



**Universidad de Valladolid**

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

**GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL**

**TRABAJO FIN DE GRADO**

**DETECCIÓN TEMPRANA E INTERVENCIÓN  
CON ALUMNOS CON NECESIDADES  
ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO EN  
EDUCACIÓN INFANTIL**

---

**Autora: María Bravo Herrero**

**Tutor académico: José María Arribas Estebaranz**

**Junio, 2018**



## **RESUMEN**

El presente trabajo pretende ser un instrumento útil, tanto desde el punto de vista teórico como, sobre todo, práctico, para los maestros y maestras de la etapa de Educación Infantil, en lo que respecta a la atención a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo en dicha etapa. Nos centraremos, principalmente en aquellos alumnos que muestran síntomas de precocidad intelectual, trastorno por Déficit de Atención y/o Hiperactividad, Trastorno de conducta y Dificultades de Aprendizaje, por ser estos los más difíciles de detectar, por lo que suelen pasar desapercibidas, con el consiguiente perjuicio que supone un diagnóstico tardío.

El trabajo incide, fundamentalmente, en dos aspectos clave del Protocolo de actuación establecido en la comunidad de CyL: la detección temprana y la intervención; para ello hemos elaborado y puesto en práctica, nuestros propios instrumentos de evaluación: test psicométricos, test proyectivos, técnicas sociométricas, escalas de observación y cuestionarios.

En función de los resultados hemos diseñado distintas intervenciones –algunas insertas en la unidad didáctica elaborada al respecto- que hemos implementado en el aula de Educación Infantil. Los resultados han sido sumamente positivos, tanto en la fase de detección como en la de intervención.

## **PALABRAS CLAVE**

Protocolo de Actuación, Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE), Trastorno por Déficit de Atención y/o Hiperactividad, precocidad intelectual, dificultades de aprendizaje.

## **ABSTRACT**

This work is intended to be a useful instrument, both from a theoretical and, above all, practical point of view, for teachers in the Infant Education stage, in terms of attending to students with specific educational support needs at that stage. We will focus mainly on those students who show symptoms of intellectual precocity, Attention Deficit and/or Hyperactivity Disorder, Behavioral Disorder and Learning Difficulties, as these are the most difficult to detect, so they tend to go unnoticed, with the consequent damage that a late diagnosis implies.

The work focuses mainly on two key aspects of the Protocol of action established in the Cyl community: early detection and intervention; to this end, we have developed and put into practice our own assessment instruments: psychometric tests, projective tests, sociometric techniques, observation scales and questionnaires.

Depending on the results, we have designed different interventions -some of them inserted in the didactic unit developed for this purpose- that we have implemented in the Infant Education classroom. The results have been extremely positive, both in the detection and in the intervention phase.

## **KEYWORDS**

Action protocol, Students with Specific Educational Needs, Attention deficit and/or hyperactivity disorder, intellectual precocity and Learning Difficulties.

# ÍNDICE ABREVIADO

- **INTRODUCCIÓN**
- **OBJETIVOS**
- **JUSTIFICACIÓN**
- **CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO**
  - a. La atención a la diversidad. Marco legal, clasificación y caracterización de los ACNEAE. Protocolo de actuación: técnicas e instrumentos de detección e intervención.
- **CAPÍTULO 2: IMPLEMENTACIÓN DEL PROTOCOLO DE ACTUACIÓN EN UN AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL**
  - a. **Detección temprana:** test psicométricos, sociograma, técnicas proyectivas: el “dibujo de la familia”, escalas de observación y cuestionarios.
  - b. **Estrategias de intervención** con cada uno de las necesidades detectadas: metodologías activas y participativas, técnicas de modificación de conducta y técnicas de relajación
- **CAPÍTULO 3: RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN**
- **CAPÍTULO 4: CONCLUSIONES**
- **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**
- **ANEXOS**

# ÍNDICE\*

\*El presente trabajo es un documento interactivo por lo que, clicando, tanto en los diferentes epígrafes del índice como en las citas de los anexos, accedemos directamente al texto deseado.

1. INTRODUCCIÓN .....	1
2. OBJETIVOS .....	3
3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO .....	4
4. CAPITULO 1. MARCO TEÓRICO.....	5
1. La Atención a la Diversidad .....	5
1.1. Marco Legal de Atención a la Diversidad .....	5
1.1.1. Marco legal de la Atención a la Diversidad en Castilla y León .....	7
1.2. Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE). Definición y clasificación .....	9
1.2.1. Alumnos con altas capacidades. Precocidad intelectual.....	11
1.2.2. Trastorno por Déficit de Atención y/o Hiperactividad (TDA/H).....	13
1.2.3. Trastorno de conducta .....	15
1.2.4. Dificultades de Aprendizaje (DA) .....	17
1.2.4.1. Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA) .....	17
2. Protocolo de actuación para los Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE).....	20
2.1. Prevención.....	22
2.2. Detección temprana.....	22
2.2.1. Observación informal .....	23
2.2.2. Observación formal .....	23
2.2.2.1. Test psicométricos .....	24
2.2.2.2. Técnicas sociométricas.....	24
2.2.2.2.1. El sociograma .....	24
2.2.2.3. Técnicas proyectivas .....	25
2.2.2.3.1. Test de la familia .....	26
2.2.2.4. Escalas de observación.....	26
2.2.2.5. Cuestionarios para los alumnos y la familia.....	27
2.3. Evaluación psicopedagógica.....	27
2.4. Intervención .....	29
2.4.1. Intervención con alumnos con altas capacidades intelectuales .....	30
2.4.1.1. Aprendizaje por Proyectos .....	30

2.4.1.2.	Programas de Enriquecimiento Curricular .....	30
2.4.1.3.	Aprendizaje Cooperativo.....	31
2.4.1.4.	Actividades extraescolares.....	32
2.4.1.5.	Flexibilización del periodo de escolarización .....	32
2.4.2.	Intervención con alumnos con trastornos de conducta y TDA/H. Terapia Cognitivo-Conductual.....	33
2.4.2.1.	Técnicas de modificación de conducta .....	34
2.4.2.2.	La relajación como técnica de modificación de conducta .....	36
2.5.	Evaluación continua .....	37
<b>CAPÍTULO 2. METODOLOGÍA O DISEÑO. IMPLEMENTACIÓN EN EL AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL.....</b>		<b>38</b>
1.	Implementación del Protocolo de Actuación en el aula de Educación Infantil .....	38
1.1.	Contextualización .....	38
1.2.	Detección Temprana. Instrumentos utilizados .....	39
1.2.1.	Test psicométricos.....	40
1.2.2.	Test Proyectivo. El test de la familia .....	40
1.2.3.	Escalas de observación para la detección del Trastorno por Déficit de Atención y/o Hiperactividad (TDA/H) .....	41
1.2.4.	Escala de observación para el diagnóstico de precocidad intelectual .....	41
1.2.5.	Técnicas sociométricas. El sociograma .....	42
1.2.6.	Cuestionarios para los padres .....	43
1.3.	Intervención .....	43
1.3.1.	Intervención con alumnos con altas capacidades.....	43
1.3.2.	Intervención con alumnos con Trastorno por Déficit de Atención y/o Hiperactividad y trastornos de conducta.....	44
1.3.3.	Intervención con los alumnos con dificultades de aprendizaje .....	45
<b>CAPÍTULO 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN .....</b>		<b>46</b>
3.1.	Resultados obtenidos de la intervención con alumnos con altas capacidades .....	46
3.2.	Resultados obtenidos de la intervención con alumnos con TDA/H y trastornos de conducta.....	47
3.3.	Resultados obtenidos de la intervención con alumnos con dificultades de aprendizaje .....	48
<b>CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES .....</b>		<b>49</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>		<b>52</b>
<b>ANEXOS .....</b>		<b>59</b>
ANEXO 1.	Entrevista Equipo de Atención Temprana .....	60
ANEXO 2.	Contextualización: distribución espacio-temporal del aula de Educación Infantil .....	76
1.	Distribución espacial del aula.....	76

2. Distribución temporal del aula.....	81
ANEXO 3a. Propuesta para docentes con las pautas más relevantes para realizar y analizar el “Test de la familia” .....	82
ANEXO 3b. Resultados de la aplicación del Test de la familia.....	85
1. DIBUJO DE Jk. ....	85
2. DIBUJO DE Jg. ....	88
3. DIBUJO DE G.....	91
4. DIBUJO DE M.H.....	93
5. DIBUJO DE JR. ....	96
ANEXO 4a. Escalas de observación para el diagnóstico de Alumnos con Trastorno por Déficit de Atención y/o Hiperactividad para docentes y padres.....	99
ANEXO 4b. Resultados de la aplicación de la escala de observación para el diagnóstico de Alumnos con Déficit de Atención y/o Hiperactividad .....	101
1. Escala de Observación de TDA/H realizada a A.....	101
2. Escala de Observación TDA/H realizada a G. ....	103
3. Conclusión final .....	105
ANEXO 5a. Escalas de observación para el diagnóstico de precocidad intelectual para docentes y padres .....	106
ANEXO 5b. Resultados de la aplicación de la escala de observación para alumnos con precocidad intelectual.....	108
1. Escala de Observación para el diagnóstico de Precocidad Intelectual realizada a D. 108	
2. Escala de Observación para el diagnóstico de Precocidad Intelectual realizada a Jg. 110	
3. Análisis Escala de Observación para el diagnóstico de Precocidad Intelectual realizada a Jn. 112	
4. Conclusión final .....	115
ANEXO 6a. Técnica sociométrica. El sociograma .....	116
ANEXO 6b. Resultados de la aplicación del sociograma .....	117
1. Puesta en práctica .....	117
2. Resultados de la implementación del sociograma en el aula .....	130
ANEXO 7. Cuestionario sobre hábitos de vida y modelos de crianza para padres .....	134
ANEXO 8a. Intervención con alumnos con altas capacidades intelectuales. Precocidad intelectual.....	136
1. Título.....	136
2. Justificación .....	136
3. Metodología .....	137
4. Tabla relación objetivos contenidos y criterios de evaluación de la Unidad Didáctica	139

5. Actividades de enseñanza-aprendizaje .....	141
5.1. Actividades de enriquecimiento curricular de la Unidad .....	142
Didáctica .....	142
5.2. Actividades de enriquecimiento curricular de la Unidad Didáctica adaptadas .....	149
ANEXO 8b. Evaluación de la intervención con alumnos con altas capacidades intelectuales. Precocidad intelectual .....	151
1. Evaluación actividades de enriquecimiento curricular de la unidad didáctica .....	152
2. Evaluación actividades de enriquecimiento curricular adaptadas de la unidad didáctica .....	160
ANEXO 9a. Intervención para alumnos con TDA/H y trastornos de conducta .....	162
1. Sesión de relajación.....	162
ANEXO 9b. Evaluación de la intervención con alumnos con TDA/H y trastornos de conducta: Registro anecdótico.....	165
1. Evaluación de la sesión de relajación .....	165
ANEXO 10a. Intervención con alumnos con dificultades de aprendizaje .....	166
1. Actividades .....	166
ANEXO 10b. Evaluación de la intervención con alumnos con dificultades de aprendizaje ..	169
1. Evaluación .....	169

## ÍNDICE DE ILUSTRACIONES:

<i>Ilustración 1. Modelo de los “tres anillos” de J. Renzulli (1986).</i> .....	12
<i>Ilustración 2. Modelo Psicosocial de Superdotación de Tannenbaum</i> .....	12
<i>Ilustración 3. Colegio Claret (Segovia).</i> .....	76
<i>Ilustración 4. Organización del aula.</i> .....	77
<i>Ilustración 5. Puerta de entrada al aula.</i> .....	77
<i>Ilustración 6. Vista general del aula.</i> .....	78
<i>Ilustración 7. Tarima para asambleas.</i> .....	78
<i>Ilustración 8. Pizarras digital, tradicional y ordenador del aula.</i> .....	78
<i>Ilustración 9. Mascota de la clase.</i> .....	78
<i>Ilustración 10. Rutinas de pensamiento.</i> .....	79
<i>Ilustración 11. Biblioteca del aula</i> .....	79
<i>Ilustración 12. Mesas de trabajo de los grupos cooperativos (metodología Aprendizaje Cooperativo).</i> ...	79
<i>Ilustración 13. Rincón de las emociones.</i> .....	80
<i>Ilustración 14. Normas del aula.</i> .....	80
<i>Ilustración 15. Sala de Psicomotricidad (Método de Estimulación Temprana de Gleen Doman).</i> .....	80
<i>Ilustración 16. Dibujo Test de la familia: Jk.</i> .....	85
<i>Ilustración 17. Dibujo Test de la familia: Jg.</i> .....	88
<i>Ilustración 18. Dibujo Test de la familia: G.</i> .....	91
<i>Ilustración 19. Dibujo Test de la familia: MH</i> .....	93
<i>Ilustración 20. Dibujo Test de la familia: JR.</i> .....	96



