea casi horizontal y no es recomendable que este primer tiempo se dedique a actividades importantes y que cueste mantener la atención por parte de los alumnos. Durante el segundo periodo en esta curva se dedica el tiempo a las asignaturas más complejas, como es el caso de Lengua castellana y Matemáticas. El tercer periodo a asignaturas que produzcan un nivel de fatiga medio. Habrá pausas entre las asignaturas y una mayor como es el recreo a media mañana, y el cuarto periodo presenta una alta fatigabilidad, por lo tanto estaría dedicado a materias que provoquen menos nivel de fatiga . Por

último, el quinto periodo hace referencia al horario que se desarrolla por la tarde, ( Blázquez Endonado, 1995).

Según la curva de fatiga al principio del día los niños están mejor que al final de este, también depende de la situación individual de cada uno. Las horas en las que están menos fatigados son entre las 11:00 y 12:00 horas y más fatigados entre las 13:00 y 15:00 horas.

Una vez mostrada la curva de Kräpelin, hay que considerar las materias que causan un nivel alto, medio y bajo de fatiga. Estas serán presentadas a continuación a través de una tabla.

Tabla 2.

*Materias distribuidas teniendo en cuenta el nivel de complejidad/fatigabilidad* ( Carda Ros & Larrosa Martínez, 2007)

Alto	Medio	Bajo
Matemáticas	Lengua extranjera	Música y canto
Sesión audiovisual	Lengua materna	Juegos dirigidos
Sesión informática	Ciencias naturales	Dibujo
Educación Física	Ciencias sociales	Manualidades
Física y Química		

La curva de fatiga siempre dependen de los individuos y también del entorno cultural y social de estos. Esa curva es "educable", ya que la educación tiene que tener en cuenta los procesos biológicos y bio- psiquicos del tiempo en el momento de decidir lo que exige el alumno.

Pero en general, existe una curva en la que a partir de las primeras horas de la mañana empieza desde un nivel bajo ( entre las 8:00 y 9:00 horas) y va ascendiendo hasta las 11:00 y 12:00 horas y luego vuelve a descender hasta el medio día. Después de comer se vuelve a subir pero siempre depende de la edad del alumno. (Stetu 2002)

La curva de atención empieza a subir al principio del día, a partir de las 9:00 horas manteniéndose durante la media mañana hasta las 11:00 horas y bajando en la última parte de la jornada. En el caso de por la tarde, último tramo de la curva, asciende en el primer momento, pero con menos nivel que en el caso del horario de por la mañana, y vuelve a bajar al final de la tarde a partir de las 16:00 horas.

Ciclo o nivel también es fundamental para la realización de un horario porque se tiene que tener en cuenta el nivel de los alumnos, y por ello es preferible que se dejen los ejercicios de menos dificultad para las últimas horas.

Y otro factor para considerar es el agrupamiento para percibir el tiempo que se dedica a cada asignatura y el porcentaje del tiempo de cada materia para agrupar. ( Blazquez Endonado, 1995)

#### **2.4. Investigaciones**

Por otro lado, cabe destacar que la Academia de Medicina Francesa afirma la existencia de dos horas para los alumnos de 6 a 8 años y cinco horas para los alumnos que comprenden las edades de 12 y 13 años. Las clases no deben superar los 45 minutos en el caso de estos últimos alumnos; y los 20 minutos para los de 6 y 8 años. ( Carda Ros & Larrosa Martínez, 2007).

#### **2.5. Evolución de la fatiga**

En cuanto a la evolución de la fatiga hay dos defensores importantes. Defensores de la jornada mañana y tarde; defienden que los niños pueden llegar a tener más horas de sueño, ya que estaría más equilibrado. Defensores de la jornada única que creen que es mejor solo por la mañana porque por la tarde ya han sido muchas horas de trabajo y se va acumulando el cansancio de todo el día y en lugar de seguir con la jornada escolar se sustituye por tiempo para disfrutar.

Tanto en el horario único como en el partido hay un nivel de cansancio que provoca agotamiento y este si es en el partido se divide entre mañana y tarde y si es continuo solo al final de la jornada. ( Gimeno Sacristán, 2008). En este trabajo el horario estudiado y analizado será el de la jornada única continuada.

## **2.6. Objetivo general**

Expuestas algunas ideas sobre la fatiga, así como las diversas curvas que indican los tramos más altos y menos con referencia a la fatigabilidad y atención que inciden en el rendimiento de las áreas instructivas ( Lengua española, Inglés, Matemáticas y Conocimiento del Medio), este trabajo tiene por objetivo el de comprobar si el campo práctico de los horarios de los centros analizados está conforme a la teoría, resaltando qué porcentajes de horas de esas materias están bien o mal situadas en el horario semanal con el fin de ver una posible causa del bajo rendimiento en dichas áreas.

## **3. Marco metodológico**

### **3.1. Participantes.**

La muestra utilizada son 10 horarios diferentes de 10 centros públicos centrados en el segundo ciclo de Educación Primaria la provincia de Granada y de una localidad de Córdoba. A continuación se refleja a modo de ejemplo, un horario de estudiados( todos los horarios se pueden ver en el anexo nº 1)

Tabla 3  
*Muestra de la investigación*

HORAS	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
9:00-10:00	Lengua	Lengua	Religión	Matemáticas	Inglés
10:00-11:00	Matemáticas	Educación Física	Matemáticas	Lengua	Matemáticas
11:00-11:30	Lectura	Lectura	Lectura	Lectura	Lectura
11:30-12:00	R	E	CR	E	O
12:00-13:00	Música	Matemáticas	Inglés	Conocimiento del Medio	Conocimiento del Medio
13:00-14:00	Conocimiento del Medio	Conocimiento del Medio	Lengua	Educación Física	Educación Artística

Tabla 3. En esta figura se puede apreciar el horario de un centro público del segundo ciclo de educación primaria en el que se pueden observar en la columna de la izquierda la división de las horas y en el resto de columnas las asignaturas clasificadas por días de la semana y por horas.

### Breve reseña de los centros

**Centro A.** Se trata de un centro público situado entre los Jardines del Triunfo y la Calle Elvira en la ciudad de Granada y las familias de los alumnos tienen un nivel socio económico bajo. Dedica su formación desde el segundo ciclo de educación infantil hasta sexto de educación primaria; consta de un aula matinal, un aula de educación especial , comedor y actividades extraescolares. Es de una línea.

**Centro B.** Está situado en un distrito municipal en la zona noroccidental de Granada. El alumnado procede de familias, en su mayoría con un nivel socio económico medio- bajo, también destaca un elevado número de inmigrantes y con un nivel de estudios básico. Este centro oferta enseñanza desde educación infantil hasta educación primaria. Es un centro de línea dos.

**Centro C.** Al igual que el anterior centro se encuentra en la parte noroccidental de Granada, es un centro de una línea y engloba un proceso de enseñanza aprendizaje desde el segundo ciclo de educación infantil hasta el final de educación primaria. El nivel socio económico de este colegio es medio bajo y tal y como en el anterior centro, denota la presencia de inmigrantes y el nivel de estudios de los familiares es básico.

**Centro D.** Se trata de un centro público bilingüe de una línea situado que comprende desde el segundo ciclo de educación infantil hasta educación primaria y está situado cerca del centro de la ciudad de Granada. El nivel socio económico procedente de las familias es medio- alto. Contiene actividades extraescolares deportivas.

**Centro E.** Este centro público está ubicado en la localidad de Hijar( Granada) de una línea y oferta enseñanza desde el segundo ciclo de educación infantil hasta educación primaria. Cuenta con actividades extraescolares y está muy actualizado en cuanto a las TIC. El nivel socio económico es medio- bajo.

**Centro F.** Este centro se encuentra en el barrio del Realejo de la ciudad de Granada, engloba su enseñanza desde el segundo ciclo de educación infantil hasta educación primaria, es público y de una línea. En el periodo previo a las clases, los alumnos que lo necesiten disponen de un aula matinal y una vez terminada la jornada continua, existen una serie de actividades extraescolares de ocio y tiempo libre, así como de lengua extranjera (inglés).

**Centro G.** Se encuentra situado entre la calle Virgen del Pilar y la Avenida de Madrid (Frente al Hospital Clínico San Cecilio). Con respecto a las líneas de este colegio cuenta con dos líneas desde 3º de infantil, hasta 6º de primaria, y cada clase está formado por 25 alumnos aproximadamente. De forma general podemos decir que los alumnos y las alumnas proceden de familias de clase media.

**Centro H.** Es un centro público de tres líneas situado en una localidad al suroeste de la provincia de Córdoba y el colegio está ubicado cerca del centro del pueblo. Comprende la enseñanza desde el segundo ciclo de educación infantil hasta educación primaria, consta de un aula de educación especial, un aula matinal desde las 7:30 hasta las 9:00, así como un Programa de Acompañamiento Escolar los martes y jueves de 16:00 a 18:00 horas. La situación socio económica es media alta y la mayoría de los padres tienen estudios superiores a los básicos.

**Centro I.** Este centro al igual que el D, se encuentra en la misma localidad cordobesa que el mencionado con anterioridad. La diferencia es que se encuentra en la falda de la Sierra, es decir, al norte de la localidad y en un barrio marginal de esta, por ello el nivel socio económico de las familias es bajo- medio. Está formado por una línea desde el segundo ciclo de educación infantil hasta educación

**Centro J.** Se encuentra situado en la misma localidad que los dos centros anteriores, es de una línea y 9 unidades entre educación infantil y primaria. El nivel socio económico de este colegio es medio- alto. No cuenta con instalaciones como un aula matinal o comedor, pero si hay disponibles actividades extraescolares.

### 3.2. Instrumentos

Esta investigación cuenta con dos tipos de instrumentos para llevar a cabo el análisis planteado. Estos son los siguientes.

Instrumentos cuantitativos. Para el estudio de este trabajo se han utilizado diez horarios de diez centros públicos del segundo ciclo de Educación Primaria y 23 cuestionarios cumplimentados por alumnos de una clase del 2º ciclo de Educación Primaria. ( Los ítems figuran en la tabla siguiente y sus contestaciones pueden verse en el anexo 2).

**Figura 3.**  
*Cuestionario a los alumnos de 3º de Educación Primaria*

Encuesta a los alumnos:

Curso: \_\_\_\_\_ Niño: \_\_\_\_\_ Niña: \_\_\_\_\_  
Colegio: Público: \_\_\_\_\_; Concertado: \_\_\_\_\_; Privado: \_\_\_\_\_

1. Señala con un X a qué hora u horas de la mañana te sientes con más ganas de trabajar.

9 horas	10 horas	11 horas	12 horas	13 horas	14 horas
---------	----------	----------	----------	----------	----------

2. En esas horas en las que tienes más ganas de trabajar, qué asignatura o asignaturas te gustaría trabajar (señálalas con una X)

Matemáticas	Lengua Española	Lengua Inglesa	Conoci del Medio
Religión	Educación Física	Educa Musical	Plástica

3. Por qué te gustaría trabajar esas asignaturas a esas horas

4. Señala con una X a qué hora u horas de la mañana te sientes con menos ganas de trabajar.

9 horas	10 horas	11 horas	12 horas	13 horas	14 horas
---------	----------	----------	----------	----------	----------

5. En esas horas en las que tienes menos ganas de trabajar, qué asignatura o asignaturas no te gustaría trabajar (señálalas con una X)

Matemáticas	Lengua Española	Lengua Inglesa	Conoci del Medio
Religión	Educación Física	Educa Musical	Plástica

6. Por qué no te gustaría trabajar esas asignaturas a esas horas

7. En general, a qué hora de la mañana empiezas a estar cansado (señálalas con una X)

9 horas	10 horas	11 horas	12 horas	13 horas	14 horas
---------	----------	----------	----------	----------	----------

8. De las asignaturas que estás aprendiendo:
- ¿Cuál o cuales te resultan más difíciles?
  - ¿Cuál o cuales te resultan más fáciles?
9. Señala con una X el día/s de la semana en el que te sientes mejor

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
-------	--------	-----------	--------	---------

10. Señala con una X el día/s de la semana en el que te sientes peor

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
-------	--------	-----------	--------	---------

Figura 3. Aquí se puede observar un cuestionario realizado para los alumnos el cual comprende 10 preguntas sobre qué asignaturas le gustan más y menos trabajar y en qué horario

Instrumentos cualitativos. Para este caso se ha utilizado una entrevista estructurada al tutor de la clase en la que se han realizado los cuestionarios a los alumnos. La entrevista al tutor puede verse a continuación. ( Se encuentra en el anexo 3)

Figura 4.

*Entrevista a la tutora de 3º de Educación Primaria*

Entrevista al tutor/a

Tutor/a del curso: \_\_\_\_\_. Hombre: \_\_\_\_ Mujer: \_\_\_\_\_.  
Colegio: Público \_\_\_\_\_. Concertado \_\_\_\_\_. Privado \_\_\_\_\_

1. En horario de mañana, ¿en qué franja horaria atienden más los alumnos?
2. ¿Por qué?
3. En ese horario, ¿qué materia o materias debiera impartirse?
4. ¿Por qué?
5. En horario de mañana, ¿en qué franja horaria atienden menos los alumnos?
6. ¿Por qué?
7. En ese horario, ¿qué materia o materias debiera impartirse?

8. ¿Por qué?
9. En el supuesto de que uno o varios días a la semana tenga dos clase de la misma asignatura (de matemáticas, o de lengua española y literatura, o de experiencias o ciencias naturales o de lengua extrajera), su actividad docente:
- ¿Es la misma en las dos horas?
  - ¿Hace cosas diferentes?
  - ¿Por qué?
10. En general, el día/s de la semana que los alumnos atienden menos es/son:
- Lunes
  - Martes
  - Miércoles
  - Jueves
  - Viernes
- ¿Qué materia o materias no trabajaría en esos días?  
¿Por qué?

### **3.3. Procedimiento**

El procedimiento que se empleará será el de analizar si los horarios seleccionados se organizan de manera adecuada conforme al planteamiento teórico expuesto, pasándoles los cuestionarios a los alumnos y la entrevista a una tutora.

#### **Análisis de horarios**

Para el análisis de horarios, se realizará el porcentaje de las horas que están bien y mal situadas en las áreas instrumentales (matemáticas, lengua castellana y literatura, conocimiento del medio e inglés). Teniendo en cuenta la curva de fatiga, explicada previamente puede verse el resultado a continuación.

### Centro A

Materias	Horas bien situadas	Horas mal situadas	Porcentaje	
			Bien situadas	Mal situadas
Matemáticas	4 horas	1 hora	80%	20 %
Lengua castellana	8 horas	1 hora	88,9 %	11,1 %
Conocimiento del Medio	0 horas	4 horas	0%	100%
Inglés	1 hora	1 hora	50%	50%

### Centro B

Materias	Horas bien situadas	Horas mal situadas	Porcentaje	
			Bien situadas	Mal situadas
Matemáticas	4 horas	3 hora	57,15%	42,85 %
Lengua castellana	4 horas	1 hora	80 %	20%
Conocimiento del Medio	0 horas	4 horas	0%	100%
Inglés	1 hora	1 hora	50%	50%

### Centro C

Materias	Horas bien situadas	Horas mal situadas	Porcentaje	
			Bien situadas	Mal situadas
Matemáticas	4 horas	1 hora	80%	20 %
Lengua castellana	8 horas	0 horas	100%	0 %
Conocimiento del Medio	2 horas	2 horas	50%	50%
Inglés	1 hora	1 hora	50%	50%

### Centro D

Materias	Horas bien situadas	Horas mal situadas	Porcentaje	
			Bien situadas	Mal situadas
Matemáticas	5 horas	2 horas	71,43 %	28,57 %
Lengua castellana	3 horas	0 horas	100 %	0%
Conocimiento del Medio	2 horas	3 horas	40 %	60 %
Inglés	2 horas	2 horas	50%	50%

### Centro E

Materias	Horas bien situadas	Horas mal situadas	Porcentaje	
			Bien situadas	Mal situadas
Matemáticas	1 hora	4 horas	20 %	80 %
Lengua castellana	5 horas	2 horas	88,9 %	16,6 %
Conocimiento del Medio	2 horas	2 horas	50%	50%
Inglés	2 horas	1 hora	66,7 %	33,3%

### Centro F

Materias	Horas bien situadas	Horas mal situadas	Porcentaje	
			Bien situadas	Mal situadas
Matemáticas	1 hora	6 horas	20%	80 %
Lengua castellana	8 horas	0 horas	83,4 %	16,6 %
Conocimiento del Medio	4 horas	2 horas	50%	50%
Inglés	3 hora	0 horas	66,7 %	33,3 %

### Centro G

Materias	Horas bien situadas	Horas mal situadas	Porcentaje	
			Bien situadas	Mal situadas
Matemáticas	2 horas	4 horas	33,4 %	66,6 %
Lengua castellana	8 horas	0 horas	100 %	0 %
Conocimiento del Medio	0 horas	4 horas	0%	100%
Inglés	2 horas	0 horas	100%	0%

### Centro H

Materias	Horas bien situadas	Horas mal situadas	Porcentaje	
			Bien situadas	Mal situadas
Matemáticas	4 horas	1 hora	80%	20 %
Lengua castellana	6 horas	0 horas	100 %	0 %
Conocimiento del Medio	1 hora	4 horas	20%	80%
Inglés	2 horas	0 horas	100%	0%

## Centro I

Materias	Horas bien situadas	Horas mal situadas	Porcentaje	
			Bien situadas	Mal situadas
Matemáticas	4 horas	1 hora	80%	20 %
Lengua castellana	5 horas	1 hora	16,7 %	83,3 %
Conocimiento del Medio	2 horas	3 horas	40%	60%
Inglés	1 hora	1 hora	50%	50%

## Centro J

Materias	Horas bien situadas	Horas mal situadas	Porcentaje	
			Bien situadas	Mal situadas
Matemáticas	2 horas	3 horas	40%	60 %
Lengua castellana	4 horas	0 horas	100 %	0 %
Conocimiento del Medio	2 horas	2 horas	50%	50%
Inglés	1 hora	1 hora	50%	50%

### 3.4. Tipo de análisis

Se trata de un análisis descriptivo, ya que se describen los datos que se han seleccionado para ser analizados.

## 4. Resultados

Tras el análisis de los horarios del segundo ciclo de Educación Primaria, las asignaturas de Matemáticas, Lengua, Conocimiento del Medio e Inglés , podemos llegar al siguiente resultado, expuesto en el cuadro siguiente.

Materias	Porcentaje asignaturas bien situadas	Porcentaje asignaturas mal situadas
Matemáticas	56,2 %	43,80 %
Lengua	85,24 %	14,76 %
Conocimiento del	30 %	70 %

Medio	
Inglés	63,34 %

Los resultados también se pueden observar en los siguientes gráficos de las áreas estudiadas.

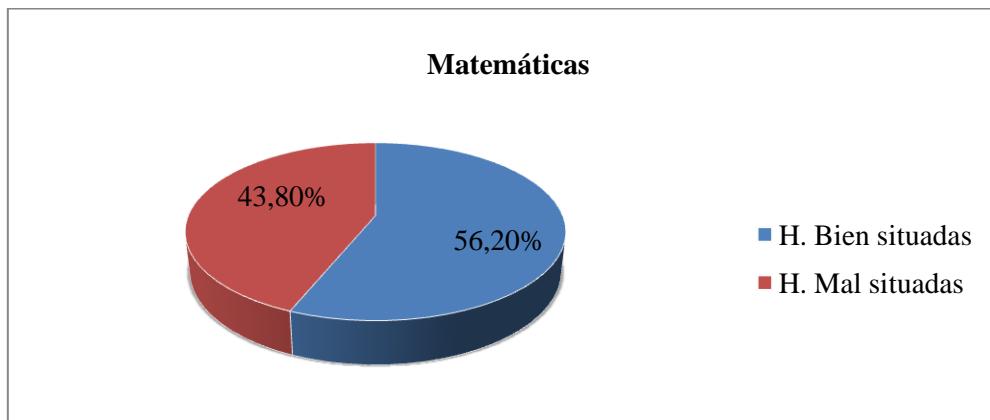


Gráfico 1. Porcentajes de horas bien y mal situadas en el área de Matemáticas

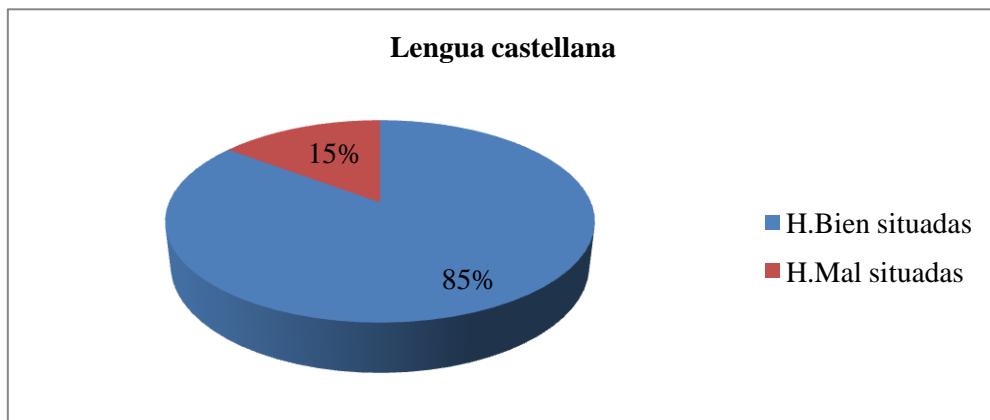


Gráfico 2. Porcentajes de horas bien y mal situadas en el área de Lengua castellana

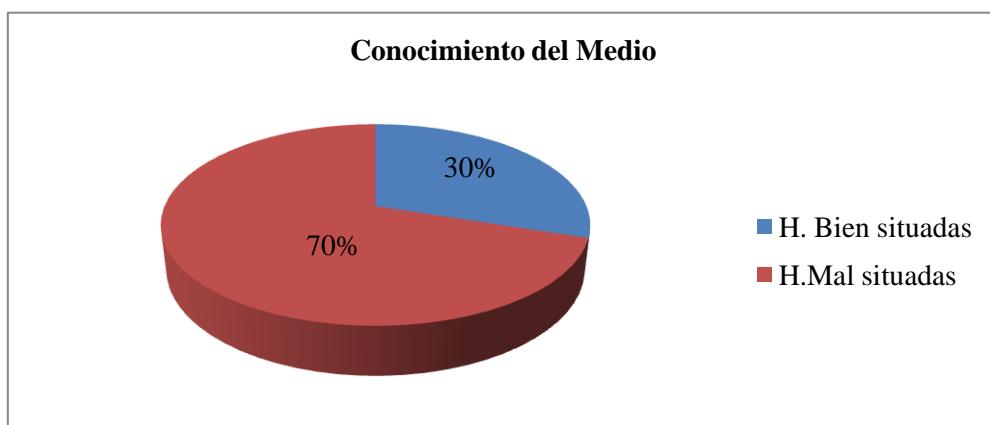


Gráfico 3. Porcentajes de horas bien y mal situadas en el área de Conocimiento del Medio

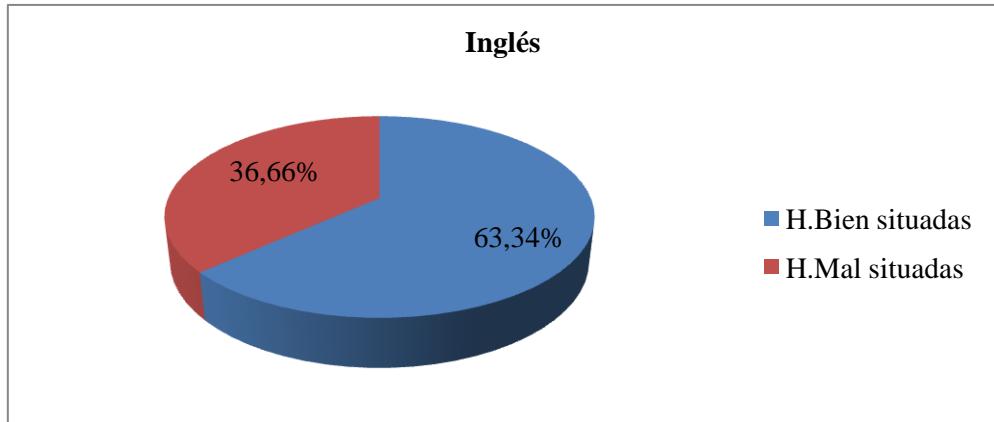


Gráfico 4. Porcentajes de horas bien y mal situadas en el área de Lengua extranjera (Inglés).

Tras observar los resultados se puede comprobar que en estos horarios la asignatura de Lengua es la que mejor situada se encuentra y la que peor es Conocimiento del Medio, ya que en la mayoría de los horarios se encuentra a partir de las 12: 00 horas. En el caso de Matemáticas e Inglés están por debajo del 50 % de estar mal situadas.

## 5. Conclusiones

Como conclusión quiero destacar que me ha resultado muy interesante poder realizar este tipo de trabajo, ya que previamente no había elaborado ninguno de este tipo y menos de un tema que me preocupaba e interesa para posteriormente realizar un análisis de la información y los datos recogidos.

Por otro lado, en cuanto a los cuestionarios que he realizado en un aula de tercero de educación primaria he podido llegar a la conclusión de que la mayoría de los alumnos se sienten con más ganas de trabajar entre las 9:00 y 10:00 horas, tal y como se indica en la figura 2 y algunos lo justifican con afirmaciones como "porque vengo con

más energía"; " porque me encanta y me siento muy bien y ya no estoy cansada", " porque estoy muy despierto" ; también se confirma que los alumnos tienen menos ganas de trabajar a partir de las 11:00 o 12:00 horas, se puede comprobar con estas expresiones " porque me aburre", porque cansa", " porque se me olvidan las cosas".

Las asignaturas que por lo general prefieren a las primeras horas son Matemáticas, Educación Física y Conocimiento del medio y en las últimas horas las demás. Respecto al día que se sienten mejor son los jueves o viernes y peor los lunes o martes.

En el cuestionario de la tutora podemos comprobar estos resultados , ya que esto lo confirma resaltando que los alumnos atiendan más " en la primera franja, de 9:00 h-12:00 h) porque están más despiertos y prestan menor atención en " la última" hora porque están cansados. Las asignaturas de mayor complejidad según ella son matemáticas y los idiomas porque son más difíciles.

También, en el caso del área de Matemáticas, el resultado ha sido que un 43, 80% de esta materia está mal situada, es decir, tiene un nivel alto rozando a una mala situación dentro de un horario escolar y también se puede enfatizar con el cuestionario realizado a los alumnos, ya que en la mayoría de los casos los alumnos afirman que es la materia que tienen menos ganas de trabajar a partir del tramo horario de 11:00 o 12:00 horas, y también esto se puede observar en la entrevista realizada a la profesora porque destaca que es una de las asignaturas más complejas y que no la situaría en los días u horas que los alumnos tienen menos ganas de trabajar.

En el caso de Conocimiento del Medio, la tutora también la resalta como una materia compleja, así como que debería impartirse en el primer periodo según la curva de Kräpelin, puesto que los alumnos están más descansados y esto coincide con que es el área peor situada siendo su resultado un 70% en los horarios analizados.

En resumen, los alumnos se encuentran más descansados y atienden más en las primeras horas tal y como se señala en el campo teórico, y por el contrario a partir de las 12 horas, se encuentran más fatigados y su nivel de atención es menor. Por lo tanto, pienso que es mejor organizar un horario de manera que en las primeras horas se sitúen asignaturas que requieran de más atención y esfuerzo por parte del alumno, y en las demás horas las que más dinámicas le resulten a los alumnos.

## **6. Referencias Bibliográficas**

- Álvarez Arregui, E. (2011). El ambiente simbólico. Organización del espacio, el tiempo y los recursos en los centros educativos. En Lorenzo Delgado. *Organización y gestión de centros y contextos educativos*. Madrid: Universitas.
- Antúnez Marcos & Gairín Sallán (1996). La organización escolar. Práctica y fundamentos. Barcelona: GRAÓ.
- Barnés, G. H (2014, Diciembre, 12). Informe PISA: los alumnos españoles hacen demasiados deberes pero no sirve para nada. *El confidencial*. Recuperado de [http://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2014-12-12/informe-pisa-los-alumnos-espanoles-hacen-demasiados-deberes-pero-no-sirve-para-nada\\_589025/](http://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2014-12-12/informe-pisa-los-alumnos-espanoles-hacen-demasiados-deberes-pero-no-sirve-para-nada_589025/)
- Blázquez Entonado, F. (1995): El espacio y el tiempo en los centros educativos. En Lorenzo Delgado & Sáenz Barrio, *Organización escolar. Una perspectiva ecológica*. Alicante: Marfil.
- Carda Ros & Larrosa Martínez (2007). *La organización del centro educativo. Manual para maestros*. Alicante: Club Universitario (ECU).
- Cook, T.D & Reichardt, CH. S.(1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Recuperado de [http://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2014/DraSanjurjo/12de20/Cook\\_Reichardt.pdf](http://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2014/DraSanjurjo/12de20/Cook_Reichardt.pdf)
- Decreto 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el reglamento orgánico de las escuelas infantiles de segundo ciclo, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria y de los centros públicos específicos de educación especial. Sevilla 16 de julio de 2010. (BOJA número 139).
- Ferreño, B. D (2015, Mayo, 8). El informe PISA. *El País*. Recuperado de [http://elpais.com/elpais/2015/05/07/opinion/1431021694\\_021823.html](http://elpais.com/elpais/2015/05/07/opinion/1431021694_021823.html)
- Gimeno Sacristán, J. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Madrid: Morata.

Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía. Sevilla, 30 de agosto de 2007. (BOJA número 171).

Orden de 20 de agosto de 2010 por la que se regula la organización y el funcionamiento de las escuelas infantiles de segundo ciclo, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria y de los centros públicos específicos de educación especial, así como el horario de los centros, del alumnado y del profesorado. Sevilla, 30 de agosto de 2010. (BOJA número 169).

Rodríguez, José Luis (1977). Técnicas de trabajo intelectual. Orientación del aprendizaje. Madrid: Ediciones Didascalia.

Trillo. M (2014, Abril, 1). Informa PISA: Los alumnos españoles, a la cola de la OCDE en "resolución de problemas". *ABC*. Recuperado de

<http://www.abc.es/sociedad/20140401/abci-informe-pisa-resolucion-problemas-201404011110.html>

## 7. Anexos

### Anexo 1. Horarios de los centros

#### Centro A

HORAS	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
9:00-10:00	Lengua	Lengua	Religión	Matemáticas	Inglés
10:00-11:00	Matemáticas	Educación Física	Matemáticas	Lengua	Matemáticas
11:00-11:30	Lectura	Lectura	Lectura	Lectura	Lectura
11:30-12:00	R	E	CR	E	O
12:00-13:00	Música	Matemáticas	Inglés	Conocimiento del Medio	Conocimiento del Medio
13:00-14:00	Conocimiento del Medio	Conocimiento del Medio	Lengua	Educación Física	Educación Artística

#### Centro B

HORAS	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
9:00-10:00	Lengua	Inglés	Lengua	Lengua	Lengua
10:00-10:45	Religión	Lengua	Educación Física	Religión	Educación Física
10:45-11:30	Matemáticas	Lengua	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas
11:30-12:00	R	E	CR	E	O
12:00-13:00	Conocimiento del Medio	Matemáticas	Conocimiento del Medio	Conocimiento del Medio	Plástica
13:00-14:00	Lengua	Matemáticas	Música	Matemáticas	Inglés

**Centro C**

HORAS	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
9:00 - 10:00	Lectura	Lectura	Lectura	Lectura	Lectura
10:00- 10:45	Lengua	Matemáticas	Lengua	Lengua	Matemáticas
10:45- 11:30	Matemáticas	Conocimiento del Medio	Inglés	Matemáticas	Conocimiento del Medio
11:30- 12:00	R	E	CR	E	O
12:00- 13:00	Educación Física	Educación Artística	Matemáticas	Religión	Inglés
13:00- 14:00	Conocimiento del Medio	Música	Educación Física	Conocimiento del Medio	Biblioteca

**Centro D**

HORAS	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
9:00- 9:30	Lengua	Religión / Alternativa	Lengua	Lengua	Lengua
9:30- 10:00	Lengua	Religión / Alternativa	Lengua	Lengua	Lengua
10:00- 10:30	Matemáticas	Lengua	Matemáticas	Conocimiento del Medio	Conocimiento del Medio
10:30- 11:00	Matemáticas	Lengua	Matemáticas	Inglés	Música
11:00- 11:30	Religión / Alternativa	Lengua	Matemáticas	Inglés	Música
11:30- 12:00	R	E	CR	E	O
12:00- 13:00	Conocimiento del Medio	Matemáticas	Inglés	Educación Física	Matemáticas
13:00- 14:00	Educación Física	Inglés	Conocimiento del Medio	Conocimiento del Medio	Educación Artística

**Centro E**

HORAS	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
9:00-9:55	Inglés	Lengua	Lengua	Inglés	Lengua
9:55-10:50	Lengua	Educación Física	Música	Educación Física	Lengua
10:50-11:45	Conocimiento del Medio	Conocimiento del Medio	Matemáticas	Lengua	Religión
11:45-12:15	R	E	CR	E	O
12:15-13:10	Matemáticas	Matemáticas	Religión	Matemáticas	Conocimiento del Medio
13:10-14:00	Matemáticas	Lengua	Inglés	Conocimiento del Medio	Educación Artística

**Centro F**

HORAS	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
9:00-9:45	Inglés	Conocimiento del Medio	Conocimiento del Medio	Conocimiento del Medio	Inglés
9:45-10:30	Lengua	Lengua	Religión	Lengua	Lengua
10:30-11:15	Matemáticas	Lengua	Lengua	Lengua	Lengua
11:15-12:00	Educación Física	Inglés	Inglés	Educación Física	Conocimiento del Medio
12:00-12:30	R	E	CR	E	O
12:30-13:15	Conocimiento del Medio	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas
13:15-14:00	Conocimiento del Medio	Matemáticas	Matemáticas	Música	Educación Artística

### Centro G

HORAS	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
9:00-9:45	Lengua	Inglés	Lengua	Educación Física	Lengua
9:45-10:30	Lectura	Educación Física	Lectura	Lectura	Lectura
10:30-11:30	Matemáticas	Música	Matemáticas	Lengua	Inglés
11:30-12:00	R	E	CR	E	O
12:00-13:00	Conocimiento del Medio	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas
13:00-14:00	Educación Artística	Conocimiento del Medio	Conocimiento del Medio	Conocimiento del Medio	Religión

### Centro H

HORAS	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
9:00-10:00	Lengua	Matemáticas	Lengua	Conocimiento del Medio	Matemáticas
10:00-11:00	Religión	Lengua	Matemáticas	Educación Física	Lengua
11:00-11:45	Matemáticas	Inglés	Inglés	Lengua	Lengua
11:45 - 12:15	R	E	CR	E	O
12:15-13:15	Conocimiento del Medio	Religión	Conocimiento del Medio	Matemáticas	Conocimiento del Medio
13:15-14:00	Educación Física	Conocimiento del Medio	Música	Educación Artística	Educación Artística

### Centro I

HORAS	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
9:00-10:00	Matemáticas	Conocimiento del Medio	Matemáticas	Lengua	Matemáticas
10:00-	Inglés	Matemáticas	Lengua	Educación	Lengua

11:00					Física
11:00- 11:45	Lengua	Educación Artística	Conocimiento del Medio	Lectura	Educación Artística
11:45- 12:15	R	E	CR	E	O
12:15- 13:10	Religión	Música	Conocimiento del Medio	Conocimiento del Medio	Religión
13:10- 14:00	Educación Física	Lengua	Inglés	Matemáticas	Conocimiento del Medio

### Centro J

HORAS	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
9:00- 10:30	Lengua	Lengua	Lengua	Conocimiento del Medio	Matemáticas
10:30- 11:30	Matemáticas	Educación Física	Inglés	Lengua	Conocimiento del Medio
11:30- 12:00	R	E	CR	E	O
12:00- 13:00	Matemáticas/ REP	Conocimiento del Medio	Educación Física	Inglés	Conocimiento del Medio
13:00- 14:00	REP	Música	Matemáticas	Matemáticas	Educación Artística

Anexo 2. Respuesta de la entrevista a la tutora

Encuesta al tutor/a

Tutor/a del curso: 3º. Hombre: \_\_\_\_\_ Mujer: X

Colegio: Público \_\_\_\_\_. Concertado \_\_\_\_\_. Privado X

1. En horario de mañana, ¿en qué franja horaria atienden más los alumnos?

En la primera franja (9'00h - 12'00 h)

2. ¿Por qué?