<i>Ilustración 21. Sociograma realizado por A.....</i>	<i>118</i>
<i>Ilustración 22. Sociograma realizado por D.....</i>	<i>120</i>
<i>Ilustración 23. Sociograma realizado por G.....</i>	<i>122</i>
<i>Ilustración 24. Sociograma realizado por Jg.....</i>	<i>124</i>
<i>Ilustración 25. Sociograma realizado por Jn.....</i>	<i>126</i>
<i>Ilustración 26. Sociograma realizado por P.....</i>	<i>128</i>
<i>Ilustración 27. Resultado de la aplicación del sociograma.....</i>	<i>133</i>

## **ÍNDICE TABLAS:**

<i>Tabla 1. Clasificación de los Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE). .....</i>	<i>10</i>
<i>Tabla 2. Esquema Protocolo de Actuación para Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE). .....</i>	<i>21</i>
<i>Tabla 3. Equipos de Orientación Educativa. ....</i>	<i>64</i>
<i>Tabla 4. Horario habitual.....</i>	<i>81</i>
<i>Tabla 5. Escala de Observación para el diagnóstico de Alumnos con Trastorno por Déficit de Atención y/o Hiperactividad para docentes.....</i>	<i>99</i>
<i>Tabla 6. Escala de Observación para el diagnóstico de Alumnos con Trastorno por Déficit de Atención y/o Hiperactividad para padres. ....</i>	<i>100</i>
<i>Tabla 7. Escala de Observación para el diagnóstico de Trastorno por Déficit de Atención y/o Hiperactividad realizada a A.....</i>	<i>102</i>
<i>Tabla 8. Escala de Observación para el diagnóstico de Trastorno por Déficit de Atención y/o Hiperactividad realizada a G. ....</i>	<i>104</i>
<i>Tabla 9. Escalas de Observación para el diagnóstico de Precocidad Intelectual para docentes. ....</i>	<i>106</i>
<i>Tabla 10. Escala de Observación para el diagnóstico de Precocidad Intelectual para padres. ....</i>	<i>107</i>
<i>Tabla 11. Escala de Observación para el diagnóstico de Precocidad Intelectual realizada a D. ....</i>	<i>109</i>
<i>Tabla 12. Escala de Observación para el diagnóstico de Precocidad Intelectual realizada a Jg.....</i>	<i>111</i>
<i>Tabla 13. Escala de Observación para el diagnóstico de Precocidad Intelectual realizada a Jn.....</i>	<i>114</i>
<i>Tabla 14. Cuestionario sobre hábitos de vida y modelos de crianza para padres. ....</i>	<i>134</i>
<i>Tabla 15. Tabla relación objetivos, contenidos y criterios de evaluación extraídos a partir del DECRETO 122/2007 para la Unidad Didáctica. ....</i>	<i>140</i>

# AGRADECIMIENTOS

A toda mi familia, por compartir conmigo durante estos cuatro años mi gran ilusión y apoyarme día a día hasta conseguir mi sueño. En especial, a mi tío Felipe Bravo Llorente, al que admiro y cuido desde que nací y, siempre lo haré. Un verdadero ejemplo de superación y aprendizaje diario. Gracias él he aprendido dos cosas realmente importantes para la vida: que las batallas más duras están hechas para las personas más valientes y, que en esta vida no hay nada imposible, que el truco está en luchar y no rendirse nunca. Ojalá, te sientas orgulloso de mí y sepas que te quiero muchísimo tío.

Asimismo, quiero agradecerlo a dos personas que han sido fundamentales para mí durante la elaboración de este trabajo. A mi tutor, José María Arribas Estebanz, por todo su apoyo, por su compromiso, por su dedicación, por su capacidad para transmitirme la pasión por la investigación y la magia de la educación. Una vez más, he podido comprobar que además de ser un gran profesor, es una excelente persona.

Y por supuesto, a mi compañera de viaje en esta profesión, Ana Cristina Martín Luengo. Gracias a sus sonrisas, a sus consejos, a toda la confianza que ha depositado en mí he podido implementar este trabajo en el aula de Educación Infantil. Gracias por dejarme aprender tanto de ti y por enseñarme que en esta profesión hay que dar lo mejor de ti mismo minuto tras minuto, con la sonrisa siempre puesta. Sin vosotros, nada de esto hubiera sido posible.

# 1. INTRODUCCIÓN

Uno de los retos más importante, y quizá complicado a los que se enfrenta un docente, es la Atención a la Diversidad dentro del aula. Dicho aspecto debe ser asumido desde los principios de normalización, inclusión y atención individualizada.

Asimismo, los docentes debemos aprender a valorar la diversidad no como un problema, sino como una fuente de enriquecimiento pues, cada vez son más los estudios e investigaciones que, sin lugar a duda, afirman que la diversidad dentro del aula es una fuente de enriquecimiento.

En la **Orden EDU/849/2010**, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo, se refleja la atención y las medidas que deben ser aplicadas con este alumnado:

La atención a la diversidad del alumnado se enmarca en los principios de normalización e inclusión y exige la adaptación de las enseñanzas que ofrece el sistema educativo al alumnado con necesidad de apoyo educativo o que se encuentra en situación de desventaja socioeducativa y la puesta en práctica de los principios pedagógicos y de las medidas que la referida Ley establece para ello. (ORDEN EDU/849/2010, preámbulo, p.1).

Dentro de la atención a la diversidad merecen una dedicación especial aquellos alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (en adelante ACNEAE), es decir, aquellos que, como dice la ley, requieren una atención distinta a la ordinaria para lograr el pleno desarrollo de su personalidad y la consecución de las competencias básicas establecidas con carácter general para todo el alumnado.

Por otro lado, cada etapa educativa tiene sus propias peculiaridades, pero desde luego, la etapa de Educación Infantil (en adelante EI), constituye sin duda la base, los cimientos de la formación. Coincide en el tiempo con ese periodo crítico en el que se forma, en gran medida, la personalidad del niño.

Aunando estas dos características, hemos pretendido con este trabajo, ofrecer, fundamentalmente a los docentes un instrumento útil en cuanto a uno de los aspectos fundamentales en la atención a la diversidad: la detección temprana de aquellas dificultades o características personales que es imprescindible conocer cuanto antes para actuar en consecuencia.

El trabajo se estructura de la siguiente manera:

En el **capítulo primero** exponemos el marco teórico sobre la atención a la diversidad (marco legal y clasificación). En el mismo, detallamos la caracterización del protocolo de actuación y explicamos las técnicas e instrumentos de detección e intervención que van a llevarse a la práctica.

En el **capítulo segundo**, mostramos la implementación del protocolo de actuación con los ACNEAE en un aula de Educación Infantil –el aula donde hemos realizado el Practicum II-, donde hemos puesto en práctica las técnicas e instrumentos de detección enunciadas en el marco teórico, elaboradas por nosotros mismos. A continuación, exponemos las distintas intervenciones que hemos llevado a cabo con los alumnos a los que se les ha detectado alguna peculiaridad.

Merece la pena recalcar que en dicha etapa educativa es realmente complicado detectar ciertas necesidades como pueden ser niños y niñas con trastorno por déficit de atención y/o hiperactividad, niños con precocidad intelectual (pues en la primera infancia no podemos hablar de altas capacidades). La razón es simple, se trata de necesidades educativas extrínsecas a los niños y niñas. Por el contrario, lo fácil es detectar las necesidades intrínsecas como, por ejemplo, el Síndrome de Down, pues se observa a simple vista desde el nacimiento.

También, es verdaderamente difícil, aunque muy frecuente, detectar trastornos de conducta, casos de acoso escolar o problemas sociales y dificultades aprendizaje desde la primera infancia. Además, esta detección se nos ha complicado más aún debido a que nos hemos incorporado al aula a mitad del curso escolar cuando muchas actitudes, predisposiciones y conductas ya estaban más que interiorizadas en los niños y niñas y es, si cabe, más complicado erradicarlas.

Asimismo, es de relevante importancia exponer que, hemos intervenido en la medida de lo posible, pues aun sabiendo qué es lo que debíamos hacer ante cada caso, necesitábamos la previa autorización de la maestra y del Equipo de Directivo del centro para poder actuar.

En el **capítulo tercero**, mostramos los resultados obtenidos de la aplicación de dichas técnicas e instrumentos. Finalmente, en el **capítulo cuarto** -las conclusiones-, exponemos una síntesis de todo el trabajo realizado, su relevancia, sus limitaciones y su proyección de futuro.

Hemos de señalar que en los anexos se encuentra información fundamental, que por su extensión o características no hemos incluido en el cuerpo del trabajo. Asimismo, por el mismo motivo hemos creado un documento interactivo que nos permite ir desde el cuerpo de trabajo al anexo correspondiente y desde este, volver al lugar donde nos encontrábamos leyendo dentro del trabajo, con el objetivo de facilitar la comprensión lectora del mismo.

## 2. OBJETIVOS

El presente trabajo pretende constituir un instrumento, una guía, útil, para los docentes, fundamentalmente en cuanto a la detección e intervención con los ACNEAE, principalmente en la etapa de Educación Infantil.

Los objetivos concretos que pretendemos conseguir son:

1. Promover una valoración positiva de la diversidad existente en las aulas de cualquier etapa educativa y en especial, de Educación Infantil, considerándola una fuente de enriquecimiento, una posibilidad, más que un problema.
2. Proveer a los docentes de un Protocolo de Actuación para intervenir con los ACNEAE haciendo especial énfasis en dos de los momentos fundamentales del mismo: la detección temprana y la intervención inmediata.
3. Diseñar instrumentos para la detección de aquellas peculiaridades menos evidentes y que, por lo tanto, suelen pasar desapercibidas: TDA/H, la precocidad intelectual, los trastornos de conducta, dificultades sociales (bullying...) y dificultades del aprendizaje.
4. Concienciar y formar a los padres y docentes acerca de la importancia de la observación –formal e informal- para la detección temprana de dificultades en estas primeras etapas educativas, e instigar a la compartición de información y la colaboración mutua entre ambos.
5. Valorar la utilidad de todos los instrumentos propuestos y aplicados, así como las intervenciones implementadas, en función de los resultados obtenidos.

### **3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO**

El tema seleccionado para el presente Trabajo de Fin de Grado es, desde nuestro punto de vista, uno de los aspectos más complejos y a la vez más importante que todo docente debe dominar: la atención a la diversidad es una realidad inminente dentro de las aulas a la que todos los docentes, han tenido, tienen y tendrán que enfrentarse y abordar de manera apropiada, si se pretende ofrecer una educación de calidad que contribuya al desarrollo integral de los niños y niñas adaptada, por supuesto, a sus necesidades, intereses y características personales.

Por su vital importancia y por su necesario conocimiento por parte de los docentes, nos hemos propuesto abordar dicho aspecto con el objetivo de hacer de este trabajo, un instrumento realmente útil para el profesorado. Asimismo, a nivel personal siempre ha sido un tema que me ha apasionado por cuanto lo considero de vital importancia en el aula para ofrecer una educación de calidad que contribuya al desarrollo integral.

Es cierto que, durante los cuatro años de la carrera hemos tratado en innumerables ocasiones la atención a la diversidad, pero siempre de manera muy teórica. A pesar de poseer conocimientos sobre el mismo, sin duda, hay algo que se escapaba de mis manos: cómo detectar, en la práctica, posibles necesidades específicas de apoyo educativo en el contexto real de un aula de Educación Infantil e intervenir ante las mismas, a partir de nuestros propios instrumentos y técnicas.

La realización de este TFG me ha servido, sin duda, para paliar dichas deficiencias, tanto desde el punto de vista teórico -pues hemos tenido que fundamentar teóricamente todos los aspectos que competen a la atención a la diversidad (aunque de forma un tanto superficial, debido a las restricciones de espacio)- como desde el punto de vista práctico, ya que hemos tenido la oportunidad de diseñar instrumentos para la detección e intervención ante las necesidades específicas de apoyo educativo, de implementarles en un aula de Educación Infantil y de extraer nuestras propias conclusiones derivadas de su aplicación práctica.

El trabajo es ambicioso, ya que desde el primer momento quisimos plantear una investigación que abarcara todos los aspectos de la atención a la diversidad en educación infantil; el presente trabajo está concebido como germen de una futura investigación que ahonde en los aspectos aquí enunciados. Ha sido difícil enmarcar un trabajo tan amplio en las restricciones de espacio de un TFG, sin embargo, creemos que hemos proporcionado una herramienta bastante útil y completa para los docentes.

# 4. CAPITULO 1. MARCO TEÓRICO

## 1. La Atención a la Diversidad

La Atención a la Diversidad es uno de los principios fundamentales de la calidad educativa. Se trata de un concepto muy amplio y ambiguo, puesto que todos los niños y niñas son diferentes y requieren una atención individualizada, presenten o no lo que técnicamente denominamos “necesidades específicas de apoyo educativo” como dice Ruiz (2010, p. 2) siempre ha estado presente, pero es hace relativamente poco cuando se ha empezado a considerar explícitamente:

La atención a la diversidad es un concepto amplio que incluye las dificultades de aprendizaje, discapacidades físicas, psíquicas y sensoriales, los grupos de riesgo, las minorías étnicas, etc. La diversidad es una realidad observable, inherente al ser humano. Tratándose de algo consustancial a la persona, es un fenómeno de siempre, sin embargo, son nuevas las connotaciones que socialmente se le atribuyen y las consecuencias políticas que se derivan de ello.