Pienso que están más "desconocidos" y menos estresados

3. En ese horario, ¿qué materia o materias debiera impartirse?

Las de mayor complejidad — idiomas — mates

4. ¿Por qué?

Por la complejidad y la abstracción

5. En horario de mañana, ¿en qué franja horaria atienden menos los alumnos?

La última

6. ¿Por qué?

Están cansados

7. En ese horario, ¿qué materia o materias debiera impartirse?

Las de tareas en grupos o más dinámicas

8. ¿Por qué?

Para permitir cierta suspensión

9. En el supuesto de que uno o varios días a la semana tenga dos clase de la misma asignatura (de matemáticas, o de lengua española y literatura, o de experiencias o ciencias naturales o de lengua extrajera), su actividad docente:

a. ¿Es la misma en las dos horas? No

b. ¿Hace cosas diferentes? Sí

c. ¿Por qué? para compartir la atención. En

alguna ocasión es necesario tener la misma

10. En general, el día/s de la semana que los alumnos atienden menos es/son: tareas

a. Lunes

b. Martes

c. Miércoles

d. Jueves

e. Viernes

para profundizar

¿Qué materia o materias no trabajaría en esos días?

Mates

¿Por qué?

Por las distracciones, los cuestan más

seguir procesos lógicos.

Anexo 3. Respuestas de los cuestionarios a los alumnos

Curso: 3º E.P.O. Niño.  Niña: \_\_\_\_\_

Colegio: Público: \_\_\_\_\_; Concertado: \_\_\_\_\_; Privado: \_\_\_\_\_

1. Señala con un X a qué hora u horas de la mañana te sientes con más ganas de trabajar.

9 horas	10 horas	11 horas	<input checked="" type="checkbox"/> 12 horas	13 horas	14 horas
---------	----------	----------	--	----------	----------

Anexo 3. Cuestionarios alumnos

2. En esas horas en las que tienes más ganas de trabajar, qué asignatura o asignaturas te gustaría trabajar (señálalas con una X)

Matemáticas	Lengua Española	Lengua Inglesa	Conoci del Medio
Religión	Educación Física	Educa Musical	Plástica

~~Fronteras~~

3. Por qué te gustaría trabajar esas asignaturas a esas horas

*Porque estoy activo*

4. Señala con una X a qué hora u horas de la mañana te sientes con menos ganas de trabajar.

9 horas	10 horas	11 horas	<input checked="" type="checkbox"/> 12 horas	13 horas	14 horas
---------	----------	----------	--	----------	----------

5. En esas horas en las que tienes menos ganas de trabajar, qué asignatura o asignaturas no te gustaría trabajar (señálalas con una X)

Matemáticas	Lengua Española	Lengua Inglesa	Conoci del Medio
Religión	Educación Física	<del>Educa Musical</del>	Plástica

6. Por qué no te gustaría trabajar esas asignaturas a esas horas

*Porque no me gusta*

7. En general, a qué hora de la mañana empiezas a estar cansado (señálalas con una X)

<del>9 horas</del>	<del>10 horas</del>	11 horas	12 horas	13 horas	14 horas
--------------------	---------------------	----------	----------	----------	----------

8. De las asignaturas que estás aprendiendo:

- a. ¿Cuál o cuales te resultan más difíciles?

*Frances y musica*

- b. ¿Cuál o cuales te resultan más fáciles?

*Educación Física y zoología*

9. Señala con una X el día/s de la semana en el que te sientes mejor

<del>Lunes</del>	Martes	Miércoles	Jueves	<input checked="" type="checkbox"/> Viernes
------------------	--------	-----------	--------	---

10. Señala con una X el día/s de la semana en el que te sientes pero

Lunes	<input checked="" type="checkbox"/> Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
-------	--	-----------	--------	---------

Curso: 3

Niño. \_\_\_\_\_

Niña: X

Colegio: Público: \_\_\_\_\_; Concertado: \_\_\_\_\_; Privado: \_\_\_\_\_

1. Señala con un X a qué hora u horas de la mañana te sientes con más ganas de trabajar.

9 horas	10 horas	11 horas	12 horas	13 horas	14 horas
---------	----------	----------	----------	----------	----------

2. En esas horas en las que tienes más ganas de trabajar, qué asignatura o asignaturas te gustaría trabajar (señálalas con una X)

Matemáticas	Lengua Española	Lengua Inglesa	Conoci del Medio
Religión	Educación Física	Educa Musical	Plástica

3. Por qué te gustaría trabajar esas asignaturas a esas horas

*porque esa hora me gusta más,*

4. Señala con una X a qué hora u horas de la mañana te sientes con menos ganas de trabajar.

9 horas	10 horas	11 horas	12 horas	13 horas	14 horas
---------	----------	----------	----------	----------	----------

5. En esas horas en las que tienes menos ganas de trabajar, qué asignatura o asignaturas no te gustaría trabajar (señálalas con una X)

Matemáticas	Lengua Española	Lengua Inglesa	Conoci del Medio
Religión	Educación Física	Educa Musical	Plástica

6. Por qué no te gustaría trabajar esas asignaturas a esas horas

*porque no me gustan.*

7. En general, a qué hora de la mañana empiezas a estar cansado (señálalas con una X)

9 horas	10 horas	11 horas	12 horas	13 horas	14 horas
---------	----------	----------	----------	----------	----------

8. De las asignaturas que estás aprendiendo:

- a. ¿Cuál o cuales te resultan más difíciles?

*matemáticas*

- b. ¿Cuál o cuales te resultan más fáciles?

*ética*

9. Señala con una X el día/s de la semana en el que te sientes mejor

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
-------	--------	-----------	--------	---------

10. Señala con una X el día/s de la semana en el que te sientes pero

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Vierñes
-------	--------	-----------	--------	---------

Curso: 3º Niño. X Niña: \_\_\_\_\_

Colegio: Público: \_\_\_\_\_; Concertado: \_\_\_\_\_; Privado: \_\_\_\_\_

1. Señala con un X a qué hora u horas de la mañana te sientes con más ganas de trabajar.

<u>9 horas</u>	10 horas	11 horas	12 horas	13 horas	14 horas
----------------	----------	----------	----------	----------	----------

2. En esas horas en las que tienes más ganas de trabajar, qué asignatura o asignaturas te gustaría trabajar (señálalas con una X)

Matemáticas	Lengua Española	Lengua Inglesa	Conoci del Medio
Religión	<u>Educación Física</u>	Educa Musical	Plástica

X

3. Por qué te gustaría trabajar esas asignaturas a esas horas

Porque estoy muy despierto y  
Educación física me gusta

4. Señala con una X a qué hora u horas de la mañana te sientes con menos ganas de trabajar.

<u>9 horas</u>	10 horas	<u>11 horas</u>	12 horas	13 horas	14 horas
----------------	----------	-----------------	----------	----------	----------

5. En esas horas en las que tienes menos ganas de trabajar, qué asignatura o asignaturas no te gustaría trabajar (señálalas con una X)

Matemáticas	Lengua Española	Lengua Inglesa	Conoci del Medio
Religión	Educación Física	<u>Educa Musical</u>	Plástica

X

6. Por qué no te gustaría trabajar esas asignaturas a esas horas

No me gusta mucho la música y  
como vamos a salir al Parí

7. En general, a qué hora de la mañana empiezas a estar cansado (señálalas con una X)

<u>9 horas</u>	10 horas	11 horas	12 horas	13 horas	14 horas
----------------	----------	----------	----------	----------	----------

8. De las asignaturas que estás aprendiendo:

- a. ¿Cuál o cuales te resultan más difíciles?

Ninguna

- b. ¿Cuál o cuales te resultan más fáciles?

Todas

9. Señala con una X el día/s de la semana en el que te sientes mejor

<u>Lunes</u>	Martes	Miércoles	Jueves	<u>Viernes</u>
--------------	--------	-----------	--------	----------------

10. Señala con una X el día/s de la semana en el que te sientes pero

Lunes	<u>Martes</u>	Miércoles	Jueves	Viernes
-------	---------------	-----------	--------	---------

Curso: 3º Niño: \_\_\_\_\_ Niña: X

Colegio: Público: \_\_\_\_\_; Concertado: \_\_\_\_\_; Privado: \_\_\_\_\_

1. Señala con un X a qué hora u horas de la mañana te sientes con más ganas de trabajar.

9 horas	<u>10 horas</u>	11 horas	12 horas	13 horas	14 horas
---------	-----------------	----------	----------	----------	----------

2. En esas horas en las que tienes más ganas de trabajar, qué asignatura o asignaturas te gustaría trabajar (señálalas con una X)

Matemáticas	Lengua Española	Lengua Inglesa	Conoci del Medio
Religión	<u>Educación Física</u>	Educa Musical	Plástica

3. Por qué te gustaría trabajar esas asignaturas a esas horas

Por que me despierta.

4. Señala con una X a qué hora u horas de la mañana te sientes con menos ganas de trabajar.

<u>9 horas</u>	10 horas	11 horas	12 horas	13 horas	14 horas
----------------	----------	----------	----------	----------	----------

5. En esas horas en las que tienes menos ganas de trabajar, qué asignatura o asignaturas no te gustaría trabajar (señálalas con una X)

<u>Matemáticas</u>	Lengua Española	Lengua Inglesa	Conoci del Medio
Religión	Educación Física	Educa Musical	Plástica

6. Por qué no te gustaría trabajar esas asignaturas a esas horas

Por que me aburre.

7. En general, a qué hora de la mañana empiezas a estar cansado (señálalas con una X)

9 horas	10 horas	11 horas	12 horas	<u>13 horas</u>	14 horas
---------	----------	----------	----------	-----------------	----------

8. De las asignaturas que estás aprendiendo:

- a. ¿Cuál o cuales te resultan más difíciles?

Matemáticas.

- b. ¿Cuál o cuales te resultan más fáciles?

Lengua.

9. Señala con una X el día/s de la semana en el que te sientes mejor

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	<u>Viernes</u>
-------	--------	-----------	--------	----------------

10. Señala con una X el día/s de la semana en el que te sientes peor

Lunes	<u>Martes</u>	Miércoles	Jueves	Viernes
-------	---------------	-----------	--------	---------

Curso: 3º E.P.O. Niño.  Niña: \_\_\_\_\_  
Colegio: Público: \_\_\_\_\_; Concertado: \_\_\_\_\_; Privado: \_\_\_\_\_

1. Señala con un X a qué hora u horas de la mañana te sientes con más ganas de trabajar.

<input checked="" type="checkbox"/> 9 horas	10 horas	11 horas	12 horas	13 horas	14 horas
---	----------	----------	----------	----------	----------

2. En esas horas en las que tienes más ganas de trabajar, qué asignatura o asignaturas te gustaría trabajar (señálalas con una X)

Matemáticas	Lengua Española	Lengua Inglesa	Conocer del Medio
Religión	Educación Física	Educa Musical	Plástica

3. Por qué te gustaría trabajar esas asignaturas a esas horas  
*Fue porque en educación física - conocimiento del medio con las conferencias*
4. Señala con una X a qué hora u horas de la mañana te sientes con menos ganas de trabajar.

<input checked="" type="checkbox"/> 9 horas	10 horas	11 horas	<input checked="" type="checkbox"/> 12 horas	13 horas	14 horas
---	----------	----------	--	----------	----------

5. En esas horas en las que tienes menos ganas de trabajar, qué asignatura o asignaturas no te gustaría trabajar (señálalas con una X)

Matemáticas	Lengua Española	Lengua Inglesa	Conoci del Medio
Religión <input checked="" type="checkbox"/>	Educación Física	Educa Musical	Plástica <input checked="" type="checkbox"/>

6. Por qué no te gustaría trabajar esas asignaturas a esas horas  
*Por lo mucho de unirlos por que me gustan*

7. En general, a qué hora de la mañana empiezas a estar cansado (señálalas con una X)

<input checked="" type="checkbox"/> 9 horas	<input checked="" type="checkbox"/> 10 horas	11 horas	12 horas	13 horas	14 horas
---	--	----------	----------	----------	----------

8. De las asignaturas que estás aprendiendo:

- a. ¿Cuál o cuales te resultan más difíciles?

*lengua inglesa.*

- b. ¿Cuál o cuales te resultan más fáciles?

*Plástica*

9. Señala con una X el día/s de la semana en el que te sientes mejor

Lunes	Martes	Miércoles	<input checked="" type="checkbox"/> Jueves	Viernes
-------	--------	-----------	--	---------

10. Señala con una X el día/s de la semana en el que te sientes pero

<input checked="" type="checkbox"/> Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
---	--------	-----------	--------	---------

Curso: 3º Niño. \_\_\_\_\_ Niña: X  
Colegio: Público: \_\_\_\_\_ ; Concertado: \_\_\_\_\_ ; Privado: \_\_\_\_\_

1. Señala con un X a qué hora u horas de la mañana te sientes con más ganas de trabajar.

9 horas	10 horas	11 horas	<u>12 horas</u>	13 horas	14 horas
---------	----------	----------	-----------------	----------	----------

2. En esas horas en las que tienes más ganas de trabajar, qué asignatura o asignaturas te gustaría trabajar (señálalas con una X)

Matemáticas	<u>Lengua Española</u>	Lengua Inglesa	Conoci del Medio
Religión	Educación Física	Educa Musical	Plástica

3. Por qué te gustaría trabajar esas asignaturas a esas horas

Porque me gusta

4. Señala con una X a qué hora u horas de la mañana te sientes con menos ganas de trabajar.

9 horas	<u>10 horas</u>	11 horas	12 horas	13 horas	14 horas
---------	-----------------	----------	----------	----------	----------

5. En esas horas en las que tienes menos ganas de trabajar, qué asignatura o asignaturas no te gustaría trabajar (señálalas con una X)

Matemáticas	Lengua Española	<u>Lengua Inglesa</u>	Conoci del Medio
Religión	Educación Física	<u>Educa Musical</u>	Plástica

6. Por qué no te gustaría trabajar esas asignaturas a esas horas

Porque canso

7. En general, a qué hora de la mañana empiezas a estar cansado (señálalas con una X)

<u>9 horas</u>	10 horas	11 horas	12 horas	13 horas	14 horas
----------------	----------	----------	----------	----------	----------

8. De las asignaturas que estás aprendiendo:

- a. ¿Cuál o cuales te resultan más difíciles?

Matemáticas

- b. ¿Cuál o cuales te resultan más fáciles?

Artes

9. Señala con una X el día/s de la semana en el que te sientes mejor

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	<u>Viernes</u>
-------	--------	-----------	--------	----------------

10. Señala con una X el día/s de la semana en el que te sientes pero ↗

<u>Lunes</u>	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
--------------	--------	-----------	--------	---------

Curso: 3º Niño. X Niña: \_\_\_\_\_

Colegio: Público: C; Concertado: \_\_\_\_\_; Privado: \_\_\_\_\_

1. Señala con un X a qué hora u horas de la mañana te sientes con más ganas de trabajar.

<u>9 horas</u>	<u>10 horas</u>	<u>11 horas</u>	<u>12 horas</u>	<u>13 horas</u>	<u>14 horas</u>
----------------	-----------------	-----------------	-----------------	-----------------	-----------------

2. En esas horas en las que tienes más ganas de trabajar, qué asignatura o asignaturas te gustaría trabajar (señálalas con una X)

Matemáticas	<u>Lengua Española</u>	Lengua Inglesa	Conoci del Medio
Religión	<u>Educa Musical</u>	Educa Musical	Plástica

EDUCACION Física

3. Por qué te gustaría trabajar esas asignaturas a esas horas

Porque me divierte mucho

4. Señala con una X a qué hora u horas de la mañana te sientes con menos ganas de trabajar.

<u>10 horas</u>	<u>11 horas</u>	<u>12 horas</u>	<u>13 horas</u>	<u>14 horas</u>
-----------------	-----------------	-----------------	-----------------	-----------------

5. En esas horas en las que tienes menos ganas de trabajar, qué asignatura o asignaturas no te gustaría trabajar (señálalas con una X)

Matemáticas	<u>Lengua Española</u>	Lengua Inglesa	Conoci del Medio
Religión	<u>Educación Física</u>	<u>Matemáticas</u>	Plástica

6. Por qué no te gustaría trabajar esas asignaturas a esas horas

7. En general, a qué hora de la mañana empiezas a estar cansado (señálalas con una X)

<u>10 horas</u>	<u>11 horas</u>	<u>12 horas</u>	<u>13 horas</u>	<u>14 horas</u>
-----------------	-----------------	-----------------	-----------------	-----------------

8. De las asignaturas que estás aprendiendo:

- a. ¿Cuál o cuales te resultan más difíciles?

Matemática  
b. ¿Cuál o cuales te resultan más fáciles?

Matemáticas y Educación física

9. Señala con una X el día/s de la semana en el que te sientes mejor

<u>Lunes</u>	<u>Martes</u>	<u>Miércoles</u>	<u>Jueves</u>	<u>Viernes</u>
--------------	---------------	------------------	---------------	----------------

10. Señala con una X el día/s de la semana en el que te sientes pero

<u>Lunes</u>	<u>Martes</u>	<u>Miércoles</u>	<u>Jueves</u>	<u>Viernes</u>
--------------	---------------	------------------	---------------	----------------

Curso: 3º Niño: X Niña: X

Colegio: Público: ✓; Concertado: \_\_\_\_\_; Privado: \_\_\_\_\_

1. Señala con un X a qué hora u horas de la mañana te sientes con más ganas de trabajar.

<u>9 horas</u>	<u>10 horas</u>	<u>11 horas</u>	<u>12 horas</u>	<u>13 horas</u>	<u>14 horas</u>
----------------	-----------------	-----------------	-----------------	-----------------	-----------------

2. En esas horas en las que tienes más ganas de trabajar, qué asignatura o asignaturas te gustaría trabajar (señálalas con una X)

<u>Matemáticas</u>	<u>Lengua Española</u>	<u>Lengua Inglesa</u>	<u>Conoci del Medio</u>
<u>Religión</u>	<u>Educación Física</u>	<u>Educa Musical</u>	<u>Plástica</u>

3. Por qué te gustaría trabajar esas asignaturas a esas horas

*Porque me sale muy bien y mi cerebro está despierto*

4. Señala con una X a qué hora u horas de la mañana te sientes con menos ganas de trabajar.

<u>9 horas</u>	<u>10 horas</u>	<u>11 horas</u>	<u>12 horas</u>	<u>13 horas</u>	<u>14 horas</u>
----------------	-----------------	-----------------	-----------------	-----------------	-----------------

5. En esas horas en las que tienes menos ganas de trabajar, qué asignatura o asignaturas no te gustaría trabajar (señálalas con una X)

<u>Matemáticas</u>	<u>Lengua Española</u>	<u>Lengua Inglesa</u>	<u>Conoci del Medio</u>
<u>Religión</u>	<u>Educación Física</u>	<u>Educa Musical</u>	<u>Plástica</u>

6. Por qué no te gustaría trabajar esas asignaturas a esas horas

*Porque a esas horas se me olvidan las cosas*

7. En general, a qué hora de la mañana empiezas a estar cansado (señálalas con una X)

<u>9 horas</u>	<u>10 horas</u>	<u>11 horas</u>	<u>12 horas</u>	<u>13 horas</u>	<u>14 horas</u>
----------------	-----------------	-----------------	-----------------	-----------------	-----------------

8. De las asignaturas que estás aprendiendo:

- a. ¿Cuál o cuales te resultan más difíciles?

*Conocimiento del medio*

- b. ¿Cuál o cuales te resultan más fáciles?

*Plástica*

9. Señala con una X el día/s de la semana en el que te sientes mejor

<u>Lunes</u>	<u>Martes</u>	<u>Miércoles</u>	<u>Jueves</u>	<u>Viernes</u>
--------------	---------------	------------------	---------------	----------------

10. Señala con una X el día/s de la semana en el que te sientes pero

<u>Lunes</u>	<u>Martes</u>	<u>Miércoles</u>	<u>Jueves</u>	<u>Viernes</u>
--------------	---------------	------------------	---------------	----------------

Curso: 3º E.P. Niño. \_\_\_\_\_ Niña: X

Colegio: Público: \_\_\_\_\_; Concertado: \_\_\_\_\_; Privado: \_\_\_\_\_

1. Señala con un X a qué hora u horas de la mañana te sientes con más ganas de trabajar.

9 horas	10 horas <input checked="" type="checkbox"/>	11 horas	12 horas	13 horas	14 horas
---------	--	----------	----------	----------	----------

2. En esas horas en las que tienes más ganas de trabajar, qué asignatura o asignaturas te gustaría trabajar (señálalas con una X)

Matemáticas	Lengua Española	Lengua Inglesa	Conoci del Medio
Religión	Educación Física	Educa Musical	Plástica <input checked="" type="checkbox"/>

3. Por qué te gustaría trabajar esas asignaturas a esas horas

*Porque por las tardes estoy muy cansada y no tengo ganas de hacer plástica*

4. Señala con una X a qué hora u horas de la mañana te sientes con menos ganas de trabajar.

9 horas <input checked="" type="checkbox"/>	10 horas	11 horas <input checked="" type="checkbox"/>	12 horas	13 horas	14 horas
---	----------	--	----------	----------	----------

5. En esas horas en las que tienes menos ganas de trabajar, qué asignatura o asignaturas no te gustaría trabajar (señálalas con una X)

Matemáticas <input checked="" type="checkbox"/>	Lengua Española	Lengua Inglesa	Conoci del Medio
Religión <input checked="" type="checkbox"/>	Educación Física	Educa Musical	Plástica .

6. Por qué no te gustaría trabajar esas asignaturas a esas horas

*estoy muy cansada*

7. En general, a qué hora de la mañana empiezas a estar cansado (señálalas con una X)

9 horas <input checked="" type="checkbox"/>	10 horas	11 horas <input checked="" type="checkbox"/>	12 horas	13 horas	14 horas
---	----------	--	----------	----------	----------

8. De las asignaturas que estás aprendiendo:

- a. ¿Cuál o cuales te resultan más difíciles?

*MATEMÁTICAS*

- b. ¿Cuál o cuales te resultan más fáciles?

*lengua y conocimiento del medio*

9. Señala con una X el día/s de la semana en el que te sientes mejor

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes <input checked="" type="checkbox"/>
-------	--------	-----------	--------	---

10. Señala con una X el día/s de la semana en el que te sientes pero

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves <input checked="" type="checkbox"/>	Viernes
-------	--------	-----------	--	---------

Curso: 3º Niño. \_\_\_\_\_ Niña: X  
Colegio: Público: \_\_\_\_\_; Concertado: \_\_\_\_\_; Privado: \_\_\_\_\_

1. Señala con un X a qué hora u horas de la mañana te sientes con más ganas de trabajar.

9 horas	10 horas	<u>11 horas</u>	12 horas	13 horas	14 horas
---------	----------	-----------------	----------	----------	----------

2. En esas horas en las que tienes más ganas de trabajar, qué asignatura o asignaturas te gustaría trabajar (señálalas con una X)

Matemáticas	Lengua Española	Lengua Inglesa	Conoci del Medio
Religión	<u>Educación Física</u>	Educa Musical	Plástica

3. Por qué te gustaría trabajar esas asignaturas a esas horas

*Por que estos mas espaldas*

4. Señala con una X a qué hora u horas de la mañana te sientes con menos ganas de trabajar.

<u>9 horas</u>	10 horas	11 horas	12 horas	13 horas	14 horas
----------------	----------	----------	----------	----------	----------

5. En esas horas en las que tienes menos ganas de trabajar, qué asignatura o asignaturas no te gustaría trabajar (señálalas con una X)

<u>Matemáticas</u>	Lengua Española	Lengua Inglesa	Conoci del Medio
Religión	Educación Física	Educa Musical	Plástica

6. Por qué no te gustaría trabajar esas asignaturas a esas horas

*Por que estoy dormidilla*

7. En general, a qué hora de la mañana empiezas a estar cansado (señálalas con una X)

<u>9 horas</u>	10 horas	11 horas	12 horas	13 horas	14 horas
----------------	----------	----------	----------	----------	----------

8. De las asignaturas que estás aprendiendo:

- a. ¿Cuál o cuales te resultan más difíciles?

*Matemáticas y inglés*

- b. ¿Cuál o cuales te resultan más fáciles?

*Educación física y artística*

9. Señala con una X el día/s de la semana en el que te sientes mejor

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	<u>Viernes</u>
-------	--------	-----------	--------	----------------

10. Señala con una X el día/s de la semana en el que te sientes pero

<u>Lunes</u>	Martes	<u>Miércoles</u>	Jueves	Viernes
--------------	--------	------------------	--------	---------

Curso: 3º Niño \_\_\_\_\_ Niña: X  
Colegio: Público: \_\_\_\_\_ ; Concertado: \_\_\_\_\_ ; Privado: \_\_\_\_\_

1. Señala con un X a qué hora u horas de la mañana te sientes con más ganas de trabajar.

<input checked="" type="checkbox"/> 9 horas	10 horas	11 horas	<input checked="" type="checkbox"/> 12 horas	13 horas	14 horas
---	----------	----------	--	----------	----------

9 horas

2. En esas horas en las que tienes más ganas de trabajar, qué asignatura o asignaturas te gustaría trabajar (señálalas con una X)

Matemáticas	Lengua Española	Lengua Inglesa	Conoci del Medio
Religión	Educación Física	Educa Musical	<input checked="" type="checkbox"/> Plástica

3. Por qué te gustaría trabajar esas asignaturas a esas horas

Por que me encanta pintar.

4. Señala con una X a qué hora u horas de la mañana te sientes con menos ganas de trabajar.

<input checked="" type="checkbox"/> 9 horas	10 horas	11 horas	12 horas	13 horas	14 horas
---	----------	----------	----------	----------	----------

5. En esas horas en las que tienes menos ganas de trabajar, qué asignatura o asignaturas no te gustaría trabajar (señálalas con una X)

Matemáticas	Lengua Española	Lengua Inglesa	Conoci del Medio
Religión	Educación Física	Educa Musical	<input checked="" type="checkbox"/> Plástica

6. Por qué no te gustaría trabajar esas asignaturas a esas horas

Por que me e lebantado y estoy cansada.

7. En general, a qué hora de la mañana empiezas a estar cansado (señálalas con una X)

<input checked="" type="checkbox"/> 9 horas	10 horas	11 horas	12 horas	13 horas	14 horas
---	----------	----------	----------	----------	----------

8. De las asignaturas que estás aprendiendo:

- a. ¿Cuál o cuales te resultan más difíciles?

Ciencia.

- b. ¿Cuál o cuales te resultan más fáciles?

Mates.

9. Señala con una X el día/s de la semana en el que te sientes mejor

Lunes	Martes	<input checked="" type="checkbox"/> Miércoles	Jueves	Viernes
-------	--------	---	--------	---------

10. Señala con una X el día/s de la semana en el que te sientes pero

<input checked="" type="checkbox"/> Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
---	--------	-----------	--------	---------

Curso: 3 Niño.  Niña: \_\_\_\_\_  
Colegio: Público: \_\_\_\_\_; Concertado: \_\_\_\_\_; Privado: \_\_\_\_\_

1. Señala con un X a qué hora u horas de la mañana te sientes con más ganas de trabajar.

9 horas	10 horas	11 horas	12 horas	13 horas	14 horas
---------	----------	----------	----------	----------	----------

2. En esas horas en las que tienes más ganas de trabajar, qué asignatura o asignaturas te gustaría trabajar (señálalas con una X)

Matemáticas	Lengua Española	Lengua Inglesa	Conoci del Medio
Religión	Educación Física	Educa Musical	Plástica

3. Por qué te gustaría trabajar esas asignaturas a esas horas  
*Mates : porque hay que pensar mucho.  
Lengua y como también. E.F : porque entreno*

4. Señala con una X a qué hora u horas de la mañana te sientes con menos ganas de trabajar.

9 horas	10 horas	11 horas	12 horas	13 horas	14 horas
---------	----------	----------	----------	----------	----------

5. En esas horas en las que tienes menos ganas de trabajar, qué asignatura o asignaturas no te gustaría trabajar (señálalas con una X)

Matemáticas	Lengua Española	Lengua Inglesa	Conoci del Medio
Religión	Educación Física	Educa Musical	Plástica

6. Por qué no te gustaría trabajar esas asignaturas a esas horas  
*Aires que le agito.*

7. En general, a qué hora de la mañana empiezas a estar cansado (señálalas con una X)

9 horas	10 horas	11 horas	12 horas	13 horas	14 horas
---------	----------	----------	----------	----------	----------

8. De las asignaturas que estás aprendiendo:

- a. ¿Cuál o cuales te resultan más difíciles?

*Inglés y música*

- b. ¿Cuál o cuales te resultan más fáciles?

*Todo lo demás*

9. Señala con una X el día/s de la semana en el que te sientes mejor

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	<input checked="" type="checkbox"/> Viernes
-------	--------	-----------	--------	---

10. Señala con una X el día/s de la semana en el que te sientes pero

Lunes	Martes	<input checked="" type="checkbox"/> Miércoles	Jueves	Viernes
-------	--------	---	--------	---------

Curso: 3º Niño.  Niña: \_\_\_\_\_  
 Colegio: Público: \_\_\_\_\_; Concertado: \_\_\_\_\_; Privado: \_\_\_\_\_

1. Señala con un X a qué hora u horas de la mañana te sientes con más ganas de trabajar.

9 horas	<input checked="" type="checkbox"/>	10 horas	<input type="checkbox"/>	11 horas	<input type="checkbox"/>	12 horas	<input type="checkbox"/>	13 horas	<input type="checkbox"/>	14 horas	<input type="checkbox"/>
---------	-------------------------------------	----------	--------------------------	----------	--------------------------	----------	--------------------------	----------	--------------------------	----------	--------------------------

2. En esas horas en las que tienes más ganas de trabajar, qué asignatura o asignaturas te gustaría trabajar (señálalas con una X)

Matemáticas	Lengua Española	Lengua Inglesa	Conoci del Medio
Religión	Educación Física	Educa Musical	Plástica

3. Por qué te gustaría trabajar esas asignaturas a esas horas

*Porque esas asignaturas son las que mas me gustan y a esas horas porque son las horas*

4. Señala con una X a qué hora u horas de la mañana te sientes con menos ganas de trabajar.

9 horas	<input type="checkbox"/>	10 horas	<input type="checkbox"/>	11 horas	<input type="checkbox"/>	12 horas	<input type="checkbox"/>	13 horas	<input type="checkbox"/>	14 horas	<input type="checkbox"/>
---------	--------------------------	----------	--------------------------	----------	--------------------------	----------	--------------------------	----------	--------------------------	----------	--------------------------

5. En esas horas en las que tienes menos ganas de trabajar, qué asignatura o asignaturas no te gustaría trabajar (señálalas con una X)

Matemáticas	Lengua Española	Lengua Inglesa	Conoci del Medio
Religión	Educación Física	Educa Musical	Plástica

6. te gustaría trabajar esas asignaturas a esas horas

*Porque las asignaturas educación Musical y Matemática no me gustan y a esa hora que empiezo en este curso*

7. En general, a qué hora de la mañana empiezas a estar cansado (señálalas con una X)

9 horas	<input type="checkbox"/>	10 horas	<input type="checkbox"/>	11 horas	<input checked="" type="checkbox"/>	12 horas	<input type="checkbox"/>	13 horas	<input type="checkbox"/>	14 horas	<input type="checkbox"/>
---------	--------------------------	----------	--------------------------	----------	-------------------------------------	----------	--------------------------	----------	--------------------------	----------	--------------------------

8. De las asignaturas que estás aprendiendo:

a. ¿Cuál o cuales te resultan más difíciles?

b. ¿Cuál o cuales te resultan más fáciles?

9. Señala con una X el día/s de la semana en el que te sientes mejor

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Vier	<input checked="" type="checkbox"/>
-------	--------	-----------	--------	------	-------------------------------------

10. Señala con una X el día/s de la semana en el que te sientes pero

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Vier	<input checked="" type="checkbox"/>
-------	--------	-----------	--------	------	-------------------------------------

Curso: \_\_\_\_\_ Niño: \_\_\_\_\_ Niña: \_\_\_\_\_

Colegio: Público: \_\_\_\_\_; Concertado: \_\_\_\_\_; Privado: \_\_\_\_\_

1. Señala con un X a qué hora u horas de la mañana te sientes con más ganas de trabajar.

9 horas	10 horas	11 horas	12 horas	13 horas	14 horas
---------	----------	----------	----------	----------	----------

2. En esas horas en las que tienes más ganas de trabajar, qué asignatura o asignaturas te gustaría trabajar (señálalas con una X)

Matemáticas	Lengua Española	Lengua Inglesa	Conoci del Medio
Religión	Educación Física	Educa Musical	Plástica

3. Por qué te gustaría trabajar esas asignaturas a esas horas

Y

4. Señala con una X a qué hora u horas de la mañana te sientes con menos ganas de trabajar.

9 horas	10 horas	11 horas	12 horas	13 horas	14 horas
---------	----------	----------	----------	----------	----------

5. En esas horas en las que tienes menos ganas de trabajar, qué asignatura o asignaturas no te gustaría trabajar (señálalas con una X)

Matemáticas	Lengua Española	Lengua Inglesa	Conoci del Medio
Religión	Educación Física	Educa Musical	Plástica

6. Por qué no te gustaría trabajar esas asignaturas a esas horas

e esto

7. En general, a qué hora de la mañana empiezas a estar cansado (señálalas con una X)

9 horas	10 horas	11 horas	12 horas	13 horas	14 horas
---------	----------	----------	----------	----------	----------

8. De las asignaturas que estás aprendiendo:

- a. ¿Cuál o cuales te resultan más difíciles?