La **Ley Orgánica 2/2006**, de 3 de mayo, de Educación, presenta como principio fundamental la Atención a la Diversidad. Esta se entiende, dentro de la citada Ley como un objetivo dirigido a proporcionar una educación acorde con las características y necesidades que presentan todos los niños y niñas considerándola una necesidad dentro de cualquier etapa educativa.

Para poder realizar esta Atención a la Diversidad, nos debemos basar en el principio de inclusión y normalización dando una respuesta educativa a todos los niños y niñas puesto que solo así, lograremos el desarrollo integral de todos y cada uno de ellos. De esta manera, también se favorece la equidad y la cohesión social entre todo el alumnado.

### 1.1. Marco Legal de Atención a la Diversidad

En los últimos años, el concepto de Atención a la Diversidad ha experimentado un gran auge en el contexto educativo reflejo, sin duda, de esa misma diversidad en la sociedad y ello, lógicamente, ha de verse reflejado no solo en las leyes, sino, sobre todo, en la práctica educativa de las aulas y en los planes de formación del profesorado.

Desde el Preámbulo de la **Ley Orgánica 8/2013**, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), al igual que en la Ley de educación predecesora, la **LOE**, la atención a la diversidad es considerada como un objetivo prioritario para que todos los niños y niñas de las distintas etapas educativas reciban una educación acorde con sus características y necesidades. Todo esto se pretende lograr teniendo en cuenta el principio de inclusión de manera que se

favorezca la equidad, se logre una mayor cohesión social y se fomente una educación de calidad adaptada a las necesidades educativas.

Esta misma ley pretende, a través del principio de equidad, compensar todas las desigualdades en educación derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de cualquier otro tipo, así como también, compensar y ayudar a aquellos niños y niñas que presentan necesidades específicas de apoyo educativo para lograr su integración e inclusión.

De esta manera, desde el principio de inclusión se pretende que todos los niños y niñas tengan oportunidades de aprendizajes reales en distintos contextos y, sobre todo, otorgar estas oportunidades a aquellos niños y niñas en riesgo de exclusión social y educativa. De forma que, se proporcione una educación de calidad para todos.

El **Título II de la LOMCE** se dedica de forma específica a la equidad en la educación. Asimismo, es en el Artículo 71.2 de la misma Ley (Ley Orgánica 2/2006) donde se exponen detalladamente las características de los Alumnos considerados con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (alumnos con necesidades educativas, alumnos con dificultades de aprendizaje, alumnos con altas capacidades, alumnos de incorporación tardía en el sistema educativo, alumnos con TDA/H y por presentar condiciones personales), en este caso, nosotros nos centramos en los tres primeros.

Además, en dicha ley se explicita que son las Administraciones Educativas las que han de proporcionar todos los medios y recursos para ofrecer una educación de calidad y que contribuya al desarrollo integral de los Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.

Asimismo, la **ORDEN EDU/849/2010**, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidades de apoyo educativo establece las medidas para identificar estas necesidades tempranamente, los principios de la escolarización respetando el principio de autonomía pedagógica y organizativa de los centros y los recursos necesarios para emitir una correcta respuesta educativa teniendo en cuenta los principios de inclusión y normalización adaptando la enseñanza.

Dicha Orden se propone como objetivo lograr las competencias básicas de este alumnado con el fin de conseguir el desarrollo integral de los mismos a la vez que, se atiende a las posibles necesidades que estos presenten dentro del aula.

Asimismo, hace especial mención a los profesionales de orientación educativa exponiendo su estructura, organización y funcionamiento para ofrecer una verdadera atención individualizada al alumnado.



Como anteriormente hemos dicho, nos centramos en la etapa de Educación Infantil por ser la que nos compete y en relación a la misma y a la Atención a la Diversidad, podemos ver que el **Real Decreto 1630/2006**, de 29 de diciembre, centra su Artículo 8 a la Atención a la Diversidad exponiendo que se debe tener siempre presente el principio de atención a la diversidad adaptando el proceso educativo a las características personales, necesidades, intereses y estilos cognitivos de los niños y niñas.

### **1.1.1. Marco legal de la Atención a la Diversidad en Castilla y León**

A nivel autonómico, el **Decreto 122/2007**, de 27 de diciembre, establece el currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil para poder ser impartido en los centros educativos que ofertan esta etapa. Este currículo tiene como principal objetivo conseguir el desarrollo integral de los niños y niñas a nivel físico, motor, emocional, afectivo, social y cognitivo si bien es cierto que, cada niño se desarrolla siguiendo su propio ritmo y su propio estilo de maduración. Así como también, expone los aprendizajes propios de la etapa educativa en las tres áreas curriculares donde se especifican objetivos, contenidos y criterios de evaluación todos ellos muy conexos por el carácter globalizados que presenta la educación infantil.

Asimismo, como no puede ser de otra manera, en dicho decreto se hace mención especial a las posibles necesidades específicas de apoyo educativo existentes en el aula de Educación Infantil. En su Artículo 7 establece como imprescindible el principio educativo de atención a la diversidad adaptando en todo momento, la práctica educativa a las características, necesidades e intereses de los niños y niñas.

Además, señala que es la Consejería Educativa quien establece medidas para detectar las posibles necesidades que influyen en la evolución y en el desarrollo de los niños y niñas y es en su Artículo 8 en el que se hace especial referencia a la atención a los principios de autonomía pedagógica y organizativa de los centros, favorece el respeto a los docentes y se manifiesta el respeto y la colaboración estrecha con las familias favoreciendo su participación en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Igualmente, se elaboró el **Plan Marco de Atención Educativa a la Diversidad para Castilla y León**, aprobado por Acuerdo de 18 de diciembre de 2003, y se comenzó a mejorar la educación. Tras finalizar este, y analizando todos los resultados obtenidos, se aprobó el **II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2017-2022**, con el objetivo de lograr la inclusión educativa.

El Plan de Atención a la Diversidad II establece el proceso de identificación, evaluación (psicopedagógica) y seguimiento de los niños y niñas con necesidades específicas de apoyo

educativo. Comienza con alumnos con necesidades educativas especiales, es decir, aquellos niños y niñas que durante un periodo de la escolarización requieren apoyos y atenciones educativas específicas como consecuencia de trastornos graves de conducta o de discapacidad. También, se argumenta la atención que estos requieren garantizando su escolarización en los centros ordinarios, y solo en centros de educación especial cuando la necesidad sea grande y se requiera de constantes adaptaciones en la mayoría de las áreas.

Asimismo, hace alusión al alumnado con altas capacidades. Su escolarización se realizará en los centros ordinarios y se contribuirá a un desarrollo profundo de las capacidades, las competencias y los objetivos de la etapa educativa en la que se encuentren. Son los orientadores quienes realizan la identificación de estos niños y niñas y establecen la respuesta educativa más adecuada (enriquecimiento curricular, flexibilización del periodo de escolarización).

También, en la presente Orden se menciona al Alumnado con integración tardía en el sistema educativo (requieren necesidades educativas por haberse incorporado tardíamente al sistema educativo).

Se nombra, así mismo, al alumnado en situación de desventaja socioeducativa (aquel que requiere atención específica por presentar condiciones sociales, económicas, culturales, geográficas, étnicas, etc., y por presentar un desfase curricular significativo). Finalmente, también se hace mención a todos aquellos niños y niñas que por motivos de enfermedad no puedan asistir a las aulas ordinarias.

Con todo esto, se pretende que todos los niños y niñas sean capaz de desarrollar al máximo su personalidad. Por este motivo, el principal objetivo del II Plan de Atención a la Diversidad es servir de referente de la equidad tratando de que todos los niños y niñas logren su pleno desarrollo y aprendan junto a los demás sin ningún tipo de desventaja y adaptándose en todo momento a las necesidades que estos presentan.

Es decir, con dicho Plan se pretende crear un modelo educativo sin ningún tipo de exclusión de manera que la educación se adapte en todo momento a sus características personales y cognitivas, que sea flexible, participativo y cooperativo con el objetivo de lograr la máxima calidad educativa para que todos los niños y niñas se desarrollen al máximo de sus posibilidades.

En Castilla y León también contamos con la **Orden EDU/1152/2010** la cual pretende establecer los aspectos relativos a la ordenación y a la organización de la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, basándose en principios de calidad y equidad educativa.

El principal objetivo de dicha orden es dar una respuesta apropiada a los niños y niñas con necesidades específicas de apoyo educativo lo más tempranamente posible. Además, de organizar todas las medidas que se deben llevar a cabo y establecer todos los recursos necesarios para que estos niños y niñas puedan disfrutar de su derecho a la educación en igualdad de oportunidades en relación al resto. Para lograrlo, es necesario una correcta cooperación entre los docentes para gestionar todas las medidas necesarias y los medios materiales y humanos que se requieran.

### **1.2. Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE). Definición y clasificación**

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), en su artículo 71.2. establece que los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo son aquellos que presentan necesidades educativas especiales, dificultades específicas de aprendizaje, altas capacidades intelectuales, se han incorporado tarde al sistema educativo, o presentan condiciones personales o de historia escolar, razones por las cuales requieren una atención educativa diferente a la ordinaria para alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades personales y los objetivos generales de las diferentes etapas educativas.

Este alumnado se puede clasificar según explicita la Instrucción del 9 de julio de 2015 de Consejería de Educación de la Comunidad de Castilla y León en su Anexo I en cinco grupos:

1. Alumnos con necesidades educativas especiales (ACNEE).
2. Trastorno por déficit de atención e hiperactividad.
3. Alumnos con necesidades de compensación educativa (ANCE).
4. Altas capacidades.
5. Dificultades de aprendizaje o bajo rendimiento académico.

Tabla 1. Clasificación de los Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE).

CLASIFICACIÓN ALUMNOS CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO (ACNEAE).				
1.-ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (ACNEE)	2.-TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD	3.-ALUMNOS CON NECESIDADES DE COMPENSACIÓN EDUCATIVA (ANCE)	4.- ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES	5.- DIFICULTADES DE APRENDIZAJE O BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO
<b>1.1.-Discapacidad física:</b> 1.1.1.-Motórica 1.1.2.-No motórica		<b>3.1.-Incorporación tardía al Sistema Educativo Español</b> 3.1.1.-Inmigrantes con desconocimiento del idioma 3.1.2.-Inmigrantes con desfase curricular 3.1.3.-Españoles con desconocimiento del idioma 3.1.4.-Españoles con desfase curricular	<b>4.1.-Precocidad intelectual (antes de los 12-13 años)</b> 4.1.1.-Inmigrantes con desconocimiento del idioma	<b>5.1.-T. de la comunicación y del lenguaje significativos</b> 5.1.1.-Mutismo selectivo 5.1.2.-Disartría 5.1.3.-Disglosia 5.1.4.-Disfemia 5.1.5.-Retraso simple del lenguaje (solo en 2º ciclo de Educación Infantil y Primaria)
<b>1.2.-Discapacidad intelectual</b> 1.2.1.-Leve 1.2.2.-Moderado 1.2.3.-Grave 1.2.4.-Profundo		<b>3.2.-Especiales condiciones geográficas, sociales y culturales</b> 3.2.1.-Minorías 3.2.2.-Ambiente desfavorecido 3.2.3.-Exclusión social 3.2.4.-Temporeros/feriantes 3.2.5.-Aislamiento geográfico	<b>4.2.-Talento simple, múltiple o complejo</b>	<b>5.2.-T. de la comunicación y del lenguaje no significativos</b> 5.2.1.-Dislalia 5.2.2.-Disfonía
<b>1.3.-Discapacidad auditiva</b> 1.3.1.-Hipoacusia media/severa/profunda 1.3.2.-Cofosis		<b>3.3.-Especiales condiciones personales</b> 3.3.1.-Convalecencia prolongada 3.3.2.-Hospitalización 3.3.3.-Situación jurídica especial 3.3.4.-Alto rendimiento artístico o deportivo	<b>4.3.-Superdotación intelectual (después de los 12-13 años)</b>	<b>5.3.-Dificultades específicas del aprendizaje</b> 5.3.1.-De lectura 5.3.2.-De escritura 5.3.3.-De matemáticas 5.3.4.-De lectoescritura
<b>1.4.-Discapacidad visual</b> 1.4.1.-Deficiencia visual 1.4.2.-Ceguera				<b>5.4.-Capacidad intelectual límite</b>
<b>1.5.-Trastorno del espectro autista</b> 1.5.1.-T. autista 1.5.2.-T. autista con alto rendimiento 1.5.3.-T. desintegrativo infantil 1.5.4.-T. generalizado del desarrollo no especificado				
<b>1.6.-Otras discapacidades</b> 1.6.1.-Retraso madurativo 1.6.2.-T. de comunicación y de lenguaje muy significativo 1.6.2.1.-Trastorno específico del lenguaje disfasia-afasia 1.6.3.-T. graves de la personalidad 1.6.4.-T. graves de conducta				

Fuente: Elaboración propia basándonos en la Instrucción del 9 de julio de 2015 de Consejería de Educación de la Comunidad de Castilla y León en su Anexo I.