Mates

- b. ¿Cuál o cuales te resultan más fáciles?

9. Señala con una X el día/s de la semana en el que te sientes mejor

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
-------	--------	-----------	--------	---------

10. Señala con una X el día/s de la semana en el que te sientes pero

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
-------	--------	-----------	--------	---------

Curso: 3º

Niño. \_\_\_\_\_

Niña: X \_\_\_\_\_

Colegio: Público: X; Concertado: \_\_\_\_\_; Privado: \_\_\_\_\_

1. Señala con un X a qué hora u horas de la mañana te sientes con más ganas de trabajar.

<u>X</u>	9 horas	10 horas	11 horas	12 horas	13 horas	14 horas
----------	---------	----------	----------	----------	----------	----------

2. En esas horas en las que tienes más ganas de trabajar, qué asignatura o asignaturas te gustaría trabajar (señálalas con una X)

Matemáticas	Lengua Española	Lengua Inglesa	Conoci del Medio
Religión	Educación Física	Educa Musical	Plástica <u>X</u>

3. Por qué te gustaría trabajar esas asignaturas a esas horas

*porque me gusta mucho y me siento bien*

4. Señala con una X a qué hora u horas de la mañana te sientes con menos ganas de trabajar.

<u>X</u>	9 horas	10 horas	11 horas	12 horas	13 horas	14 horas
----------	---------	----------	----------	----------	----------	----------

5. En esas horas en las que tienes menos ganas de trabajar, qué asignatura o asignaturas no te gustaría trabajar (señálalas con una X)

Matemáticas	Lengua Española	Lengua Inglesa	Conoci del Medio
Religión	Educación Física	Educa Musical	Plástica

6. Por qué no te gustaría trabajar esas asignaturas a esas horas

*Porque no me gusta mucho  
y es aburrido*

7. En general, a qué hora de la mañana empiezas a estar cansado (señálalas con una X)

<u>X</u>	9 horas	10 horas	11 horas	12 horas	13 horas	14 horas
----------	---------	----------	----------	----------	----------	----------

8. De las asignaturas que estás aprendiendo:

a. ¿Cuál o cuales te resultan más difíciles?

*Conocimiento del medio*

b. ¿Cuál o cuales te resultan más fáciles?

*Matemáticas*

9. Señala con una X el día/s de la semana en el que te sientes mejor

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
<u>X</u>				

10. Señala con una X el día/s de la semana en el que te sientes pero

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
<u>X</u>				

Curso: 3º

Niño. \_\_\_\_\_

Niña: X

Colegio: Público: \_\_\_\_\_; Concertado: \_\_\_\_\_; Privado: \_\_\_\_\_

1. Señala con un X a qué hora u horas de la mañana te sientes con más ganas de trabajar.

9 horas	10 horas	11 horas	<u>12 horas</u>	13 horas	14 horas
---------	----------	----------	-----------------	----------	----------

2. En esas horas en las que tienes más ganas de trabajar, qué asignatura o asignaturas te gustaría trabajar (señálalas con una X)

Matemáticas	Lengua Española	Lengua Inglesa	Conoci del Medio
Religión	<u>Educación Física</u>	Educa Musical	Plástica

3. Por qué te gustaría trabajar esas asignaturas a esas horas

*porque estoy más despierta, y tengo ganas de,*

4. Señala con una X a qué hora u horas de la mañana te sientes con menos ganas de trabajar.

<u>9 horas</u>	10 horas	11 horas	12 horas	13 horas	14 horas
----------------	----------	----------	----------	----------	----------

5. En esas horas en las que tienes menos ganas de trabajar, qué asignatura o asignaturas no te gustaría trabajar (señálalas con una X)

Matemáticas	Lengua Española	Lengua Inglesa	Conoci del Medio
Religión	<u>Educación Física</u>	Educa Musical	Plástica

6. Por qué no te gustaría trabajar esas asignaturas a esas horas

*porque estoy más cansada y no tengo ganas.*

7. En general, a qué hora de la mañana empiezas a estar cansado (señálalas con una X)

9 horas	10 horas	11 horas	12 horas	13 horas	<u>14 horas</u>
---------	----------	----------	----------	----------	-----------------

8. De las asignaturas que estás aprendiendo:

- a. ¿Cuál o cuales te resultan más difíciles?

*coño.*

- b. ¿Cuál o cuales te resultan más fáciles?

*matemáticas.*

9. Señala con una X el día/s de la semana en el que te sientes mejor

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	<u>Viernes</u>
-------	--------	-----------	--------	----------------

10. Señala con una X el día/s de la semana en el que te sientes ~~peor~~ peor

<u>Lunes</u>	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
--------------	--------	-----------	--------	---------

Curso: 3º

Niño\_\_\_\_\_

Niña: X

Colegio: Público: \_\_\_\_\_; Concertado: \_\_\_\_\_; Privado: \_\_\_\_\_

1. Señala con un X a qué hora u horas de la mañana te sientes con más ganas de trabajar.

<u>9 horas</u>	<u>10 horas</u>	<u>11 horas</u>	<u>12 horas</u>	<u>13 horas</u>	<u>14 horas</u>
----------------	-----------------	-----------------	-----------------	-----------------	-----------------

2. En esas horas en las que tienes más ganas de trabajar, qué asignatura o asignaturas te gustaría trabajar (señálalas con una X)

<u>Matemáticas</u> <input checked="" type="checkbox"/>	<u>Lengua Española</u> <input checked="" type="checkbox"/>	<u>Lengua Inglesa</u> <input type="checkbox"/>	<u>Conoci del Medio</u> <input type="checkbox"/>
<u>Religión</u> <input type="checkbox"/>	<u>Educación Física</u> <input type="checkbox"/>	<u>Educa Musical</u> <input type="checkbox"/>	<u>Plástica</u> <input checked="" type="checkbox"/>

3. Por qué te gustaría trabajar esas asignaturas a esas horas

*Porque me gusta mucho.*

4. Señala con una X a qué hora u horas de la mañana te sientes con menos ganas de trabajar.

<u>9 horas</u>	<u>10 horas</u>	<u>11 horas</u>	<u>12 horas</u>	<u>13 horas</u>	<u>14 horas</u> <input checked="" type="checkbox"/>
----------------	-----------------	-----------------	-----------------	-----------------	---

5. En esas horas en las que tienes menos ganas de trabajar, qué asignatura o asignaturas no te gustaría trabajar (señálalas con una X)

<u>Matemáticas</u> <input type="checkbox"/>	<u>Lengua Española</u> <input type="checkbox"/>	<u>Lengua Inglesa</u> <input type="checkbox"/>	<u>Conoci del Medio</u> <input type="checkbox"/>
<u>Religión</u> <input type="checkbox"/>	<u>Educación Física</u> <input checked="" type="checkbox"/>	<u>Educa Musical</u> <input type="checkbox"/>	<u>Plástica</u> <input type="checkbox"/>

6. Por qué no te gustaría trabajar esas asignaturas a esas horas

*Porque causa mucho*

7. En general, a qué hora de la mañana empiezas a estar cansado (señálalas con una X)

<u>9 horas</u>	<u>10 horas</u>	<u>11 horas</u>	<u>12 horas</u> <input checked="" type="checkbox"/>	<u>13 horas</u>	<u>14 horas</u>
----------------	-----------------	-----------------	---	-----------------	-----------------

8. De las asignaturas que estás aprendiendo:

- a. ¿Cuál o cuales te resultan más difíciles?

*yoga*

- b. ¿Cuál o cuales te resultan más fáciles?

*matemáticas*

9. Señala con una X el día/s de la semana en el que te sientes mejor

<u>Lunes</u> <input checked="" type="checkbox"/>	<u>Martes</u> <input type="checkbox"/>	<u>Miércoles</u> <input type="checkbox"/>	<u>Jueves</u> <input type="checkbox"/>	<u>Viernes</u> <input checked="" type="checkbox"/>
--	--	---	--	--

10. Señala con una X el día/s de la semana en el que te sientes pero

<u>Lunes</u>	<u>Martes</u>	<u>Miércoles</u>	<u>Jueves</u>	<u>Viernes</u>
--------------	---------------	------------------	---------------	----------------

Curso: 3º E.P.

Niño.

Niña: \_\_\_\_\_

Colegio: Público: \_\_\_\_\_; Concertado: \_\_\_\_\_; Privado: \_\_\_\_\_

1. Señala con un X a qué hora u horas de la mañana te sientes con más ganas de trabajar.

<input checked="" type="checkbox"/>					
9 horas	10 horas	11 horas	12 horas	13 horas	14 horas

2. En esas horas en las que tienes más ganas de trabajar, qué asignatura o asignaturas te gustaría trabajar (señálalas con una X)

<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Matemáticas	Lengua Española	Lengua Inglesa	Conoci del Medio
Religión	Educación Física	Educa Musical	Plástica

3. Por qué te gustaría trabajar esas asignaturas a esas horas

*Porque me*

4. Señala con una X a qué hora u \_\_\_\_\_ le la mañana te sientes con menos ganas de trabajar.

<input checked="" type="checkbox"/>					
9 horas	10 horas	11 horas	12 horas	13 horas	14 horas

5. En esas horas en las que tienes menos ganas de trabajar, qué asignatura o asignaturas no te gustaría trabajar (señálalas con una X)

Matemáticas	Lengua Española	Lengua Inglesa	Conoci del Medio
Religión	Educación Física	Educa Musical	Plástica

6. Por qué no te gustaría trabajar esas asignaturas a esas horas

7. En general, a qué hora de la mañana empiezas a estar cansado (señálalas con una X)

<input checked="" type="checkbox"/>					
9 horas	10 horas	11 horas	12 horas	13 horas	14 horas

8. De las asignaturas que estás aprendiendo:

- a. ¿Cuál o cuales te resultan más difíciles?

*Moles, Cono*

- b. ¿Cuál o cuales te resultan más fáciles?

*E.P*

9. Señala con una X el día/s de la semana en el que te sientes mejor

<input checked="" type="checkbox"/>				
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes

10. Señala con una X el día/s de la semana en el que te sientes pero

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
-------	--------	-----------	--------	---------

Curso: 3º E.P.O. Niño X Niña: \_\_\_\_\_

Colegio: Público: \_\_\_\_\_; Concertado: \_\_\_\_\_; Privado: \_\_\_\_\_

1. Señala con un X a qué hora u horas de la mañana te sientes con más ganas de trabajar.

9 horas	10 horas	11 horas	12 horas	13 horas	14 horas
---------	----------	----------	----------	----------	----------

2. En esas horas en las que tienes más ganas de trabajar, qué asignatura o asignaturas te gustaría trabajar (señálalas con una X)

Matemáticas	Lengua Española	Lengua Inglesa	Conoci del Medio
Religión	Educación Física	Educa Musical	Plástica

3. Por qué te gustaría trabajar esas asignaturas a esas horas

4. Señala con una X a qué hora u horas de la mañana te sientes con menos ganas de trabajar.

9 horas	10 horas	11 horas	12 horas	13 horas	14 horas
---------	----------	----------	----------	----------	----------

5. En esas horas en las que tienes menos ganas de trabajar, qué asignatura o asignaturas no te gustaría trabajar (señálalas con una X)

Matemáticas	Lengua Española	Lengua Inglesa	Conoci del Medio
Religión	Educación Física	Educa Musical	Plástica

6. ¿Qué no te gustaría trabajar esas asignaturas a esas horas

Te q Ganas

7. En general, a qué hora de la mañana empiezas a estar cansado (señálalas con una X)

9 horas	10 horas	11 horas	12 horas	13 horas	14 horas
---------	----------	----------	----------	----------	----------

8. De las asignaturas que estás aprendiendo:

- a. ¿Cuál o cuáles te resultan más difíciles?

MATÉS

- b. ¿Cuál o cuáles te resultan más fáciles?

MATÍCAS

9. Señala con una X el día/s de la semana en el que te sientes mejor

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
-------	--------	-----------	--------	---------

10. Señala con una X el día/s de la semana en el que te sientes pero

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
-------	--------	-----------	--------	---------

Curso: 3º Niño: \_\_\_\_\_ Niña: X  
Colegio: Público: \_\_\_\_\_; Concertado: \_\_\_\_\_; Privado: \_\_\_\_\_

1. Señala con un X a qué hora u horas de la mañana te sientes con más ganas de trabajar.

<u>9 horas</u> <input checked="" type="checkbox"/>	10 horas	11 horas	12 horas	13 horas	14 horas
--	----------	----------	----------	----------	----------

2. En esas horas en las que tienes más ganas de trabajar, qué asignatura o asignaturas te gustaría trabajar (señálalas con una X)

Matemáticas	Lengua Española	Lengua Inglesa	Conoci del Medio
Religión	Educación Física	Educa Musical	Plástica <input checked="" type="checkbox"/>

3. Por qué te gustaría trabajar esas asignaturas a esas horas

*Porque yo tengo mas ganas de trabajar*

4. Señala con una X a qué hora u horas de la mañana te sientes con menos ganas de trabajar.

<u>9 horas</u>	<u>10 horas</u>	<u>11 horas</u>	<u>12 horas</u>	<u>13 horas</u>	<u>14 horas</u> <input checked="" type="checkbox"/>
----------------	-----------------	-----------------	-----------------	-----------------	---

5. En esas horas en las que tienes menos ganas de trabajar, qué asignatura o asignaturas no te gustaría trabajar (señálalas con una X)

Matemáticas	Lengua Española	Lengua Inglesa	Conoci del Medio
Religión	Educación Física	Educa Musical	Plástica <input checked="" type="checkbox"/>

6. Por qué no te gustaría trabajar esas asignaturas a esas horas

*Porque no me gusta la musica*

7. En general, a qué hora de la mañana empiezas a estar cansado (señálalas con una X)

<u>9 horas</u>	<u>10 horas</u>	<u>11 horas</u>	<u>12 horas</u>	<u>13 horas</u>	<u>14 horas</u> <input checked="" type="checkbox"/>
----------------	-----------------	-----------------	-----------------	-----------------	---

8. De las asignaturas que estás aprendiendo:

- a. ¿Cuál o cuales te resultan más difíciles?

*Fisica*

- b. ¿Cuál o cuales te resultan más fáciles?

*Mate*

9. Señala con una X el día/s de la semana en el que te sientes mejor

<u>Lunes</u> <input checked="" type="checkbox"/>	<u>Martes</u>	<u>Miércoles</u>	<u>Jueves</u>	<u>Viernes</u>
--	---------------	------------------	---------------	----------------

10. Señala con una X el día/s de la semana en el que te sientes pero

<u>Lunes</u>	<u>Martes</u> <input checked="" type="checkbox"/>	<u>Miércoles</u>	<u>Jueves</u>	<u>Viernes</u>
--------------	---	------------------	---------------	----------------

Curso: 3º de PO Niño \_\_\_\_\_ Niña: X

Colegio: Público: \_\_\_\_\_ Concertado: \_\_\_\_\_ Privado: \_\_\_\_\_

1. Señala con un X a qué hora u horas de la mañana te sientes con más ganas de trabajar.

<u>9 horas</u>	10 horas	11 horas	12 horas	13 horas	14 horas
----------------	----------	----------	----------	----------	----------

2. En esas horas en las que tienes más ganas de trabajar, qué asignatura o asignaturas te gustaría trabajar (señálalas con una X)

Matemáticas	Lengua Española	Lengua Inglesa	Conoci del Medio
Religión	Educación Física	Educa Musical	<u>Plástica</u>

X

3. Por qué te gustaría trabajar esas asignaturas a esas horas

PORQUE ME ENCANTA Y ME SIENJO MUY BIEN LLANO  
ESTOY CANSADA

4. Señala con una X a qué hora u horas de la mañana te sientes con menos ganas de trabajar.

<u>9 horas</u>	10 horas	11 horas	12 horas	13 horas	<u>14 horas</u>
----------------	----------	----------	----------	----------	-----------------

5. En esas horas en las que tienes menos ganas de trabajar, qué asignatura o asignaturas no te gustaría trabajar (señálalas con una X)

Matemáticas	Lengua Española	<u>Lengua Inglesa</u>	Conoci del Medio
Religión	Educación Física	Educa Musical	Plástica

X

6. Por qué no te gustaría trabajar esas asignaturas a esas horas

PORQUE ESTOY AGOTADA

7. En general, a qué hora de la mañana empiezas a estar cansado (señálalas con una X)

<u>9 horas</u>	10 horas	11 horas	<u>12 horas</u>	13 horas	14 horas
----------------	----------	----------	-----------------	----------	----------

X

8. De las asignaturas que estás aprendiendo:

- a. ¿Cuál o cuales te resultan más difíciles?

CÓMO COMIENZO DEC MEDIO  
b. ¿Cuál o cuales te resultan más fáciles?