A continuación, haremos una breve caracterización de los cuatro tipos de necesidades específicas de apoyo educativo en las que nos vamos a centrar en el presente trabajo: altas capacidades –en EI, debido a la edad es difícil determinar la existencia de altas capacidades como tal, por lo que se suele hablar más propiamente de precocidad intelectual-, TDA/H, trastornos de la conducta y dificultades de aprendizaje.

El motivo principal por el que nos hemos circunscrito a estos cuatro tipos es por la dificultad, de detección y diagnóstico –sobre todo, en la etapa de EI- por lo que con frecuencia pasan desapercibidos, perdiendo así la posibilidad de una adecuada intervención inmediata –como indica la ley-.

Prevención y detección temprana son dos de las funciones específicas de la escuela, sobre todo en esta primera etapa de escolarización, con todos los alumnos, pero especialmente con aquellos que empiezan a mostrar signos que precisen una atención distinta a la ordinaria.

### **1.2.1. Alumnos con altas capacidades. Precocidad intelectual**

Al hablar de altas capacidades o superdotación es necesario, previamente referirnos a la inteligencia. La razón es muy simple: la inteligencia es el criterio óptimo que hemos utilizado siempre, hoy en día también, para definir e identificar a los niños y niñas superdotados.

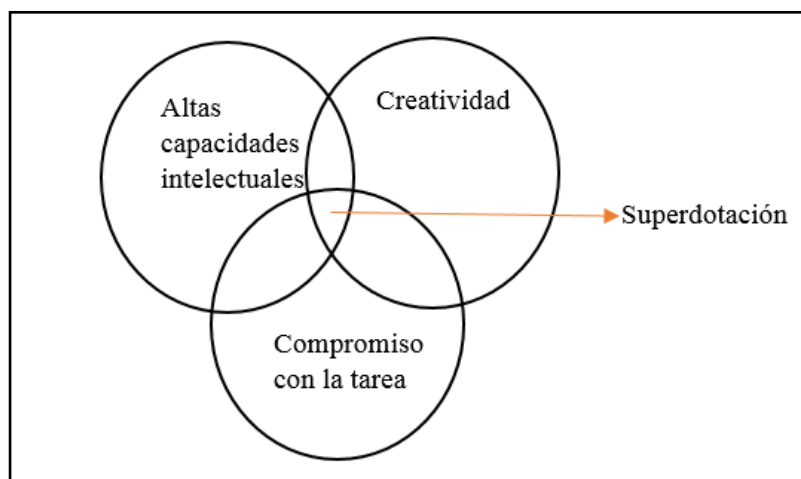
En los últimos años, siguiendo a Blanco Valle (2001) podemos considerar que la inteligencia no es una capacidad abstracta aislada, sino una capacidad humana resultante de factores genéticos y de factores ligados a la experiencia, aprendizajes y a los contextos en los cuales se desarrollan los individuos. Debemos tener en cuenta además lo que estableció Gardner en 1983 sobre la inteligencia: no solo existe un único tipo de inteligencia, sino que existe un abanico de al menos siete variedades de inteligencias distintas –inteligencia lingüística, matemática, corporal o cinestésica, naturalista, interpersonal, intrapersonal, musical y espacial-.

Según Martínez Torres y Guirado (2012) entre los principales modelos de inteligencia encontramos relacionados con las altas capacidades podemos destacar dos:

- 1. Modelos de rendimiento:** consideran la superdotación como un potencial, por tanto, como característica pero no suficiente para un alto rendimiento y este es el resultado del talento. El principal autor que destaca en este modelo es:

Renzulli (1986): establece un modelo de tres anillos cuya interacción simultánea es totalmente imprescindible para obtener características propias de la superdotación.

Ilustración 1. Modelo de los “tres anillos” de J. Renzulli (1986).



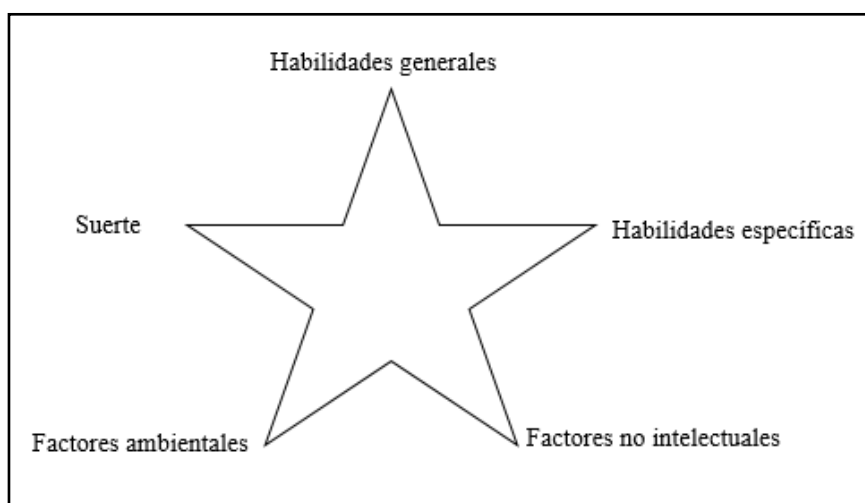
Modelo de los “tres anillos” de J. Renzulli (1986).

**Fuente:** *Martínez Torres y Guirado (2012).*

2. **Modelos socioculturales:** este modelo considera que la superdotación se desarrolla si se produce una interrelación positiva entre los factores individuales y sociales. Entre los principales autores encontramos:

Tannenbaum: establece el Modelo Psicosocial de Superdotación el cual cuenta con cinco factores representados en forma de estrella y que determinan y definen la sobredotación.

Ilustración 2. Modelo Psicosocial de Superdotación de Tannenbaum



Modelo Psicosocial de Superdotación de Tannenbaum.

**Fuente:** *Martínez Torres y Guirado (2012).*

Las personas superdotadas tienen como principal característica común un elevado nivel de inteligencia. Es por este motivo por el que Blanco Valle (2001) establece que es necesario entender la superdotación como un estado intelectual, una forma concreta de funcionalidad del intelecto que necesita para su mejor entendimiento estar apoyada sobre una teoría intelectual.

La superdotación supone un perfil complejo. Se caracterizan por poseer un elevado nivel en todas las aptitudes intelectuales, destacando principalmente su flexibilidad ante cualquier información, su elevado nivel de razonamiento lógico, de creatividad y una excelente capacidad de memoria y captación de información. También, destacan por su afán de establecer relaciones entre diferentes contenidos y por explicar sistemas complejos. En cuanto a las relaciones sociales, las establecen con normalidad con el resto de compañeros, aunque muchas veces, son muy independientes respecto al grupo.

No suelen tener problemas graves destacados, aunque como todos los niños, pueden poseer problemas en función de su contexto familiar o escolar. Y a pesar de todo ello, debemos saber que la superdotación no es sinónimo de éxito académico, más bien es un indicador de que un niño o niña en concreto requieren ayuda y estimulación para poder llegar al éxito.

En la etapa Educación Infantil, que es la que nos compete, no podemos hablar de superdotados o altas capacidades, sino que hablamos de precocidad intelectual. La precocidad intelectual se considera un fenómeno evolutivo. Los niños y niñas con precocidad intelectual se caracterizan por manifestar un mayor número de recursos intelectuales que el resto de sus compañeros y compañeras mientras que se encuentran en proceso madurativo.

Pero, una vez acabado dicho proceso, los niños y niñas con precocidad presentan una capacidad intelectual completamente normal. Concluimos con ello diciendo que la precocidad será más manifiesta en los niños y niñas cuanto más joven sean estos. Es decir, los niños y niñas con precocidad intelectual se caracterizan por presentar un ritmo de desarrollo más rápido que el resto, pero esto no implica explícitamente que se alcancen los niveles superiores del desarrollo al finalizar el proceso madurativo. Todo esto, lo observamos sobre todo los docentes en la etapa de Educación Infantil.

### **1.2.2. Trastorno por Déficit de Atención y/o Hiperactividad (TDA/H)**

El trastorno por déficit de atención y/o hiperactividad (TDA/H) consiste en una alteración de origen neurológico en el desarrollo infantil caracterizado por una tríada de características: inatención, hiperactividad e impulsividad. Es uno de los trastornos más frecuentes en la infancia

y origina que los niños y niñas rindan por debajo de sus posibilidades (es causa del fracaso escolar) o tengan un comportamiento disruptivo a pesar de que la educación sea la correcta.

La inatención propia de los niños y niñas con TDA/H hace referencia a la incapacidad para mantener la atención de manera continuada en tareas que no son muy motivadoras. Presentan, además, dificultades para seguir determinadas instrucciones y se distraen con frecuencia cuando intenta seguir las mismas.

Esta inatención junto con la impulsividad son las causantes de que los niños no hagan correctamente las tareas escolares dado que no leen los enunciados, lo que supone que nunca suelen acabar lo que empieza. Además, presentan muchos problemas para organizar o planificar tareas. Así como también, presentan una memoria de trabajo escasa. Además, en relación con la socialización, se trata de personas que suelen escuchar poco, que interrumpen las conversaciones y cambian de tema rápidamente.

Teniendo en cuenta la hiperactividad, podemos decir que estos suelen ser muy inquietos y están siempre en continuo movimiento. Algunos niños más mayores consiguen permanecer sentados, aunque suelen mover una pierna, un dedo o dar golpecitos constantemente. El hecho que continuamente estén en movimiento hace que sean muy desorganizados y empiezan muchas acciones que nunca son acabadas. Propio de estos niños y niñas es hablar mucho, muy rápido y alto. Es de gran relevancia establecer como dicen Parellada et al. (2009) que esta es la característica que más suele atenuarse con la edad y llega a ser muy controlada.

Finalmente, estos niños y niñas se caracterizan por su impulsividad o déficit de inhibición. Suelen ser niños y niñas que actúan antes de pensar. No tienen capacidad de esperar en las diferentes situaciones como puede ser hacer colas. Además, en ocasiones cuando debido a esta impulsividad hace daño a otras personas, sin querer, suele arrepentirse mucho de ello. En el ámbito escolar esta impulsividad la podemos observar en el desorden constante, en la aparición de numerosos errores por precipitación de realizar las cosas y en la irregularidad de las notas de exámenes.

No se debe confundir la aparición espontánea en los niños y niñas de alguna de las tres mencionadas características, con el hecho de que ese niño o niña presente TDA/H. Para que se diagnostique a un niño con TDA/H tales síntomas deben aparecer con frecuencia y con gran intensidad antes de los 7 años de edad manifestándose en varios entornos frecuentados por el niño (hogar y escuela) y además, producir un malestar clínico en el niño (por ejemplo: afectación del rendimiento escolar y de la capacidad de socialización).

Como establece la Federación Española de Asociaciones de Ayuda al Déficit de Atención por Hiperactividad (Feadah, 2017):



Son los padres, profesores, psicólogos escolares, pedagogos o pediatras los que primero pueden detectar un posible TDAH en un niño que tiene problemas que no se explican. Pero son los profesionales médicos (neuropediatra, psiquiatra infantil, psiquiatra o neurólogo) los que realizarán un diagnóstico definitivo

Es importante destacar que, en la mayoría de los casos, los niños y niñas que presentan TDAH siguen un tratamiento de fármacos estimulantes que presentan efectos secundarios a la larga. En los últimos años, respecto a este tema encontramos muchas controversias e incluso, algunos autores como Pérez Álvarez, García de Vinuesa y González Pardo afirman en su libro *Volviendo a la normalidad* (2014) que el TDAH no existe porque no hay un diagnóstico con identidad clínica que pueda confirmarlo y por ello mismo, el tratamiento que reciben los niños y niñas diagnosticados con TDAH no podría considerarse un tratamiento en sí, sino más bien un dopaje.

Los tres autores aseguran que no hay ningún objetivo que permita ver claramente las diferencias entre el comportamiento considerado como normal del comportamiento considerado patológico. Es decir, no existe ninguna condición neurobiológica ni genética identificada para el diagnóstico de TDAH. Simplemente, en el caso del TDAH se basan en las apreciaciones subjetivas (a menudo, con frecuencia, etc.).

Por ello, como podemos ver a pesar de reconocer que el TDAH es un trastorno bioneurológico está comprobado que no hay bases neurológicas que permitan diagnosticarlo. Siguiendo a los tres mencionados autores el TDAH debería considerarse un problema de conducta que puede solucionarse trabajando la atención y la actividad de estos niños y niñas no solo en el aula sino también en el hogar y en ningún caso suministrarles medicamentos.

### **1.2.3. Trastorno de conducta**

Previamente a establecer el significado de trastorno de conducta debemos saber lo que es la conducta. Según Labrador Encinas (2008, p. 34) la conducta está muy relacionada con el entorno:

Se considera que las conductas son actuaciones dirigidas a interactuar con el entorno, de forma que la explicación del porqué de una conducta, dado que ésta se lleva a cabo para actuar sobre el entorno, estará en última instancia en este (qué efectos produce la conducta sobre él).

Siguiendo a García Mediavilla y Martínez González (2010) uno de los principios básicos de la Modificación de Conducta cognitivo-conductual es que el comportamiento humano es resultado de la interacción entre el individuo, el ambiente físico y social. De manera, que podemos decir

que en la formación de la conducta intervienen múltiples factores como son los de carácter biológico (genéticos, prenatales, perinatales, estado nutricional), la historia personal del sujeto, sus aprendizajes, la calidad y cantidad de estímulos, la manera de adquisición de los comportamientos y las consecuencias de las conductas que ha emitido y finalmente, el entorno familiar y comunitario.

Es muy complicado establecer una definición unánime de Trastorno de Conducta dado que se constituyen por múltiples factores, tanto en su origen como en su mantenimiento. Kazdin (1995) citado en Angulo et al. (s.f., p.8) define los trastornos de conducta y comportamiento como:

Un patrón de comportamiento, persistente a lo largo del tiempo, que afecta a los derechos de los otros y violenta las normas apropiadas de la edad. Implica la presencia de conductas inadecuadas para la edad, dificultades en el funcionamiento diario del alumno o alumna en el ámbito familiar, escolar y/o social, llegando a ser vistos con frecuencia como “inmanejables” por las personas de su entorno.

Es decir, todos los trastornos de conducta se caracterizan por poseer un comportamiento persistente y muy repetitivo que viola los derechos, las normas propias de la edad y del resto de las personas. Por ello, debemos tener claro que por el hecho de que un niño o niña tenga una conducta inapropiada no se puede considerar que tenga trastornos de comportamiento. Para considerar que un niño o niña tiene trastornos de comportamiento la aparición de ciertas conductas debe ser superior en frecuencia e intensidad a la que aparece con normalidad en muchos niños y niñas. Como establece Angulo et al. (s.f., p.9):

Por tanto, es importante distinguir entre el alumnado con una conducta apropiada a la edad de su desarrollo, o inapropiada pero puntual (por ejemplo, una agresión aislada), de los que muestran un patrón persistente de descontrol conductual que provoca alteraciones familiares, escolares y/o sociales

De esta manera podemos distinguir una conducta inadecuada en un momento puntual de un trastorno de conducta a través de la gravedad, la intensidad, la frecuencia o el patrón de conducta que aparece como disruptivo o desafiante, además de las fracturas que se producen en las relaciones sociales debido a dichas conductas.

Otros indicadores para comprobar si se dan trastornos de comportamiento motivados por conductas inadecuadas son la aparición precoz de las conductas, su persistencia en el tiempo, su resistencia a cambiar con medidas educativas y su aparición en diversos ámbitos. Todos los niños y niñas que poseen trastorno de conducta suelen caracterizarse por poseer emociones muy negativas, muy bajo autocontrol, poca tolerancia a la frustración y suelen ser reacios al castigo.

#### **1.2.4. Dificultades de Aprendizaje (DA)**

Romero y Lavigne (2003-2004) exponen que el término Dificultades de Aprendizaje (DA) hace referencia a un conjunto de problemas entre los que podemos destacar: Problemas Escolares (PE), Bajo Rendimiento Escolar (BRE), Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA), Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (TDAH) y Discapacidad Intelectual Límite (DIL).

Todos estos problemas se manifiestan, frecuentemente en la adolescencia y pueden perdurar toda la vida. Suelen detectarse en los procesos educativos de enseñanza y aprendizaje manifestándose sobre todo como dificultades en los aprendizajes y en la adaptación al ámbito educativo.

Algunos de los mencionados trastornos son consecuencia de una disfunción neurológica causante de retrasos en el desarrollo de funciones psicológicas básicas para el aprendizaje. Otros trastornos se deben a factores socio-educativos provocando que el niño o niña en cuestión no se adapte a las exigencias que suponen los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estas Dificultades de Aprendizaje suele producirse a la par con otros trastornos como por ejemplo puede ser trastornos emocionales graves, discapacidad intelectual, etc.

##### **1.2.4.1. Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA)**

Al hablar de Dificultades Específicas de Aprendizaje estamos haciendo alusión a un conjunto de trastornos manifiestos como problemas significativos de adquisición y uso de la lectura, escritura, cálculo y razonamiento matemático.

Estas dificultades pueden manifestarse a lo largo de toda la vida de un individuo, aunque con mayor frecuencia suelen darse previamente a la adolescencia en múltiples procesos de enseñanza-aprendizaje dificultando, o incluso, llegando a impedir alcanzar el aprendizaje que es el objetivo de todo proceso educativo.

Como establecen Romero y Lavigne (2003-2004, p. 40):

Estos trastornos son intrínsecos al alumno que, no obstante, presenta un CI medio, debidos presumiblemente a una alteración o disfunción neurológica que provoca retrasos en el desarrollo de funciones psicológicas (procesos perceptivos y psicolingüísticos, memoria de trabajo, estrategias de aprendizaje y metacognición) directamente implicados en el aprendizaje.

Las Dificultades Específicas de Aprendizaje pueden darse a la vez que existen otros trastornos como por ejemplo trastornos emocionales, trastorno por déficit de atención e hiperactividad, etc.

Todos estos retrasos suelen aparecer entre los dos y cuatro años de edad en los alumnos sin dificultades antes del aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo. Según Romero y Lavigne (2003-2004, p. 51) dentro del ámbito educativo, afecta al aprendizaje:

- De la lectura: descodificación y reconocimiento, y de comprensión.
- De la escritura: disgrafías y composición escrita.
- De las matemáticas: cálculo, mental y escrito, y solución de problemas.

Sin embargo, las Dificultades Específicas del Aprendizaje no se suelen detectar hasta la Educación Primaria por lo que muchas de ellas se mantienen en la edad adulta. Por ello, es importante la detección temprana en Educación Infantil a través de una serie de factores de riesgos detectables en dicha etapa.

Las Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA) que podemos encontrar según Romero y Lavigne (2003-2004) y teniendo en cuenta el CIE-10 (OMS, 1992) citado en Fiuza Asorey y Fernández Fernández (2013) y la Orden de la Excm. Sra. Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes:

- **Dificultades Específicas de Aprendizaje de la lectura o dislexia**

Consideramos que un alumno presenta Dificultades Específicas de Aprendizaje en lectura (también denominado dislexia) cuando presentan un desfase curricular en el área de lenguaje, sobre todo, en todos los aspectos relacionados con la lectura y la comprensión lectora. Este déficit específico y significativo del desarrollo de la capacidad de leer, no se explica por el nivel intelectual, por problemas de agudeza visual o por una escolarización inadecuada.

En este caso, para realizar el diagnóstico es necesario observar un rendimiento muy inferior en la lectura al esperado de acuerdo con la edad, la inteligencia y el nivel escolar del niño o niña en cuestión. Asimismo, puede verse afectada la capacidad de comprensión de lectura, el reconocimiento de palabras leídas, la capacidad de leer en voz alta y el rendimiento en actividades que requieren leer. Incluso, pueden surgir problemas ortográficos.

Por ello, para realizar el diagnóstico lo mejor es aplicar de manera individualizada test estandarizados de lectura y comprensión lectora.

#### - **Dificultades Específicas de Aprendizaje en escritura o disgrafías**

Denominamos alumnos con Dificultades Específicas de Aprendizaje en escritura o disgrafías a todos los niños y niñas que presentan un desfase curricular en el área de lenguaje, sobre todo, en lo relacionado con la escritura. Estos alumnos suelen detectarse en Educación Primaria cuando en diferentes pruebas estandarizadas manifiestan un bajo rendimiento en los procesos léxicos influyentes en la escritura los cuales no son explicables por un nivel intelectual bajo por problemas de agudeza visual o por una escolarización inadecuada.

Asimismo, esta dificultad afecta a la capacidad de deletreo en voz alta y de escribir palabras de forma correcta de los niños y niñas que la presenten. Es decir, que presentan un nivel inferior al esperado para su edad, para su inteligencia general y para su nivel escolar en el ámbito de la escritura

Para poder considerar que un determinado niño o niña presente dificultades específicas de aprendizaje de escritura debe manifestar, tras la aplicación de diversos programas de intervención, resistencia a mejorar el proceso de escritura y además, muestra bajo rendimiento en los test estandarizados en relación a su curso académico e incluso, podría presentar problemas relacionados con la lectura.

#### - **Dificultades Específicas de Aprendizaje del Cálculo aritmético o discalculia**

Denominamos alumnos con Dificultades Específicas de Aprendizaje en cálculo aritmético o discalculia a aquellos niños y niñas en los que podemos observar un desfase curricular en el área de matemáticas, sobre todo, en los aspectos relacionados con el cálculo y el razonamiento aritmético. Esta dificultad no es causada por un retraso mental generalizado o por una escolaridad claramente inadecuada.

Este alumnado presenta en las pruebas estandarizadas un bajo rendimiento en lo referente a dichos aspectos. Para considerar a los niños y niñas con Dificultades Específicas de Aprendizaje en cálculo aritmético deben haber sido sometidos a programas de intervención y tras los mismos, comprobamos que no han tenido ninguna mejora.

#### - **Dificultades Específicas del lenguaje oral**

Se entiende por alumnos con Dificultades Específicas del lenguaje oral a aquellos que manifiestan precozmente una alteración en el desarrollo del lenguaje oral produciendo

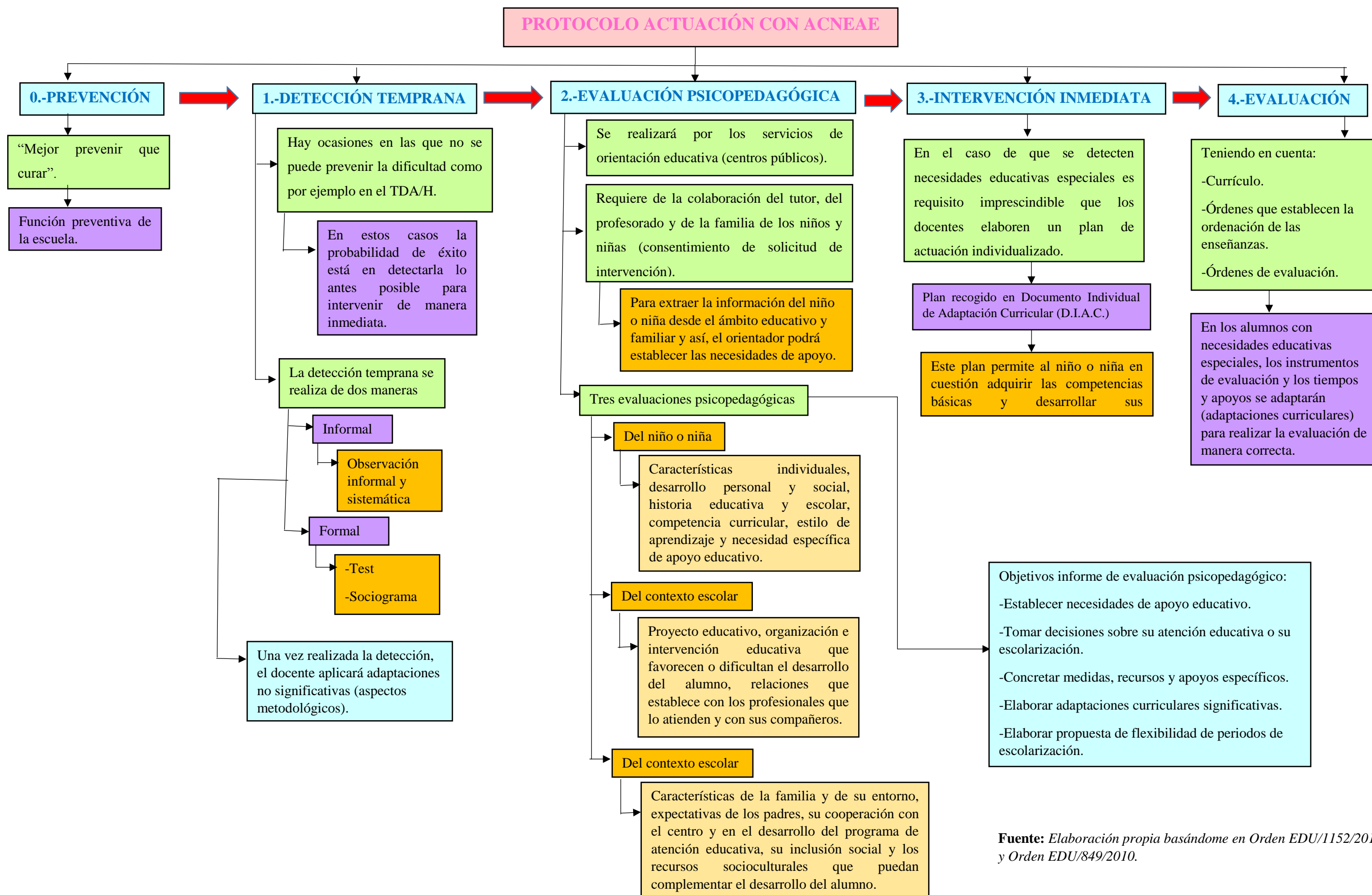
trastornos del lenguaje expresión y receptivo-expresivo. Igualmente, este desfase es observable en las pruebas estandarizadas.