Musica

9. Señala con una X el día/s de la semana en el que te sientes mejor

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	<u>Viernes</u>
-------	--------	-----------	--------	----------------

10. Señala con una X el día/s de la semana en el que te sientes pero

Lunes	Martes	<u>Miércoles</u>	Jueves	Viernes
-------	--------	------------------	--------	---------

Curso: 3º Niño.  Niña: \_\_\_\_\_

Colegio: Público: \_\_\_\_\_; Concertado: \_\_\_\_\_; Privado: \_\_\_\_\_

1. Señala con un X a qué hora u horas de la mañana te sientes con más ganas de trabajar.

9 horas <input checked="" type="checkbox"/>	10 horas	11 horas	12 horas	13 horas	14 horas
---	----------	----------	----------	----------	----------

2. En esas horas en las que tienes más ganas de trabajar, qué asignatura o asignaturas te gustaría trabajar (señálalas con una X)

Matemáticas	Lengua Española	Lengua Inglesa	Conoci del Medio
Religión	Educación Física <input checked="" type="checkbox"/>	Educa Musical	Plástica

3. Por qué te gustaría trabajar esas asignaturas a esas horas

4. Señala con una X a qué hora u horas de la mañana te sientes con menos ganas de trabajar.

9 horas	10 horas	11 horas	12 horas	13 horas	14 horas <input checked="" type="checkbox"/>
---------	----------	----------	----------	----------	--

5. En esas horas en las que tienes menos ganas de trabajar, qué asignatura o asignaturas no te gustaría trabajar (señálalas con una X)

Matemáticas	Lengua Española	Lengua Inglesa <input checked="" type="checkbox"/>	Conoci del Medio
Religión	Educación Física	Educa Musical	Plástica

6. Por qué no te gustaría trabajar esas asignaturas a esas horas

*estoy mas cansado*

7. En general, a qué hora de la mañana empiezas a estar cansado (señálalas con una X)

9 horas	10 horas	11 horas	12 horas	13 horas <input checked="" type="checkbox"/>	14 horas
---------	----------	----------	----------	--	----------

8. De las asignaturas que estás aprendiendo:

- a. ¿Cuál o cuales te resultan más difíciles?

*frases*

- b. ¿Cuál o cuales te resultan más fáciles?

*música*

9. Señala con una X el día/s de la semana en el que te sientes mejor

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes <input checked="" type="checkbox"/>
-------	--------	-----------	--------	---

10. Señala con una X el día/s de la semana en el que te sientes pero

Lunes	Martes <input checked="" type="checkbox"/>	Miércoles	Jueves <input checked="" type="checkbox"/>	Viernes
-------	--	-----------	--	---------

Curso: 3º ESO

Niño \_\_\_\_\_

Niña:

Colegio: Público: \_\_\_\_\_; Concertado: \_\_\_\_\_; Privado: \_\_\_\_\_

1. Señala con un X a qué hora u horas de la mañana te sientes con más ganas de trabajar.

<input type="checkbox"/> 9 horas	<input type="checkbox"/> 10 horas	<input type="checkbox"/> 11 horas	<input checked="" type="checkbox"/> 12 horas	<input type="checkbox"/> 13 horas	<input type="checkbox"/> 14 horas
----------------------------------	-----------------------------------	-----------------------------------	--	-----------------------------------	-----------------------------------

2. En esas horas en las que tienes más ganas de trabajar, qué asignatura o asignaturas te gustaría trabajar (señálalas con una X)

<input type="checkbox"/> Matemáticas	<input checked="" type="checkbox"/> Lengua Española	<input type="checkbox"/> Lengua Inglesa	<input type="checkbox"/> Conoci del Medio
<input type="checkbox"/> Religión	<input checked="" type="checkbox"/> Educación Física	<input type="checkbox"/> Educa Musical	<input type="checkbox"/> Plástica

3. Por qué te gustaría trabajar esas asignaturas a esas horas

*PORQUE SON UNAS ACTIVIDADES MUY CHULAS*

4. Señala con una X a qué hora u horas de la mañana te sientes con menos ganas de trabajar.

<input checked="" type="checkbox"/> 9 horas	<input type="checkbox"/> 10 horas	<input type="checkbox"/> 11 horas	<input type="checkbox"/> 12 horas	<input type="checkbox"/> 13 horas	<input type="checkbox"/> 14 horas
---	-----------------------------------	-----------------------------------	-----------------------------------	-----------------------------------	-----------------------------------

5. En esas horas en las que tienes menos ganas de trabajar, qué asignatura o asignaturas no te gustaría trabajar (señálalas con una X)

<input type="checkbox"/> Matemáticas	<input type="checkbox"/> Lengua Española	<input type="checkbox"/> Lengua Inglesa	<input type="checkbox"/> Conoci del Medio
<input type="checkbox"/> Religión	<input type="checkbox"/> Educación Física	<input type="checkbox"/> Educa Musical	<input type="checkbox"/> Plástica

6. Por qué no te gustaría trabajar esas asignaturas a esas horas

*PORQUE TE CAUSAS*

7. En general, a qué hora de la mañana empiezas a estar cansado (señálalas con una X)

<input checked="" type="checkbox"/> 9 horas	<input type="checkbox"/> 10 horas	<input type="checkbox"/> 11 horas	<input type="checkbox"/> 12 horas	<input type="checkbox"/> 13 horas	<input type="checkbox"/> 14 horas
---	-----------------------------------	-----------------------------------	-----------------------------------	-----------------------------------	-----------------------------------

8. De las asignaturas que estás aprendiendo:

- a. ¿Cuál o cuales te resultan más difíciles?

*NINGUNA*

- b. ¿Cuál o cuales te resultan más fáciles?

*CONOCIMIENTO POC MEDIE LENGUA ETC.*

9. Señala con una X el día/s de la semana en el que te sientes mejor

<input checked="" type="checkbox"/> Lunes	<input type="checkbox"/> Martes	<input checked="" type="checkbox"/> Miércoles	<input type="checkbox"/> Jueves	<input type="checkbox"/> Viernes
---	---------------------------------	---	---------------------------------	----------------------------------

10. Señala con una X el día/s de la semana en el que te sientes pero

<input type="checkbox"/> Lunes	<input checked="" type="checkbox"/> Martes	<input type="checkbox"/> Miércoles	<input checked="" type="checkbox"/> Jueves	<input type="checkbox"/> Viernes
--------------------------------	--	------------------------------------	--	----------------------------------

Ejemplo de TFG defendido en el  
**Grado en Educación Primaria**  
que ha obtenido la calificación de  
**APROBADO (6,5)**

# ESTUDIO LINGÜÍSTICO EN NIÑOS CON SÍNDROME DE DOWN



**Universidad de Granada**

**Autor:** Calderón Bernal, Eloy

**Tipología:** Estudio de casos

**Modalidad de presentación:**

Presentación tradicional

**Curso:** 2014/2015

## RESUMEN

En este trabajo se pretende dar a conocer qué es el Síndrome de Down mediante el análisis de una serie de características así como las causas de la deficiencia.

Por otro lado, el objetivo principal del proyecto es analizar las peculiaridades lingüísticas que tiene este tipo de alumnado, basándose en una intervención minuciosa con la cual se ha obtenido bastante información que ha permitido detallar los pros y los contras de este colectivo en cuanto a comunicación oral y escrita.

Para realizar dicha intervención, previamente se ha adaptado todo el contexto referente al alumno, utilizando para ello una serie de instrumentos de valoración que han servido para ser más precisos a la hora de la realización de ejercicios de mejora en su lenguaje.

Seguidamente se han analizado los resultados obtenidos en el caso estudiado, manifestando tanto las mejoras como las dificultades observadas en el estudiante. Finalmente, se ha realizado una conclusión en la cual se han expuesto aquellos aspectos fundamentales en el trabajo realizado sobre el Síndrome de Down, así como la importancia de la participación, apoyo o interés por parte de las familias, para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea mucho más enriquecedor y productivo para el sujeto.

**DESCRIPTORES:** *Síndrome de Down, intervención, estudio de casos, lenguaje, comunicación.*

## ÍNDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN, JUSTIFICACIÓN Y ESTADO DE LA CUESTIÓN</b>	4
1.1. Concepto	5
1.2. Origen del problema	6
1.3. Características	7
<b>2. PRESENTACIÓN DEL CASO</b>	9
<b>3. METODOLOGÍA</b>	10
3.1. Procedimiento	10
3.2. Instrumentos de valoración	11
<b>4. PLAN DE INTERVENCIÓN</b>	12
<b>5. RESULTADOS</b>	15
<b>6. CONCLUSIÓN</b>	19
<b>7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	21
<b>8. ANEXOS</b>	22

## 1. INTRODUCCIÓN, JUSTIFICACIÓN Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

El presente trabajo fin de grado se centra en un tema tan conocido como es Síndrome de Down y la definición de sus principales características. Concretamente, se trata de delimitar las capacidades básicas que poseen los sujetos que presentan dicha discapacidad intelectual, fijando nuestra atención en los procesos de lectoescritura correspondientes a la etapa de Educación Primaria.

Es inevitable reconocer como, con el paso del tiempo, el conocido, popular y arcaico término “mongolismo” usado en España durante los años 60 y 70 ha dado paso a un nombre más técnico y reconocible entre la sociedad, el actualmente llamado Síndrome de Down, que hace alusión directamente a su descubridor.

La elección de este tema está motivada, en parte, por el profundo respeto que siento ante aquellas personas que poseen algún tipo de discapacidad. Considero que, sin lugar a dudas, aportan mucho a la sociedad en la que vivimos, al igual que puede hacerlo cualquier otro individuo que no posea ninguna incapacidad.

Mi interés por realizar una investigación sobre el Síndrome de Down es simple y concisa: ayudar a esas familias que han quedado en ese estado de abatimiento ante estos casos, para que así puedan proyectarse y sostenerse en la ayuda de otros que trabajen con la investigación de dicha discapacidad.

La igualdad de oportunidades debe ser total en pleno siglo XXI, pero esa igualdad se ha convertido en los últimos años en puro marketing. El fiel defensor de tales derechos es también consciente de las dificultades que tienen personas con discapacidad para desarrollar la misma función que cualquier otro ser humano en el ámbito laboral, social o incluso sexual. Por ende, partiendo del entendimiento de esas dificultades, es decir, de la base, podemos aplicar medidas para que la desigualdad no se distancie. Además, creo que se puede construir un proceso de convergencia entre seres humanos sin distinguir raza, sexo o cualidades específicas. Expertos en la materia aseguran que nunca jamás se puede decir que una persona con Síndrome de Down es igual que otra que no lo tiene. Y es que si pensamos en la igualdad puramente dicha, en gran parte llevan razón. ¿Se le exige a Pablo Pineda (la primera persona europea con Síndrome de Down en graduarse en una Universidad) los mismos contenidos que a cualquier otra persona que haya estudiado Educación Primaria?; ¿Se utilizan los mismos criterios a la hora de evaluar?; ¿Se tienen los mismos niveles cognitivos? Así lo

explicaba el profesor de la Universidad de Granada, Don Fernando Peñafiel en una clase sobre Down, aunque hay que ser consciente de que no todo el mundo conoce a Pineda. Ninguna persona es igual a otra, con o sin Síndrome de Down, por lo tanto, la igualdad es un concepto que denota falta de precisión a la hora de establecer pautas. No es lo mismo decir *igualdad* que *igualdad de oportunidades* o *derecho* a esa igualdad. ¿Tomaría las mismas decisiones un Presidente de los EE.UU de América con Down que otro que no tuviera la deficiencia?; ¿La comunicación sería la misma?

El intentar dar respuesta a estos interrogantes es lo que ha propiciado mi elección por el tema para mi proyecto. Estoy firmemente decidido a investigar y demostrar que todo el mundo tiene el mismo derecho a cualquier cosa, aunque no por ello se ha de considerar que todo el mundo sea igual.

### 1.1. Concepto

Martínez (2011) expone en su libro que: “el Síndrome de Down es la causa más común de discapacidad intelectual de origen genético. Su nombre se debe a que fue descrito por primera vez de forma sistemática por John Langdon Down en el año 1866” (p.7).

En opinión de Martha Orbe (2011), básicamente el Síndrome de Down es: “una situación circunstancia que ocurre en la especie humana como consecuencia de una particular alteración genética. Esta alteración genética consiste en que las células del bebé poseen en su núcleo un cromosoma de más o cromosoma extra, es decir, 47 cromosomas en lugar de 46” (p. 121).

En la misma línea con el anterior, Latorre (2012) dice que el síndrome de Down es una anomalía presente en el ser humano debido a la presencia de un cromosoma extra del par 21 en las células del organismo. Esta anomalía origina alteraciones del desarrollo y funcionamiento de diversos órganos. Por tanto, la afectación del cerebro es la causa de la discapacidad intelectual.

Por otro lado, Jiménez (2013) da un enfoque distinto al Síndrome de Down manifestando que se deriva de la capacidad de los sujetos estudiados en cuanto al lenguaje expresivo. Por ello, el concepto que manifiesta sobre este tipo de personas es el siguiente: “las personas con Down presentan mucha dificultad en el desarrollo de su lenguaje oral, especialmente en el aspecto morfosintáctico, sus estructuras suelen ser muy simples. Con frecuente agramatismo, concordancias inadecuadas, dificultad en el uso de los tiempos en que se basa el lenguaje”. (p. 11)

Adolphe (2013) viene a expresar que el Síndrome de Down contiene un término etiológico llamado trisomía 21. Como podemos observar, este autor añade un nuevo término, el llamado trisomía 21. Haciendo mención a Sinet (1999), se especifica que se estima 1 caso entre 700 fecundaciones. Se dice que esta trisomía, la mayoría de las veces, es debida a una triplicación del cromosoma 21, teniendo un resultado final de 47 cromosomas en lugar de 46, como bien explicaba Martha Orbe (2011).

## 1.2. Origen del problema

Según Martínez (2011), Down en su artículo “Observation on an ethnic classification of idiots” confió en la teoría de Darwin para creer que la teoría que hoy se conoce con su nombre provenía de razas arcaicas o primitivas relacionadas con el estado primario del hombre. Como dice Martínez (2011): “Down encontraba en sus pacientes parecidos físicos con los mongoles, nómadas de la región central de Mongolia, que entonces se consideraban seres primitivos” (p.10).

Martínez (2011) también explica que Down creía que este síndrome podía ocurrir a través de enfermedades de los padres como la tuberculosis, es decir, con menos desarrollo madurativo a la hora de nacer, por tanto con características mongólicas (haciendo referencia a las razas, es decir, de una raza de una categoría inferior). Se explica cómo en trabajos posteriores de Down, este explica que la tuberculosis durante el periodo de gestación puede causar problemas y romper las barreras de las razas, ocurriendo así, que padres europeos puedan tener hijos/as de otras razas inferiores.

El problema fundamental para Orbe (2011) se centra en cuestiones biológicas, es decir, depende de la alteración del número de los cromosomas que cada ser humano tiene. Por ende, las causas o factores que hacen que una persona posea una discapacidad como la del Down no se pueden incluir dentro de las discapacidades hereditarias o de cualquier otra índole ambiental, sociológica (raza o sexo). Es la alteración de cromosomas más frecuente en la especie humana. Realmente siempre ha habido S.D.<sup>1</sup>, pero es el mismo precursor del descubrimiento el que aportó mayores logros para la investigación de tal deficiencia.

Un investigador llamado Pueschel descubrió que un hallazgo de un cráneo antropológico que trataba del siglo VII d.C. tenía las mismas características óseas que las personas con S.D. También señala que figuras o esculturas que hoy día podemos ver

---

<sup>1</sup> En las siguientes páginas nos referiremos al Síndrome de Down con las siglas S.D.

como las pertenecientes a la cultura olmeca (hace 3.000 años) eran simbología de personas con Down, pero esta hipótesis no ha sido probada realmente. Por otra parte, en cuanto a pinturas del siglo XV o del XVI se observan como hay rasgos de personas que son idénticos a los del Síndrome de Down.

En su libro, Latorre (2012) explica que el Síndrome de Down ha sido estudiado desde hace más de dos siglos. Los rasgos que presentan los niños con esta deficiencia son casi idénticos a nivel físico. Desde hace tiempo, diversos estudios han podido demostrar cuáles son las alteraciones que se producen en el cerebro de un niño con estas características en cuanto a morfología, así como posibles alteraciones relacionadas con la discapacidad intelectual. Se produce una alteración en el control del número de células neuronales.

Realmente nunca se ha investigado ni detallado en los últimos años el por qué los niños con Down tienen problemas con la lectoescritura. Como dice Jiménez (2013), se precisa de una estimulación intencional, gradual y controlada para que influya directamente en el aprendizaje de esos elementos, así se fomenta el progreso adecuado de estas personas. Otro de los problemas existentes es que no se puede trabajar este tipo de dificultades en un contexto en el que niño/a no esté familiarizado, es decir, para hacer un programa de intervención en cuanto a lenguaje expresivo con las personas de estas características, debemos hacerlo en su contexto más cercano, familia, compañeros, etc.

Además, normalmente no se hace un programa de ajuste interactivo entre el sujeto con discapacidad y el adulto que lo analiza, es decir, para que el lenguaje que se enseña sea efectivo se precisa de un interés especial del alumno/a y si solamente nos centramos en sus déficits, no obtenemos una especial motivación por parte del discente.

### 1.3. Características

Podemos decir que los seres humanos con este síndrome hacen especial hincapié en imitar, aunque eso es algo propio de la raza humana. También son tercos, quieren conseguir todo lo que se proponen y más aún, si hacen lo que les gusta. A este tipo de niños/as les cuesta cambiar de hacer algo rápidamente, es decir, si están jugando a un juego de manera cómoda no se les puede cambiar de idea fácilmente y de manera rápida; esto se debe a su deficiencia mental.

Orbe (2011) señala algunos tipos de características que habitualmente son tabú en la mayoría de libros. Una de esas características son las características sexuales en las

personas con Síndrome de Down. Para Orbe (2011), este tipo de personas tienen el derecho natural y social de expresar y manifestar su sexualidad. Según se detalla en el libro, los hombres con Síndrome de Down no son fértiles, aunque se han dado casos muy puntuales en los cuales sí lo han sido (solamente han sido dos veces en la historia reciente). Por otro lado, las mujeres con esta discapacidad sí pueden concebir hijos y tienen un 50% de posibilidad de tener un descendiente con su mismo síndrome y otro 50% de tenerlo sin él.

En cuanto a características médicas podemos decir que los sujetos con SD se caracterizan por poseer los siguientes rasgos:

- Deficiencia mental.
- Hipotonía muscular.
- Puente nasal aplanado.
- Cuello y dedos de las manos cortos.
- Trastornos cardiacos.