Estas dificultades aparecen en la Etapa de Educación Infantil y Primaria. Para considerar definitivamente a un alumno con Dificultades Específicas del lenguaje oral cuando teniendo en cuenta los aspectos anteriores y tras someterse a programas de intervención no notamos mejoría en sus habilidades lingüísticas.

## **2. Protocolo de actuación para los Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE)**

A continuación, establecemos el Protocolo de Actuación para los niños y niñas con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo basado en la **Orden EDU/1152/2010**, de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial, en los centros docentes de la comunidad de Castilla y León y, en la **Orden EDU/849/2010**, de 18 de marzo, por la que se regula la educación del alumnado con necesidades de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla.

Tabla 2. Esquema Protocolo de Actuación para Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE).



## **2.1. Prevención**

No vamos a detenernos en esta primera fase del protocolo, pero es obvio que constituye un elemento esencial en el tratamiento de cualquier trastorno, patología o circunstancia personal. “Más vale prevenir que curar”, especialmente, como decíamos antes, en estas primeras etapas de escolarización.

Es cierto que, en muchos casos no es posible prevenir determinadas circunstancias, pero sí crear un ambiente en el aula que propicie o dificulte la aparición o agravamiento de aquellos aspectos que pretendamos potenciar o erradicar: un ambiente de aprendizaje enriquecido que favorezca el crecimiento personal de un alumno/a que dé muestras de precocidad intelectual –y a todos sus compañeros- o un ambiente ordenado y estructurado que facilite la orientación de un niño con TEA –y a sus compañeros-.

## **2.2. Detección temprana**

Según la LOMCE, son las Administraciones educativas las que han de encargarse de ofrecer esta detección temprana a través de procedimientos, recursos y medidas para identificar tempranamente las necesidades educativas específicas basándose en los principios de equidad e igualdad (Atención temprana).

Además, deben asegurar la escolarización de este alumnado teniendo en cuenta la opinión de los padres a los que deben aconsejar y los principios de normalización e inclusión, su no discriminación y la permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas.

La ORDEN/EDU/849/2010, que regula la educación de los niños y niñas con necesidades específicas de apoyo educativo, establece las medidas para identificar estas necesidades tempranamente, los principios de la escolarización de los mismos y los recursos necesarios para emitir una correcta respuesta educativa teniendo en cuenta los principios de inclusión y normalización adaptando las enseñanzas.

Dentro del ámbito educativo encontramos dos tipos de detección: informal y formal.



### **2.2.1. Observación informal**

Como instrumento informal de detección temprana destacamos la observación. Esta constituye una importante herramienta que podemos y debemos utilizar los docentes en todas las etapas educativas y, con mayor énfasis en la Educación Infantil. Debemos observar todos y cada uno de los pequeños detalles que surjan a lo largo de la jornada escolar pero no solo los que pueden darse dentro del aula, sino que también debemos aprovechar aquellos momentos menos estructurados como son las entradas y salidas al colegio, el patio, los cambios de actividades, las salidas fuera del ámbito escolar, etc.

Sin embargo, el momento más privilegiado para realizar este tipo de observaciones en Educación Infantil es en las entradas y salidas del colegio cuando podemos observar las interacciones de los niños y niñas con los padres, madres, con los abuelos y abuelas, con los cuidadores u otros familiares. Además, es un momento idóneo para realizar una tutoría informal con los padres. Esto se debe a que son en estos momentos cuando los niños y niñas se muestran verdaderamente espontáneos y las relaciones entre ellos son más naturales y la verdad que, en ocasiones podemos sorprendernos mucho.

Por otro lado, una de las ventajas de la observación informal o no intencionada es que, al no estar condicionados por la búsqueda de un determinado objetivo, nos abre a la posibilidad de descubrir aspectos que tal vez de otro modo nos pasaran desapercibidos.

### **2.2.2. Observación formal**

La observación también debe realizarse de manera formal, intencionada. En este caso se trata de una observación sistematizada y planificada para la cual hemos programado unos objetivos concretos y vamos a requerir también, unos instrumentos y métodos precisos en función de dichos objetivos.

Estos son algunos de los principales instrumentos de observación y detección. Todos ellos, como describiremos más adelante, los hemos aplicado en el aula:

- *Test psicométricos*
- *Técnicas proyectivas (el test de la familia, test del árbol, “role playing” ...)*
- *Escalas de valoración*
- *Técnicas sociométricas -el sociograma-*
- *Cuestionarios –más o menos estructurados- para los niños y las familias*

### **2.2.2.1. Test psicométricos**

Los test psicométricos son los que se fundamentan en la psicometría, rama de la psicología encargada de la medición mental. Su principal objetivo es dar una solución a un problema de medida en los diferentes procesos de investigación psicológica existentes. Estos son definidos por Rey (1973) citado en Aliaga Tovar (2007, p. 87) como:

El test psicométrico es un procedimiento estandarizado compuesto por ítems seleccionados y organizados, concebidos para provocar en el individuo ciertas reacciones registrables; reacciones de toda naturaleza en cuanto a su complejidad, duración, forma, expresión y significado.

Aliaga Tovar (2007) establece cuáles son las características que deben tener los test para ser considerados psicométricos: primeramente, su construcción debe ser muy controlada en contenido y en dificultad. Estos test deben realizarse siempre en las mismas condiciones y los comportamientos que presenten las personas durante su puesta en práctica deben ser registrados de manera objetiva y precisa para después, ser evaluado estadísticamente teniendo en cuenta el grupo de referencia.

### **2.2.2.2. Técnicas sociométricas**

Antes de comenzar hablar sobre los sociogramas, debemos hablar de la técnica sociométrica en la cual se fundamenta. Según Rodríguez y Morera (2001) la técnica sociométrica es un instrumento destinado a explorar las relaciones informales establecidas en la vida grupal, ya que permite averiguar las posiciones y estatus de los miembros del grupo en distintas dimensiones de la estructura informal existente en un momento dado, así como los roles adscritos a dichas posiciones.

La aplicación de test sociométricos en un grupo formal (grupo de niños de una clase) nos permite conocer y poner de manifiesto diversos aspectos de su estructura informal que pueden ser luego contrastados con la estructura formal del mismo (Rodríguez y Morera (2001, p.27)).

#### **2.2.2.2.1. El sociograma**

Dentro de las técnicas sociométricas, destaca el sociograma, que es definido por Rodríguez y Morera (2001) como una técnica para determinar las preferencias de los individuos respecto a diversos estímulos (personas) que forman parte de su medio. De este modo, los sociogramas es

el instrumento ideal para representar la relación existente entre los miembros de un grupo a partir de las respuestas a varias preguntas sobre sus preferencias en el contexto de dicho grupo.

Denominamos puntuación sociométrica al número de veces que un individuo ha sido escogido por otros individuos para llevar a cabo ciertos objetivos. Además, supone una representación de las preferencias conscientes.

El sociograma se puede utilizar desde la más tierna edad, puesto que un niño de dos años ya es capaz de escoger de manera consciente a las personas con las que por ejemplo, quiere jugar. Aunque, es cierto, que existen problemas para explicar los motivos de su selección.

Como establecen Rodríguez y Morera (2001) el sociograma nos permite conocer: las relaciones que existen entre los individuos, así como la intensidad de las mismas; el grado de cohesión del grupo; la posición de cada miembro en relación con los otros; la estructura informal grupo y la existencia de subgrupos; el nivel de conflicto o rechazo entre los miembros de un grupo; y el grado de sociabilidad de los individuos del grupo.

### **2.2.2.3. Técnicas proyectivas**

Sarlé i Gallar y Martínez Saiz, (2007-2009) exponen que los test proyectivos pueden considerarse como un medio de expresión de la personalidad. Consiste en asignar a un determinado sujeto una tarea abierta en la que pueda haber múltiples respuestas, sin límite ninguno. Las instrucciones que se dan para realizar estos test se caracterizan por ser muy breves y generales. Estos test se basan en la “hipótesis proyectiva” de Frank (1939) que establece que es la forma en la que la persona percibe e interpreta el material del test y refleja las características básicas de su personalidad.

El principal objetivo de los test proyectivos es, como exponen Sarlé i Gallar y Martínez Saiz, (2007-2009), explorar la personalidad con la intención de llegar a los niveles más profundos de la misma (incluido el inconsciente). Los test proyectivos se utilizan como medio para el Diagnóstico Individual y Diferencial de la Personalidad. Se caracterizan por ser muy sencillos y por no requerir de material muy complejo ni de mucho tiempo. Asimismo, su interpretación es sencilla.

Durante la realización de dichos test es necesario que el docente en este caso -o cualquier experto que lo ponga en práctica- esté muy atento y registre todas las actitudes, los comentarios verbales y no verbales que van haciendo los niños y niñas que se encuentran haciendo el test en cuestión. En este tipo de test el material se utiliza como estímulo para hacer posible que se

pueda expresar la personalidad, sobre todo, a través de dibujos libres, de jugar con determinados materiales estandarizados o contando historias.

#### **2.2.2.3.1. Test de la familia**

Dentro de las técnicas proyectivas destacamos el Test de la familia. Conde Catena (2010) establece que gracias a la representación de la familia podemos obtener información sobre un niño o niña en temas referentes a: su mundo emocional, la relación de afecto con el padre, madre, hermanos, abuelos -la familia en general- y consigo mismo. Con este dibujo podemos conocer el mundo emocional del niño o niña a la vez que presenta a su familia tal cual el la conoce desde un enfoque cognitivo y afectivo.

Este test nos permitirá establecer un diálogo con los niños o niñas que nos sirve a los docentes para conocer la naturaleza de los problemas afectivos. Gracias a él, podemos ver los sentimientos reales que cada niño o niña establecen hacia los miembros de su familia ya que con la representación que él hace nos da a conocer como es para el cognitiva y afectivamente.

En este caso, el test de la familia debemos destacar a un autor en concreto, Louis Corman, quien estableció este test para estudiar el mundo afectivo de los niños y niñas dado que la familia es el primer factor con el que el niño establece contacto con el mundo y sus primeras relaciones afectivas y emocionales (con los miembros de la misma y consigo mismo) de las cuales también surgen los conflictos (Edipo) que configuran la esfera afectiva e intelectual del niño o niña.

También, este test a nivel plástico sirve para analizar en qué punto del dibujo de la figura humana se encuentra el niño o niña (se puede aplicar desde los 4 años). Se puede realizar con un único niño o niña o con varios a la vez.

#### **2.2.2.4. Escalas de observación**

Las escalas de observación son un instrumento que podemos emplear en el ámbito educativo -y también en el contexto familiar, proporcionando la correspondiente escala a los padres- para la detección de necesidades educativas especiales gracias a los ítems que la componen. Con ellas, podemos obtener mucha información sobre un niño o niña para determinar qué tipo de necesidad presenta y poder así, intervenir cuanto antes.

Estas escalas están compuestas por un cuadro de doble entrada. Por un lado, encontramos los criterios, ítems que van a ser valorados, los cuales deben estar redactados de forma correcta, clara y sencilla.

Asimismo, dichos ítems son los que representan las conductas o características específicas y propias de aquello que se pretende detectar –en nuestro caso conductas propias de la precocidad intelectual y el TDA/H-. Y por otro lado, encontramos la escala de gradación que indican la frecuencia con la que dichos criterios aparecen y que debemos marcar como una “X” donde corresponda para especificar la frecuencia con la que suceden cada uno de los aspectos expuestos.

Lo primero es que debemos observar a los niños y niñas sobre los que existen indicios de poder padecer una posible necesidad. En este caso, aplicamos la escala de observación determinando la frecuencia con la que aparece cada uno de los ítems que nos indica la misma, y después, viendo los resultados obtenidos, podemos extraer conclusiones para poder intervenir en caso de que se confirme la existencia de una necesidad específica.

#### **2.2.2.5. Cuestionarios para los alumnos y la familia**

Los cuestionarios para los alumnos y alumnas y las familias nos permiten constatar las respuestas que ambas partes nos dan y con ello, podemos ver si ambas coinciden y son coherentes para el desarrollo integral de los niños y niñas, o por si el contrario hay diferencias.

Una consideración metodológica –y de sentido común, por otra parte- es la necesidad de ser muy cautos a la hora de extraer conclusiones definitivas de los resultados obtenidos de cada uno de estos instrumentos por separado. Por ello, es conveniente triangular los resultados con el fin de detectar concordancias o disonancias. En todo caso ante una sospecha acudiremos al Equipo de Orientación Temprana.