Sin embargo, existen muchos más detalles para describir al completo a los individuos con S.D.

En cuanto a características físicas, presentamos a continuación las más llamativas. El cerebro de estas personas es más pequeño que el de un sujeto que no posea esta deficiencia, además hay regiones como el hipocampo o el mismo cerebro con afectaciones de mayor rango. Este tipo de individuos pueden presentar anomalías en sus corazones y aparatos digestivos. Como dice Latorre (2012), “tienen unas características peculiares, que conforman una única raza” (p. 13). De hecho, las características más visibles en las personas con S.D son los ojos almendrados, boca pequeña, además de dedos, orejas y cuello. Tienen hiperextensibilidad articular, es decir, pueden ponerse en posturas difíciles para una persona que no tenga la discapacidad estudiada. Además, su desarrollo intelectual disminuye con el paso del tiempo.

Por otra parte, es el único síndrome relacionado con los cromosomas que ha sido estudiado desde el 1860. El índice de nacidos con Down es de 1/1000 personas. En los últimos años la esperanza de vida casi se ha duplicado, por lo que gracias a los avances en cualquier campo, este tipo de personas viven más tiempo.

Los tipos de Síndrome de Down no aluden a cuestiones sobre la manera de ser del individuo, esto es, no hay un chico que tenga un Síndrome de Down diferente a otro. Pueden tenerlo más acentuado o no, pero si queremos establecer diferencias en esta discapacidad debemos centrarnos en cuestiones puramente biológicas. Cuando

anteriormente hablamos de los cromosomas, nos referíamos a la disparidad en estos, ahora bien, los portadores de esa genética pasada de padre/madre a hijo/a tienen distintas formas de transportarse a través del ADN.

Martínez también dice lo siguiente: “en el cerebro de las personas con S.D se ha descrito la frecuente aparición de una serie de alteraciones, que son variables en grado e intensidad de cada individuo y que afectan de forma variable a la disfunción intelectual, que es moderada y leve en la mayoría de los casos” (p.42).

Jiménez (2014) detalla en su texto del 2013 un tipo de S.D nuevo, el *mosaicismo*. A continuación detallamos cada uno de ellos.

-*Trisomía 21*: Añade que el mayor porcentaje de personas con este síndrome tienen este tipo de anomalía. Como bien explicamos anteriormente, la trisomía 21 consiste en la existencia de un cromosoma en el par 21.

-*Translocación*: Explica cómo solamente un porcentaje minoritario, un 3-4 % más o menos padece el Síndrome de Down por este origen. La translocación consiste en la unión entre ese cromosoma extra con otro cromosoma.

-*Mosaicismo*: Añade que solamente un 1% de estas personas tienen S.D de este tipo. Nos cuenta como las alteraciones de cromosomas no están presentes en las primeras células, sino en las segundas o terceras, por lo que unas células tendrán 47 cromosomas y otras 46. “Algunos autores han descubierto que los individuos con mosaicismo presentan menos pronunciados los rasgos propios del Síndrome de Down y su rendimiento intelectual es mayor al de las personas con trisomía 21” (Pueschel, 1991, citado en Jiménez, 2014, pp.14-15).

## 2. PRESENTACIÓN DEL CASO

En este trabajo se analiza en profundidad el nivel morfosintáctico que posee el alumno con S.D a través de un plan de intervención, el cual nos va a detallar posteriormente si los resultados han sido satisfactorios o no han cumplido el objetivo esperado. En el estudio que se realice se detallarán las características objetivas que el alumno demuestra tanto en la comprensión, así como la expresión lingüística. Después de llevar a cabo el plan de intervención se mostrarán los resultados obtenidos para posteriormente valorar en nuestras conclusiones los detalles precisos de nuestra fiscalización del trabajo con el alumno.

El caso analizado es un niño que tiene 8 años y 3 meses de edad. Su residencia es en Sierra de Yeguas (Málaga) y su diagnóstico es Síndrome de Down. Está

escolarizado en el Colegio de Educación Infantil y Primaria Santísima Trinidad, situado en el mismo municipio. El alumno realiza su tarea en el aula ordinaria excepto casos puntuales, en los cuales acude al aula de apoyo e integración.

**Cómo aprende:**

- Su ritmo de aprendizaje es lento.
- Prefiere trabajar de forma individual.
- No mantiene la atención sostenida, se distrae con gran facilidad.
- Su atención mejora si recibe un tratamiento individualizado.
- Muestra una conducta positiva a los reforzadores.
- No tiene capacidad para transferir sus aprendizajes.
- Interactúa sobre el medio y aprende por ensayo-error.

**Qué le motiva:**

- Fomentar su autoestima le conduce a un mayor esfuerzo por aprender.
- Se siente motivado ante la consecución del logro en cualquier tarea escolar.
- Manifiesta mayor atención e interés ante tareas que parten de sus propios intereses y conocimientos.

**Cómo se le enseña:**

- La presentación de la información es preferentemente manipulativa, muy gráfica y/o lúdica.
- Se proporcionan instrucciones claras y precisas.
- La tarea se realiza con la supervisión constante del adulto, ya que presenta gran dificultad para mantener la atención.

### 3. METODOLOGÍA

#### 3.1. Procedimiento

Hay que destacar que para seguir el proceso de metodología realizado se ha asistido varios días al C.E.I.P Stma Trinidad de Sierra de Yeguas (Málaga) en el cual he aprendido mucho sobre el S.D, al tratar de manera directa con un alumno con estas características. También he tenido la oportunidad de poder ser informado por la Psicóloga del colegio acerca del alumno. Por último quiero añadir que el centro no ha recibido por parte del E.O.E (Equipo de Orientación Educativa) el Dictamen de

Escolarización correspondiente al estudiante analizado, por tanto, no he tenido acceso a dicho documento. El día a día con el niño ha sido la observación directa, mi herramienta fundamental para trabajar con el alumno

### 3.2. Instrumentos de valoración

La responsable de realizar todas las evaluaciones del alumno ha sido la psicóloga. Para realizar la Evaluación Psicopedagógica del estudiante se han usado una serie de técnicas y pruebas específicas<sup>2</sup> que se describen a continuación:

- Inventario de Desarrollo Battelle. TEA: Este test es un instrumento que sirve para evaluar algunas habilidades en personas con unas supuestas deficiencias. Se utiliza en personas hasta 8 años de edad.

-Test de vocabulario en imágenes. PEABODY: El test Peabody tiene los siguientes objetivos: **evaluar el nivel de vocabulario receptivo** y hacer una detección rápida de dificultades **de la aptitud verbal**.

-Entrevista semiestructurada dirigida a tutores.

-Entrevista semiestructurada dirigida a padres.

-Leiter-R: Esta prueba es de inteligencia para personas con problemas, ya pueden ser lingüísticos o auditivos. Lo fundamental de esta prueba es que no es necesario que el sujeto al que se le haga el test conteste de manera verbal.

-Observación directa.

En cuanto a los instrumentos propios de valoración se detallan los siguientes:

-Horario proporcionado por la tutora para asistir al aula de apoyo a la integración. Ver anexo 10.

---

<sup>2</sup> Todas estas pruebas específicas realizadas al alumno no han sido proporcionadas por el colegio

-Fichas de seguimiento semanal y control de actividades del alumno XXX en el aula de apoyo. (**Véase anexo 11**).

-Lista de indicadores para valorar la comprensión por parte del discente. (**Véase anexo 12**).

-Escala de valoración para valorar la expresión comunicativa del estudiante. (**Véase anexo 13**).

#### **4. PLAN DE INTERVENCIÓN**

Con el plan de intervención se pretende mejorar el rendimiento lingüístico del alumno estudiado, pero concretamente las áreas de comprensión y expresión.

Debemos tener en cuenta que el discente presenta además un Retraso Madurativo moderado a causa de su principal trastorno, el Síndrome de Down, por lo que las características de su estilo de aprendizaje corresponden a un nivel inferior al esperado para su edad.

El modelo de aprendizaje del alumno es pasivo y dependiente del adulto, por lo que de vez en cuando abandona la tarea con facilidad y, a medida que transcurre la jornada escolar necesita mayor esfuerzo para mantener su interés.

Es importante añadir también que la realización de actividades con personas que padecen Síndrome de Down en edades tempranas puede causar agobios ya que este tipo de niños/as suelen hablar poco. Por tanto, las sesiones de media o una hora pueden ser suficientes para realizar el trabajo.

Vamos a dividir nuestro plan de intervención en dos áreas fundamentales, la **comprensión y la expresión**.

#### **ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN**

- **ACTIVIDAD 1. ¿Qué hacen los niños?: (Véase anexo 1).**

Esta actividad consiste en que el alumno relacione una serie de frases con una representación gráfica que también se detallará en el ejercicio. Las frases pueden ser afirmativas o interrogativas y el discente deberá escribir con un SÍ o un NO si la frase mencionada corresponde con su dibujo.

- **ACTIVIDAD 2: ¡Adivinemos si es verdad!: (Véase anexo 2).**

Se puede añadir un poco de dificultad a las actividades poniendo dibujos de escenas, acompañados de oraciones de acciones más complicadas, las cuales pueden

ser o no representadas por esos dibujos. El objetivo es que el alumno identifique si la frase tiene relación con la viñeta. Comenzamos haciendo preguntas relacionadas con la realidad que el niño tendrá que contestar. Según Galeote (2006) “Es importante este tipo de actividades porque los alumnos con síndrome de Down tienen dificultades para abstraer y describir cosas o sucesos que no ven. Un trabajo progresivo, evidentemente les ayuda a progresar, facilitándoles el fomento de la creatividad en sus escritos” (p. 6). El ejemplo más claro es el siguiente; si el contexto se centra en la relación del niño con sus padres, se le pueden realizar otras preguntas diferentes al alumno, como las que vemos a continuación:

- ¿el niño quiere a sus padres?
- ¿le gusta ver dibujos animados?
- ¿se lava los dientes todos los días?
- Si está enfermo ¿va al médico?

- **ACTIVIDAD 3: ¿Qué hay en la imagen?: (Véase anexo 3).**

Se tienen en una hoja de papel unas representaciones de dibujos, los cuáles están realizando cualquier cosa, ya sea pintar, jugar, etc. Por otro lado, nos encontramos una secuencia de oraciones, las cuáles también describen esas acciones que aparecen en las viñetas. El objetivo fundamental del ejercicio es unir esas viñetas con sus correspondientes frases. Lo ideal es que el niño una esas frases de forma que también trabaje las manualidades, es decir, que recorte las frases y las una a los dibujos pegándolas justamente debajo de éstos.

- **ACTIVIDAD 4: ¡Pensemos en nosotros!: (Véase anexo 4).**

Se escribe en un papel una secuencia de frases que tengan relación con el día a día del niño. Se hará una serie de preguntas al sujeto. Este tiene como tarea el responder sí o no a las preguntas formuladas.

Como se puede observar, la finalidad de este ejercicio es que el sujeto pueda pensar y reflexionar sobre su vida, contestado así a las preguntas que le formula el docente.

- **ACTIVIDAD 5: ¿Verdades o mentiras?: (Véase anexo 5).**

Se le proporcionará al alumno una serie de frases variadas con signos de interrogación, exclamación, afirmativas o negativas. Las frases pueden tener sentido o

no. El alumno deberá distinguir entre una frase con sentido y otra que sí tenga sentido. En la medida de lo posible el niño explicará porqué para él sí tiene sentido una oración o no.

### **ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN**

- **ACTIVIDAD 6: “Los objetos del entorno”:** (Véase anexo 6).

Esta actividad consiste en una secuencia de dibujos. El profesor le hará preguntas al niño tipo:

-Esto es...el alumno deberá responder cómo se llama ese objeto señalado con el dedo previamente por el profesor.

-¿Y esta llave sirve para? El alumno deberá decir para qué sirve la llave.

Realizaremos esta actividad con cada uno de los objetos presentes en la actividad.

Seguidamente contamos con tres palabras, “Vaca, mesa y plátano”. Le preguntamos al niño qué es para él cada una de estas cosas. El discente deberá escribir en un papel lo que significa para él cada cosa. Le haremos preguntas tipo:

-¿Es un animal?

-¿Se come?

- **ACTIVIDAD 7: ¿Me lo das?**

Esta actividad es eficiente para utilizar estructuras comunicativas que relacionen un sujeto con un verbo. Para ello realizaremos el siguiente ejercicio asambleario. Nos sentaremos uno en frente de otro. Tendremos tres objetos escogidos al azar. El docente comenzará diciendo: Dame el lápiz. Seguidamente se invitará al niño a que repita lo mismo pero con el objeto que tenga el docente. Así trabajamos su expresión comunicativa utilizando para ello un sujeto (ej: estuche) y un verbo (ej: dame).

- **ACTIVIDAD 8: ¿Qué hacen nuestros amigos?:** (Véase anexo 7).

Ante unas láminas de acciones, esta vez se intentará que el alumno utilice los verbos en forma reflexiva, es decir, “se lava la cara, se peina el pelo”.

- **ACTIVIDAD 9: “Las viñetas de Pim Pam Pum”: (Véase anexo 8)**

Actividad de viñetas. El alumno pegará en un folio las tres viñetas de la forma que él quiera dejando un hueco debajo. En otro folio tendremos expresadas tres acciones que representan lo que se ve en los dibujos. El alumno debe recortar con tijeras de colegio esas acciones y unirlas al correspondiente hueco de la viñeta. Cuando el alumno haya realizado todas estas actividades, el profesor le formulará una serie de preguntas verbalmente sobre lo leído, siempre teniendo relación con la historia que cuente las viñetas. El tipo de preguntas serán:

- ¿Nos lavamos los dientes antes de ir al colegio o después?
- ¿Nos gusta desayunar tostadas?

Finalmente, no utilizaremos las viñetas, sino que trabajaremos únicamente con las acciones representadas en un folio para que el alumno no realice la actividad fijándose solamente en los dibujos. El discente podrá realizar un dibujo que tenga unión con la acción descrita. Una vez hecho, le formularemos de nuevo preguntas.

- **ACTIVIDAD 10: ¿Sopa o lentejas?: (Véase anexo 9).**

Los *crucigramas* y *sopa de letras* tienen como principal objetivo ayudar al discente a comprender la información recibida, así como a realizar ejercicios de abstracción. En esta actividad se puede ayudar de imágenes para que le resulte más fácil realizar la tarea. Se pondrán una serie de crucigramas y/o sopa de letras (en algunos casos acompañados de dibujos). El niño deberá resolverlos con la ayuda del docente.

## 5. RESULTADOS

Los resultados obtenidos en las distintas pruebas mencionadas en instrumentos de evaluación permiten concluir que el Desarrollo Madurativo general del alumno se sitúa en torno a los 3 años y 7 meses de edad. Se indica a continuación un resumen más detallado de los resultados:

En cuanto al área personal y social, el alumno presenta una edad de 36 meses. Seguidamente en el área adaptativa el alumno baja a 34 meses, es decir, dos meses menos que en el área anteriormente citada.

En cuanto a las habilidades relacionadas con la motricidad, los resultados fueron de 49 meses para la motricidad gruesa, es decir, todas aquellas habilidades relacionadas

con los cambios de posición del cuerpo y 57 meses para la motricidad fina, relacionada con los movimientos finos en los que se incluyen como primordial los gestos con los ojos o las manos.

En cuanto a los test relacionados con la comunicación, el alumno presenta según los datos obtenidos una edad de 41 meses en cuanto a la comprensión y 26 meses en cuanto a la expresión.

Después de realizar los ítems relacionados con el área cognitiva, el discente presenta una edad de 50 meses. En este test se hacen preguntas varias como el contar los números del 1 al 10 de forma ascendente o descendente, saber los días de la semana, etc.

En el Test de vocabulario en imágenes PEABODY las puntuaciones obtenidas del alumno se encuentran en torno a los 4 años y 9 meses de edad y, por tanto, se sitúa muy por debajo de su edad cronológica.

Para comenzar a detallar los resultados obtenidos en las actividades se ha de destacar que el alumno no mostraba concentración a la hora de realizar la tarea, por lo que costaba mucho trabajo iniciar las actividades.

En las actividades que se mostraban dibujos mostraba mayor interés, esto puede ser debido a la concentración de figuras animadas. Cuando trabajábamos solamente con frases, le costaba trabajo el poder leerlas, así como comprenderlas. Esto no ocurría cuando las viñetas las tenía delante. También es de destacar la diferenciación que hacía entre las frases interrogativas o afirmativas. El alumno las leía todas de manera afirmativa y era yo el que tenía que finalmente darle el tono de pregunta o matizarle para que se diera cuenta de que realmente era una pregunta.

Por lo demás, la realización de las actividades en sí ha sido productiva y el hecho de trabajar de esta forma se le hacía ameno. Casi todas las actividades eran parecidas aunque las primeras le costaron un poco de trabajo, pero fue cogiendo el ritmo y progresivamente el discente las iba realizando de manera mucho más fluida.

Resultados específicos relacionados con las actividades:

### **ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN**

-Actividad 1, “¿Qué hacen los niños?”. En la primera actividad el alumno no tuvo ningún tipo de problemas para realizar la tarea. En el primer ítem, en el que aparece un niño comiendo algo, no distinguía si era pollo y arroz o si era helado. Por lo demás, con las otras viñetas lo hizo perfectamente.

-Actividad 2, “¡Adivinemos si es verdad!”: Tal y como se explica en el contenido de la actividad, el problema de esta tarea fue los dibujos. No expresaban directamente si se estaba haciendo una acción o no, por lo que el niño solía decir o expresar su conformidad con todo. Al insistirle de nuevo para que mejorara su respuesta, el alumno hacía preguntas tipo: “¿Quién es Santiago?”. Esto demuestra que necesitaba la visualización de una figura y/o viñeta representada de manera clara para entender sí realmente se hacía eso o no.