### **2.3. Evaluación psicopedagógica**

Si fruto de esta tarea de detección se sospechara de la existencia de alguna circunstancia –personal, social...-, alguna necesidad específica de apoyo educativo por parte de algún alumno, el maestro pondría en marcha una serie de adaptaciones no significativas –aquellas que no modifican elementos fundamentales del currículo, generalmente la metodología y que el docente puede realizar habitualmente en el aula- con el fin de subsanar o compensar esas circunstancias o necesidades. Si estas persistieran, se solicitaría del equipo directivo –y se pediría permiso a los

padres- a través de sendos documentos de derivación, la intervención del Equipo de Atención Temprana, que daría lugar a una evaluación más profunda de las variables personal, escolar y familiar del alumno: Una “evaluación psicopedagógica”.

A nivel nacional (*ORDEN EDU/849/2010*) y en la comunidad de Castilla y León, por ser esta en la que nos encontramos (*ORDEN EDU/1152/2010*) se expone la importancia y los principios básicos de la evaluación psicopedagógica:

La evaluación psicopedagógica se entiende como un proceso de recogida, análisis y valoración de la información relevante sobre el alumno y los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para identificar las necesidades educativas de determinados alumnos que presentan o puedan presentar desajustes en su desarrollo personal y/o académico y para fundamentar y concretar las decisiones a adoptar para que aquellos puedan alcanzar el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como la adquisición de las competencias básicas. (*ORDEN EDU/849/2010: Capítulo IX, Artículo 48*).

Dicha evaluación se realiza durante el proceso de enseñanza-aprendizaje para obtener mayores conocimientos sobre un determinado niño o niña a nivel personal, escolar y familiar.

La evaluación psicopedagógica es propia del ámbito educativo y teniendo en cuenta a Álvarez Alcázar (2010) podemos considerar que esta se caracteriza ser un proceso sistemático y por tener como objetivo identificar las necesidades que pueden presentar los niños o niñas para solventarlas mediante la emisión de una respuesta educativa adecuada (emitida como consecuencia de una correcta toma de decisiones) y contribuir al desarrollo de los mismos.

Teniendo en cuenta a Castillo y Cebrerizo (2010) podemos decir que dicha evaluación resulta imprescindible para determinar si un determinado niño o niña presenta necesidades educativas especiales y para establecer el dictamen de escolarización. Posteriormente, ya se pueden tomar medidas extraordinarias como pueden ser elaborar adaptaciones curriculares significativas para aquellos niños y niñas que presenten necesidades educativas especiales o incluirles dentro de programas de ampliación curricular.

Es importante que el maestro/a sepa que no está solo/a en el aula; junto a él/ella, van a trabajar otros muchos especialistas dentro y fuera del aula; dependiendo del tipo de centro: el maestro de audición y lenguaje, el maestro de pedagogía terapéutica, el logopeda, el fisioterapeuta, un intérprete de signos, el trabajador social del centro, el trabajador social del ayuntamiento y los Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP), generales y específicos. Concretamente en la etapa de EI contamos con el Equipo de Atención Temprana (EAT)

La evaluación psicopedagógica, tal como se recoge en el artículo 50 de la orden *ORDEN EDU/849/2010* es una competencia específica de los EOEP; concretamente en la etapa de EI esta tarea la tienen encomendada el EAT.

Con el fin de conocer personalmente a los profesionales de dicho equipo, así como el trabajo que realizan a diario en su interacción con los centros de EI de Segovia, mantuvimos una entrevista en profundidad que transcribimos y que se puede consultar en el [ANEXO I](#).

## **2.4. Intervención**

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa en su Artículo 1 expone que uno de los principios más importantes de la educación es la equidad que permita garantizar la igualdad de oportunidades para que todos los niños y niñas se desarrollen integralmente.

Esto se consigue mediante la educación (flexibilización ante los intereses y necesidades de los niños y niñas), la inclusión, la igualdad de derechos, las oportunidades que ayuden a superar discriminaciones y la accesibilidad universal a la educación de manera que sirva para compensar las diferencias existentes entre los niños y niñas a nivel personal, cultural, económico o social o ante cualquier discapacidad. (*ORDEN 1493/2015, p.119*).

Al hablar de intervención debemos tener en consideración algunos de los principios generales más importantes, como son: la atención individualizada, debemos tener en cuenta el contexto escolar y extraescolar. Asimismo, debemos saber que las intervenciones casi siempre han de ser multimodales y multicontextuales y, dentro del aula han de promover siempre la normalización y la integración, de modo que se tienda a que las actividades realizadas con los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE) puedan ser aprovechadas por todos los alumnos.

Además, se considerará la conveniencia y posibilidad de incluir en el aula a más de un educador con el fin de garantizar una atención más individualizada para cada uno de los niños y niñas teniendo en cuenta sus características y necesidades y, logrando así un desarrollo integral.

En el presente trabajo, así como en las prácticas llevadas a cabo nos vamos a centrar en la intervención con alumnos con precocidad intelectual y alumnos con dificultades de aprendizaje. Pasamos a caracterizar brevemente, desde un punto de vista teórico cada una de las modalidades de intervención llevadas a cabo.

## **2.4.1. Intervención con alumnos con altas capacidades intelectuales**

*La ORDEN 1493/2015, en su Capítulo I Artículo 6 (p. 121-122), expone algunas de las medidas que pueden adoptarse en el caso de los niños y niñas con altas capacidades intelectuales dentro del ámbito escolar para contribuir a su desarrollo integral. Estas son:*

### **2.4.1.1. Aprendizaje por Proyectos**

Según Albes et al. (2013) el aprendizaje por proyectos es un tipo de metodología que parte del enfoque multidisciplinar y globalizador del conocimiento. Se basa en el aprendizaje cooperativo, interactivo y colaborativo y busca la aplicación de los conocimientos adaptados al mundo real.

El aprendizaje por proyectos tiene en cuenta las Inteligencias Múltiples de Gardner favoreciendo el aprendizaje por descubrimiento. Se parte de los intereses y motivaciones de los niños y niñas con los cuales se va a aplicar de modo que estos realizan un aprendizaje muy activo. Gracias a esta metodología, podemos hacer que los niños y niñas con altas capacidades trabajen a diferentes niveles de ritmo, profundidad y de realización sin que pierdan su ilusión por aprender y sin llegar a aburrirse evitando así, su fracaso escolar.

De esta manera, trabajan un mismo contenido que el resto de compañero, pero de manera mucho más personalizada y acorde con sus necesidades. En este caso, siguiendo a Albes et al. (2013) el papel del docente es ser el guía de los aprendizajes aportando diversas informaciones y modelos para facilitar la reflexión sobre los aciertos y dificultades.

### **2.4.1.2. Programas de Enriquecimiento Curricular**

Según Artola (2011) los programas de enriquecimiento curricular son una de las medidas más utilizadas con los niños y niñas que presentan superdotación dentro del ámbito educativo español.

Los programas de enriquecimiento curricular se basan en realizar una adaptación del currículo educativo de manera individualizada para aquel niño o niña que presente sobredotación. Esta adaptación consiste en enriquecer el programa que se utiliza dentro del aula de manera que se adapte a las necesidades y características que presente el niño o niña en cuestión.

Esta intervención es diseñada y planificada por el Equipo de Orientación Educativa y es el docente quien la aplica dentro del aula con el niño o niña que corresponda de tal modo que se



amplían los contenidos que son trabajados dentro del nivel educativo en el que se encuentre el niño o niña en cuestión.

Como establece Román González (2014-2015) las adaptaciones curriculares pueden consistir en la modificación de los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación propios de la etapa educativa en la que se encuentra el niño o niña (adaptación del currículo) o pueden ser modificaciones realizadas en la metodología y presentación de las actividades.

Para un niño o niña que presenta superdotación esta adaptación curricular presenta una serie de ventajas y beneficios puesto que se realiza dentro de la propia aula de manera que no se le separa de su grupo clase en ningún momento. De esta forma se contribuye a la atención a la diversidad y el niño o niña en cuestión, no es excluido del grupo, no es aislado ni marginado.

Teniendo en cuenta a Cuadrado (s.f.) gracias a este enriquecimiento el niño o niña es quien establece sus propias pautas y ritmos de trabajo mediante un planteamiento totalmente propio e individualizado. Esto contribuye a que el niño o niña en cuestión realice las actividades con mayor motivación y se autodirija a sí mismo.

### **2.4.1.3. Aprendizaje Cooperativo**

Según Albes et al. (2013, p.161) el aprendizaje cooperativo hace referencia a:

Un conjunto de procedimientos de aprendizaje que parten de la organización del aula en pequeños grupos heterogéneos, donde los alumnos trabajan conjuntamente para resolver tareas escolares y profundizar en su propio aprendizaje.

El aprendizaje cooperativo, según Albes et al. (2013), consiste pues en trabajar conjuntamente con los compañeros para conseguir unas determinadas metas. En esta situación de aprendizaje, se buscan los beneficios para el conjunto del grupo, que lo son, también, para uno mismo (cada miembro se considera individualmente responsable de alcanzar la meta del colectivo). La recompensa recibida por el alumno, en el aprendizaje cooperativo, es equivalente a los resultados obtenidos por el grupo.

Todo esto supone que los niños y niñas trabajan juntos estableciendo una relación muy estrecha y codo con codo. La formación de los grupos cooperativos generalmente es realizada por el docente en función de la capacidad, la motivación y sus habilidades cooperativas.

Asimismo, el papel que desempeña el docente dentro de esta forma de trabajo, teniendo en cuenta a Albes et al. (2013) es muy concreta: debe esclarecer los objetivos de la clase. Explica

las tareas que se deben realizar y fomenta la afectividad dentro de los grupos cuando es necesario, así como evalúa los logros que van alcanzando los niños y niñas.

#### **2.4.1.4. Actividades extraescolares**

García Tello (2013) establece que los programas de enriquecimiento extraescolar son programas extracurriculares que pretenden proporcionar al niño o niña con altas capacidades intelectuales la posibilidad de seguir trabajando y aprendiendo fuera del horario escolar y además, trabajar contenidos fuera del currículo que se adapten más a sus capacidades intelectuales y a sus intereses.

Por ello, lo primero es conocer las características, necesidades e intereses del niño o niña con altas capacidades en cuestión para así, realizar una correcta selección de las actividades de manera que sean lo más apropiadas para ellos. Estas actividades extraescolares están destinadas para los niños y niñas con altas capacidades y también, para sus familias ya que estas necesitan una formación y asesoramiento para mejorar el desarrollo de sus hijos e hijas.

Gracias a estas actividades se superan posibles problemas que pueden presentar los niños y niñas superdotados en relación a la desmotivación y el bajo rendimiento escolar que pueden aparecer en el aula. Participar en estas actividades les permite mejorar notablemente sus logros académicos.

Las intervenciones extraescolares que encontramos son actividades extraescolares, o bien escuelas o campamentos de verano que permiten trabajar con niños y niñas con sus mismas capacidades e incluso, de otras culturas.

#### **2.4.1.5. Flexibilización del periodo de escolarización**

Rubio Jurado (2009) expone que la flexibilización del periodo de escolarización, denominado coloquialmente, aceleración, consiste en que un niño o niña que posee altas capacidades es adelantado de curso escolar; generalmente realiza un curso superior al que debería cursar según su edad. De esta manera, permitimos que el niño o niña se encuentre en el nivel de conocimientos más apropiado para él o ella según sus capacidades.

La aceleración se puede aplicar cuando está comprobado que el niño o niña en cuestión ha superado y posee los conocimientos propios del curso que se va a saltar y que le correspondería

según su edad física. Para realizarla también se debe tener en cuenta, no solo sus capacidades cognitivas sino también las personales. Como establece Artola (2011):

Es importante insistir en que la aceleración no consiste simplemente en "saltar de curso". Existen otras formas de aceleración, tales como acelerar sólo en algunas asignaturas, condensar varios cursos en uno, comenzar tempranamente la escolaridad, grupos con grados mezclados, etc.; o, por ejemplo, para Secundaria: cursos de ingreso anticipado, ingreso temprano en la universidad, etc.

Hemos de decir que esta medida como cualquier otra, no está exenta de problemas, debido fundamentalmente a la "disincronía" característica común en los alumnos con altas capacidades, que provoca una asimetría entre sus capacidades cognitivas y afectivas. Por lo que el criterio a la hora de aplicar esta medida no es el exclusivamente el beneficio que a nivel cognitivo le pueda reportar al alumno sino el beneficio a nivel integral.

#### **2.4.2. Intervención con alumnos con trastornos de conducta y TDA/H. Terapia Cognitivo-Conductual**

Para Núñez y Tobón (2005) la terapia cognitivo-conductual es uno de los enfoques terapéuticos más popular en la actualidad para los expertos en la psicología. Este enfoque surgió en la década de los setenta como consecuencia de la creación de nuevas terapias dirigidas a la modificación de los patrones de pensamiento disfuncional y teniendo en cuenta el planteamiento de que los procesos cognitivos determinan la conducta, pero no el ambiente.