-Actividad 3, “¿Qué hay en la imagen?”: En esta actividad el alumno no tuvo ningún tipo de problemas. La asociación que hacía entre la imagen y la frase era sencilla y rápida. El docente si tenía que transmitirle muy a menudo lo que tenía que hacer, pero lo resolvía de manera eficaz.

-Actividad 4, “¡Pensemos en nosotros!”: El objetivo de esta actividad era que el niño contestara según su percepción real, es decir, debía contestar si realmente a él le pasaban estas cosas. Su primera reacción fue: “¿Dónde están los dibujitos?”. Tras explicarle y hacerle entender que debía responder si su padre fumaba en pipa o su abuela tenía gafas, el discente comenzó a responder de manera clara. Para no hacer la actividad tan amena, se le hizo otro tipo de preguntas y supo responderlas bien.

-Actividad 5, “¿Verdades o mentiras?”: Tras la realización del ejercicio de suposiciones claras o absurdas, el docente le tuvo que repetir varias veces las acciones que no mostraban coherencia, es decir, en la oración de “el gato lee cuentos”, el alumno se reía y contestó que el gato hacía “pipí”. Tras insistirle, supo realizar la actividad con éxito. Seguidamente se le hizo más preguntas como: “¿Por qué el gato no lee?”. El niño dijo que un gato no sabe leer.

### **ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN**

Antes de detallar cada actividad hay que destacar que las actividades de expresión fueron más difíciles para el alumno, basta con ver los resultados específicos en el área comunicativa.

-Actividad 6, “Los objetos del entorno”: El niño sabía qué era cada dibujo, se le preguntaba para qué servía y contestaba cosas ambiguas. Por ejemplo en el caso de la

llave, tras hacérsele la pregunta, respondía que la llave sirve para llevarla en el bolsillo o para jugar con ella. A la pregunta de “¿Sirve para abrir la casa?”, respondía que sí.

A la hora de explicar en el papel todas las cualidades y/o cosas que sabía sobre los nombres mostrados, (vaca, mesa y plátano) el niño respondía cosas como “la vaca tiene leche” o “es blanca y negra”. Tenía problemas para describir con más detalle cada uno de los casos presentados.

-Actividad 7, “¿Me lo das?”: Los objetos que se escogieron fueron un estuche, un lápiz y una pelota de goma-espuma. El alumno realizó la tarea perfectamente. Se supone que siguió la fórmula descrita por el docente al utilizar el modelo de “DAME+SUJETO”.

-Actividad 8, “¿Qué hacen nuestros amigos?”: El objetivo de esta actividad era que se utilizaran oraciones con verbos en forma reflexiva, es decir, “se lava la cara, se peina”. A la pregunta de qué hace este chico (se señalaba con el dedo la viñeta), el niño respondía “Comer”. La fórmula que se buscaba era “Se come un bocadillo”. No funcionó muy bien esta actividad.

-Actividad 9, “Las viñetas de Pim Pam Pum”: En un principio parecía que la actividad era fácil. Se explicó de una vez todo lo que tenía que hacer. La carga de información hacía que el alumno se saturara y el docente se dio cuenta de que había que ir paso a paso. En primer lugar hubo que empezar por recortar las viñetas. Fue entendido claramente y se hizo. Seguidamente hubo que explicarle que había que unir cada una de las acciones con su correspondiente viñeta o dibujo. Tampoco hubo ninguna dificultad en este proceso. Finalmente se le hizo una serie de preguntas que respondió bien. Con esta actividad se llegó a la conclusión de que lo que le perjudicaba era el exceso de información. Había que ir paso a paso.

-Actividad 10, “¿Sopa o lentejas?”: Se trabajó con el alumno para encontrar palabras en una sopa de letras. Como anteriormente se comentaba, la supresión de imágenes le dificultaba a la hora de hacer las tareas. En una sopa de letras sí había imágenes y fue todo más fluido. En las otras partes de la actividad en las cuales no existían imágenes el alumno tuvo que realizar la actividad con la ayuda insistente del docente para encontrar palabras.

## 6. CONCLUSIÓN

Durante el estudio del sujeto en el aula de apoyo a la integración he tenido la oportunidad de vivir situaciones muy amenas y enriquecedoras, pero, en alguna ocasión, también complicadas.

La experiencia en el Centro permite verificar que el trabajo con alumnos de Educación Especial es, sin duda, muy complejo. Sin embargo, aplicando una metodología adaptada a las necesidades específicas de apoyo educativo del sujeto, puede llegar a ser, al mismo tiempo, muy gratificante.

La integración en el aula del alumno objeto de estudio ha sido aprobada y satisfactoria. Me ha sorprendido muy gratamente cómo, desde el primer día, el alumno me ofrecía su sonrisa y me llamaba, “Maestro Eloy”. Por otro lado, la relación establecida con la psicóloga del colegio ha sido idónea, especialmente el trato recibido por parte de ella, me ha aconsejado y guiado de forma adecuada.

En este periodo, he tenido la posibilidad de participar de forma activa en el aula, asumiendo así la responsabilidad sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno con el que he trabajado. Del mismo modo, bajo la supervisión de la tutora del niño y de la psicóloga del centro, he colaborado en la toma de decisiones y en la gestión y control de las actividades realizadas. Gracias a ello, he desarrollado, entre otras, la capacidad de resolución de problemas y el dominio de los comportamientos en el aula, adquiriendo, por tanto, conocimientos, estrategias y habilidades que serán útiles para mi futuro profesional como docente.

Por otro lado, he aprendido que la construcción de la identidad depende, en mayor o menor medida, de las personas del entorno familiar, escolar y social y son éstas las que pueden condicionar y delimitar la personalidad de los sujetos. Por esta razón, es especialmente importante inculcar a las personas con discapacidad aquellos valores que fomenten su autopercepción y autoestima, concienciándolos de que no son diferentes, sino únicos, y que pueden integrarse y desenvolverse de forma eficaz en cada uno de los contextos de la vida diaria.

Considero que mi actitud en el aula de apoyo ha sido adecuada y comprometida con la formación personal y académica del alumno.

Realizar este proyecto ha sido una de las mejores y más gratificantes experiencias de mi vida. Una vez más confirmo por un lado, que siento una auténtica vocación por esta carrera, la cual me enriquece como profesional y como persona y, por

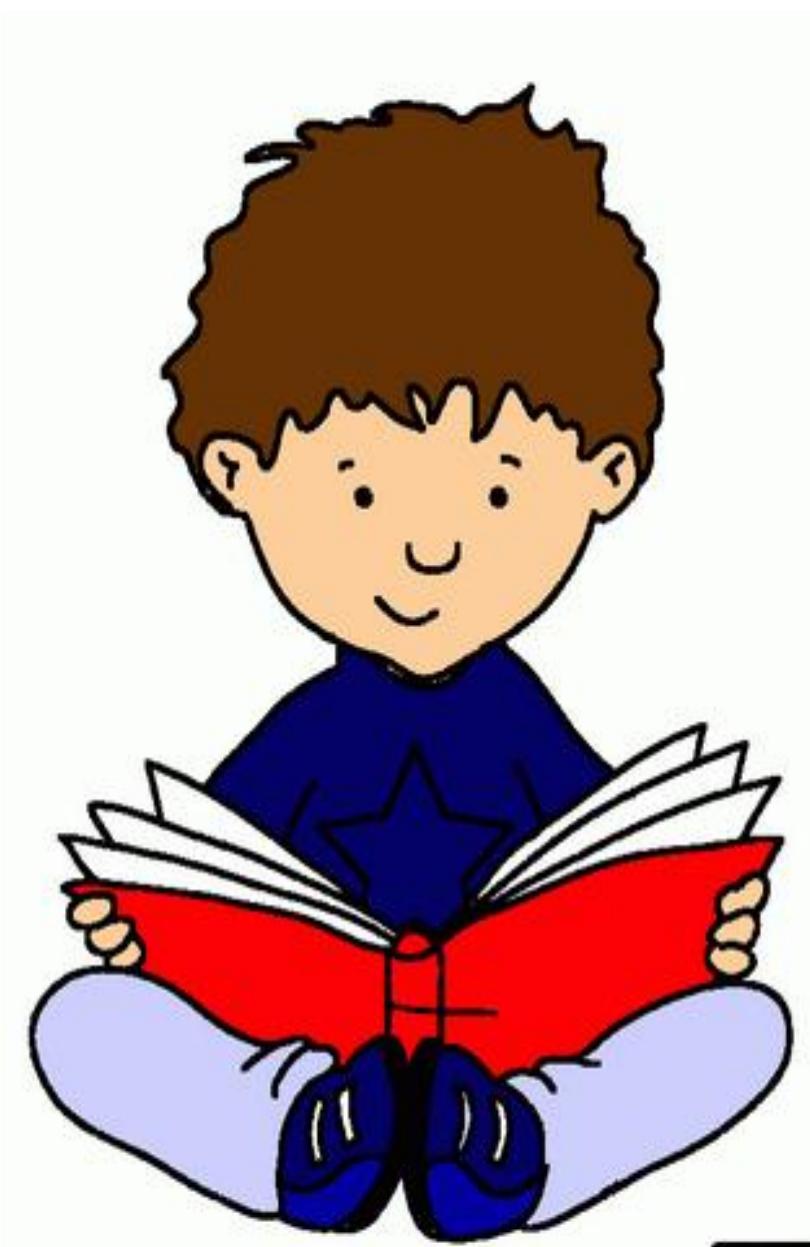
otro, que disfruto estando con los alumnos/as, motivándolos y brindándoles lo mejor de mí.

No me gustaría concluir sin antes mencionar algunas reflexiones que podrían constituir frases célebres: “*No se es diferente, se es único y especial*”; “*Todo camino, por más largo que sea, comienza por un pequeño paso y con la suma diaria de éstos se alcanza el éxito, (anónimo)*”.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adolphe, J. (2013). *Síndrome de Down: Metodología hacia su normalización*. Madrid: CEPE.S.L.
- Down, J. L. H. (1866). Observations on an Ethnic Classification of Idiots. In *London Hospital Reports*, 3, 259-262.
- Galeote, M.; Rey, R.; Checa, E. y Sebastián, E. (2010). El desarrollo de la morfosintaxis en niños con síndrome de Down: primeros datos normativos. *Síndrome de Down*, 27, 138-148.
- Galeote, M.; Soto, P.; Serrano, A.; Pulido, L.; Rey, R.; Martínez, P. (2006). Un nuevo instrumento para evaluar el desarrollo comunicativo y lingüístico de niños con Síndrome de Down. *Síndrome de Down*, 23, 20-26.
- Jiménez, A. (2013). *Lenguaje expresivo en adolescentes con Síndrome de Down*. Madrid: CEPE.S.L.
- Jiménez, A. (2014). *La comunicación oral en el Síndrome de Down*. Madrid: CEPE.S.L.
- Latorre, G. (2012). *SOS...Mi hermano es síndrome de Down*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Martínez, S. (2011). *El Síndrome de Down*. Madrid: Catarata.
- Orbe, M. (2011). *Síndrome de Down, Ana María, nuestra hija*. Madrid: CEPE.S.L.
- Rondal, J.; Perera, J. (2009). *Como hacer hablar al niño con Síndrome de Down y mejorar su lenguaje*. Madrid: CEPE.S.L.

# 8. ANEXOS



## ANEXO 1: Actividad 1



Miguel come pollo y arroz

 si no

Antonio se lava la cara

 si no

Ana habla con Sonia

 si no

Pablo mira el pez

 si no

¿come ?

---

---



¿duerme ?

---

---



¿lee ?

---

---



¿juega ?

---

---

## ANEXO 2. Actividad 2

Contesta si o no.



es el coche de papá

---

---



es la bota de Santiago

---

---



es el perro de mi tío

---

---



es la llave del coche

---

---



es una tortilla



---

---



Miriam se pone el gorro



Paula bebe agua



Salomé se lava la cara



Ricardo se va a clase

### ANEXO 3. Actividad 3

papá se ata el zapato

mamá bebe café

el niño coge el libro



Carlos coge el pan,

hace un bocata y se lo come



Mamá coge al bebé

y le da un abrazo

**ANEXO 4. Actividad 4**

papá fuma en pipa

la abuela tiene gafas

mamá me lee un cuento

**ANEXO 5. Actividad 5**

Tacha la frase que no es cierta

¿Yo soy un niño?

el gato lee cuentos

¿papá sube por la escalera?

los niños curan a los enfermos

¿los animales comen?

**ANEXO 6. Actividad 6**



vaca - mesa - plátano

**ANEXO 7. Actividad 8**



**ANEXO 8. Actividad 9**



Me levanto de la cama



me lavo la cara



luego desayuno

Ordena y pega sobre una hoja

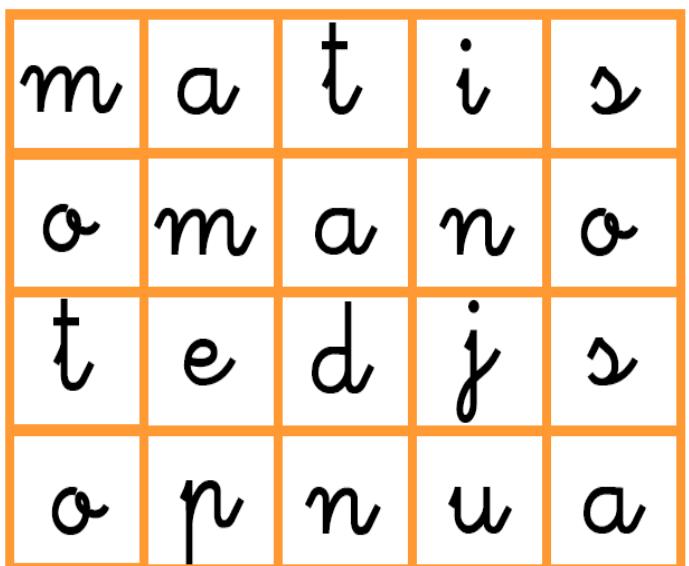
Ramón tiene catarro. Le duele la garganta

El médico va a verle a su casa

Tiene que tomar un jarabe y pastillas para la tos

**ANEXO 9. ACTIVIDAD 10**

Sopa de letras



mano

osa

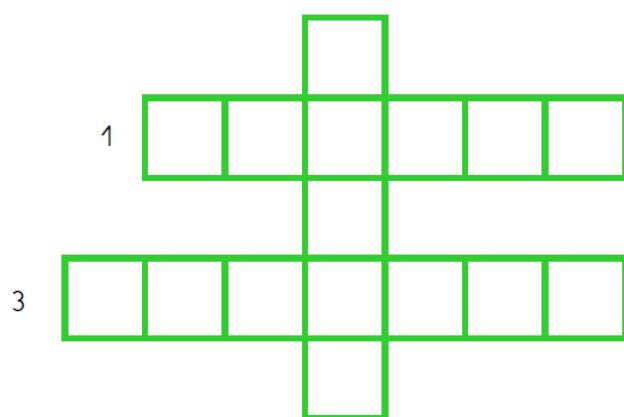
moto

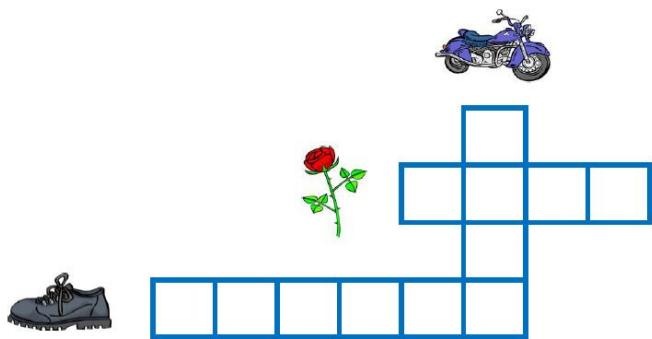
1.- Es redonda, se usa para jugar, bota y se puede chutar.

2.- Sirve para abrir y cerrar las puertas. Es de metal.

3.- Es un animal doméstico, tiene cuernos y da leche.

2





**ANEXO 10. Horario para asistir al aula de apoyo a la integración.**

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
9:00-10:00					
10:00-11:00					
11:00-11:30					
11:30-12:30					
12:30-13:30					
13:30-14:30					

**ANEXO 11. Ficha de seguimiento del trabajo semanal de XXX.**

Semana de..... a..... de..... de 20....	
Centro docente:	
Profesor Tutor:	
Alumno:	Diagnóstico

DÍAS	ACTIVIDADES DESARROLLADAS	TIEMPO EMPLEADO	OBSERVACIONES
LUNES			
MARTES			

MIÉRCOLES			
JUEVES			
VIERNES			

**ANEXO 12. Lista de indicadores para valorar la comprensión de XXX.**

Indicadores	CONCEPTOS	
	Logrado	No logrado
Identifican claramente el tema del discurso		
Identifican al emisor y al receptor tipo, en el contexto de la situación comunicativa		
Reconocen y describen la relación emisor - receptor		
Reconocen la finalidad comunicativa específica de la situación		
Caracterizan el contexto, de acuerdo al nivel y al estilo del lenguaje empleado.		
TOTALES		

**ANEXO 13. Lista de indicadores para valorar la expresión comunicativa de XXX. Marcar con una X.**

Indicador	Siempre	Algunas veces	Nunca
No es capaz de expresar adecuadamente ideas u opiniones sobre una cuestión concreta.			
Expresa ideas, sentimientos y opiniones de forma clara, en diversos ambientes, destacando y estructurando aquellos elementos más importantes.			
Emplea la expresión escrita para comunicar una situación, una idea o una emoción.			
Comete habitualmente faltas de ortografía.			