Ambos autores, establecen que la terapia cognitivo-conductual se centra en los problemas y trastornos mentales, buscando el tratamiento más adecuados para los mismos. Hoy en día se considera que la terapia cognitivo-conductual es un ámbito muy heterogéneo integrada por diferentes terapias cada una con sus propias teorías y epistemologías, aunque aún queda por establecer una teoría unánime que englobe y unifique el empleo de dichas teorías de manera integrada junto con otras terapias y ciencias de la psicología como pueden ser las ciencias sociales, económicas y las biológicas

Siguiendo a Goldfried (1996), citado en Núñez Rojas y Tobón (2005), dentro del enfoque cognitivo-conductual podemos considerar un principio fundamental: da a las cogniciones un papel esencial dentro de la conducta teniendo como objetivo determinar lo que los consultantes se dicen a sí mismos con la intención de entender su malestar emocional y las reacciones que estos presentan en el entorno. Poco a poco, se ha comprendido que el significado que se

encuentra dentro de las cogniciones y de los diálogos internos es el aspecto más influyente en la conducta. La terapia cognitivo-conductual trata de hacer que las personas aprendan a manejar sus problemas actuales y también, otros posibles problemas de la vida cotidiana que puedan surgir en el futuro.

#### **2.4.2.1. Técnicas de modificación de conducta**

Al hablar de modificación de conducta o de intervenir en los trastornos del comportamiento estamos haciendo referencia a diferentes técnicas que nos permiten reducir la sintomatología de dicho trastorno. Pero, siempre debemos tener en cuenta que cada niño y niña es diferente y su evolución dentro de un mismo trastorno va a ser totalmente de unos a otros.

Indudablemente, la edad del sujeto, la severidad con que presenta el trastorno, el ambiente psico-social en el que está envuelto, la cooperación familiar, sus características de personalidad, etc., van a hacer que distintos niños con un mismo trastorno, tengan una evolución totalmente diferente tras la intervención.

La modificación de conducta es definida por García Mediavilla, Martínez González (2010, p. 31) como:

En la actualidad, la Modificación de Conducta se entiende como ciencia aplicada o tecnología con formulaciones teóricas propias, métodos y diseños de investigación, técnicas y procedimientos de intervención tanto para la prevención de problemas o dificultades como para la solución de los mismos; en el caso de la orientación educativa en la escuela y en la familia como prevención y solución de problemas en la escuela, la familia y su contexto

Según Martín y Pear (2008) la modificación de conducta implica la aplicación sistemática de los principios y las técnicas de aprendizaje para evaluar y mejorar los comportamientos encubiertos y manifiestos de las personas y facilitar así un funcionamiento favorable.

Por supuesto, no solo los docentes debemos saber aplicar las diferentes técnicas de modificación de conducta, sino que los padres y madres también deben saber ponerlas en práctica dado que son ellos quienes conviven diariamente con los pequeños en casa y es necesario que tanto padres como docentes intentemos seguir la misma filosofía dentro del ámbito educativo y familiar.

De esta manera, contribuimos a un mejor desarrollo integral de los niños y niñas, aunque en ningún momento debemos obligar a los padres, sino más bien debemos guiarles y enseñarles a ellos también para hacer que su labor de crianza sea lo más correcta posible.

En este caso, en relación a la modificación de conducta existen algunos programas para enseñar a los padres y madres a intervenir en los problemas de modificación de conducta. Podemos destacar el *Programa Empecemos. Programa para la intervención en los problemas de conducta infantiles. Manual de entrenamiento de madres y padres* (Romero et al. (2013)). Dejamos el enlace en las referencias bibliográficas pues le consideramos útil y puede servir de ayuda.

Son muchas las técnicas de modificación de conducta existentes (reforzamiento positivo y negativo, moldeamiento, encadenado, extinción, tiempo fuera, costo de respuesta, saciación, sobrecorrección, refuerzo diferencial de otras conductas, programas de economías de fichas, contratos conductuales). En cada caso serán más convenientes unas u otras en función de las circunstancias. De entre todas ellas destacamos el *tiempo fuera o time out, la saciación y el refuerzo positivo* por ser las más utilizadas durante el periodo de prácticas por lo que he podido comprobar sus resultados:

- Refuerzo positivo: Es la técnica más eficaz para reforzar conductas. Consiste en aplicar un refuerzo positivo y por tanto, agradables tras haber sido realizada una determinada conducta deseada. Tras ella, podemos utilizar reforzadores de tipo social (sonrisa, aprobación, una alabanza, etc.) sobre todo con adolescentes.

Labrador Encinas (2008, p.289) define el reforzador positivo como:

Estímulo cuya aparición contingente con la conducta hace que esta se incremente; generalmente, es un estímulo agradable para el sujeto, una recompensa (puede ser una caricia, un dulce, diez minutos de conversación telefónica).

- Tiempo fuera o time out: El tiempo fuera o time out consiste en aislar al niño o niña en un lugar carente de estímulos para que no obtenga los reforzadores positivos (atención, risas de los compañeros, etc.) con el objetivo de que esa conducta desaparezca.

Para ello, se aplica inmediatamente después de la conducta inadecuada y se trata de una reducción (mantenida o temporal) de conducta bastante rápida. La reducción depende de la historia y el programa de reforzamiento que ha mantenido dicha conducta (es igual que en la extinción) y del valor del reforzante de ambiente del que se saca a la persona por la emisión de a conducta.

- Saciación: técnica que consiste en presentar de manera repetida un determinado estímulo reforzador durante un pequeño intervalo de tiempo hasta que, el estímulo acaba perdiendo su valor de reforzante. (Labrados Encinas (2008, p. 327)).

En la saciación el reforzador pierde la condición de reforzante incluso, puede convertirse en aversivo. Concretamente, el tipo de saciación que hemos implementado es:

- Saciación de respuesta o de práctica masiva: hacerle repetir la conducta inadecuada de forma masiva.

#### **2.4.2.2. La relajación como técnica de modificación de conducta**

López González (2011) expone que la relajación es la acción de relajarse lo cual supone la disminución de la tensión psicológica y física. Generalmente la relajación se asocia al descanso y al reposo.

La relajación, siguiendo a Bernaldo (2006), presenta mucha importancia dentro de la reeducación participando en ella mediante la supresión de las tensiones musculares, mejorando el control, el afinamiento del gesto y estableciendo una correcta imagen corporal.

Las principales técnicas de relajación son dos: la relajación progresiva de Jacobson y el entrenamiento autógeno de Schultz. Asimismo, otras técnicas de las más destacadas son la relajación terapéutica de Berges y Bounes y el Método de Wintrebert.

Teniendo en cuenta la etapa de Educación Infantil, podemos considerar que se aplican algunas de las técnicas citadas anteriormente, aunque adaptándolas a la edad correspondiente y además, se emplean muchas otras técnicas propias de la primera infancia.

Esto se debe, según Escalera (2009) a que la práctica habitual de la relajación presenta muchas ventajas y beneficios en los niños y niñas de Educación Infantil. Entre las ventajas que producen podemos destacar: hace que aumente la confianza y la seguridad en sí mismos, hace que se muestren menos violentos y mucho más sociables y, además, aumentan su alegría y espontaneidad. Todos estos beneficios que la relajación produce en la infancia se pueden observar en los niños y niñas tanto en el contexto educativo como en el familiar.

Los diferentes ejercicios de relajación se adaptan a la edad de los niños y niñas, a su desarrollo fisiológico y sus capacidades cognitivas. Además, debemos tener en cuenta que los adultos debemos motivarles y hacer que sientan interés por este tipo de actividades, pero en ningún momento hay que imponérselo como algo obligatorio.

En Educación Infantil la relajación es esencial puesto que es necesaria para que los niños y niñas reposen los nuevos conocimientos de manera que los adquieran totalmente. Por ello, en nuestro caso ponemos en práctica dos técnicas de relajación:

1. Técnica de relajación en movimiento tomada de Escalera Gámiz (2009, p. 4-6) llamada ejercicios de relajación y movimiento. Consiste en realizar una relajación teniendo como base la realización de pequeños movimientos al compás de una música relajante.
2. Técnica de relajación de Dris Ahmed (2010, p.7-8) llamada “nos relajamos”. Consiste en que los niños y niñas se tumben en el suelo y con la música de fondo contarles un cuento.

## **2.5. Evaluación continua**

Una vez diagnosticados y consideradas las medidas de intervención estaremos especialmente atentos a su evolución a lo largo del tiempo, es decir, realizaremos lo que se denomina una evaluación continua.

Para ello, lo primero que se hace cuando se detecta a un niño o niña con necesidades educativas es subir toda la información a un fichero de datos de carácter personal y automatizado denominado *Datos relativos al alumnado con necesidades educativas específicas* (Orden EDU/575/2005).

De esta forma, se realizarán revisiones periódicas para comprobar cómo funciona la intervención de manera que se puedan comprobar los resultados obtenidos en la misma y realizar los cambios que sean necesarios.

Gracias a esta evaluación continua podemos ir observando la mejora en el desarrollo del niño o niña en cuestión y se puede proponer el alta de ese niño o niña en el programa. Entre los principales motivos destacados para dar de baja a un niño o niña del sistema informático podemos destacar: por razón de edad, por haber alcanzado los niveles adecuados de desarrollo o por ser derivado a otros servicios, fundamentalmente a los educativos cuando el niño es escolarizado.

# **CAPÍTULO 2. METODOLOGÍA O DISEÑO. IMPLEMENTACIÓN EN EL AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL**

## **1. Implementación del Protocolo de Actuación en el aula de Educación Infantil**

Una vez presentados distintos aspectos de la atención a la diversidad, especialmente el protocolo de actuación con los ACNEAE, nuestro trabajo va a consistir, fundamentalmente, en ponerlo en práctica –especialmente las fases de detección temprana e intervención- en un contexto concreto, en un aula de EI en el centro donde hemos realizado el Practicum II.

### **1.1. Contextualización**

El protocolo de actuación ha sido implementado dentro del contexto de una clase del 3º curso del Segundo Ciclo de la Educación Infantil (niños y niñas de 5 y 6 años) del Colegio Claret de Segovia, un colegio concertado con carácter religioso cristiano. Se trata de un centro que abarca todas las etapas educativas desde primer ciclo de EI hasta bachillerato. Tiene 1700 alumnos y es un centro de escolarización preferente para alumnos con discapacidad sensorial.

Uno de los principales objetivos que se propone lograr el Colegio Claret es conseguir el desarrollo integral de los niños y niñas. En este colegio dan mucha importancia a las familias pues consideran que estas son el ámbito más importante en la educación de los niños y niñas puesto que es en ella donde crean su personalidad, su percepción del mundo y desarrollan su fe (mantienen una relación estrecha basada en la comunicación, confianza, colaboración y comprensión).

Centrándonos en la Educación Infantil y, más concretamente en el Segundo Ciclo, destacamos que cada curso presenta cuatro unidades siendo en total doce unidades en todo el segundo ciclo. Las profesoras que atienden esta etapa cuentan con una experiencia de más de 5 años.

En esta etapa, además de trabajar los contenidos curriculares propios de la misma, se da mucha importancia a la estimulación (motriz, sensorial, cognitiva y relacional) y además, se considera como una etapa idónea para prevenir posibles dificultades. Por ello, cuenta con: especialistas en



audición y lenguaje, en pedagogía terapéutica y el Departamento de Orientación ofrece atención psicopedagógica.

Metodológicamente se utilizan habitualmente metodologías innovadoras y participativas: trabajo por rincones, aprendizaje cooperativo, trabajo por proyectos, Método de Estimulación Temprana, rutinas de pensamiento, etc.

El segundo ciclo de EI cuenta con espacios exclusivos para desarrollar sus propias actividades: patio, sala de psicomotricidad y aula de experimentación (Magic Chamber). Otros espacios se comparten con otras etapas como: pabellón polideportivo, patios centrales, salón de actos, capillas. ([Véase ANEXO 2](#)).

En nuestro caso concreto, hemos podido implementar la detección temprana y la intervención inmediata en un aula del tercer curso de Segundo ciclo de la Educación Infantil -niños de 5 y 6 años-. Concretamente, hemos contado con 22 niños y niñas de cinco y seis años (la clase estaba formada por 10 chicas y 12 chicos de los cuales 16 niños tienen 5 años y 6 niños del aula tienen 6 años).

Se trata de una clase muy heterogénea. Donde encontramos niños y niñas con problemas específicos de aprendizaje, con dos niños inmigrantes, un niño con una enfermedad rara no diagnosticada debido a una delección en el cromosoma 9 y mucha diversidad en cuanto a características personales y de aprendizaje.

## **1.2. Detección Temprana. Instrumentos utilizados**

Como decíamos en el marco teórico, la detección temprana de las características, peculiaridades, trastornos, circunstancias personales... de cada uno de los niños del aula es fundamental para poder intervenir lo antes posible de manera eficaz.

Además de la observación informal, que supone una actitud activa, indispensable en todo docente, la observación formal, sistematizada, por medio de instrumentos adecuados en función de los objetivos perseguidos, es una de las funciones primordiales del maestro, para las que no se le suele formar.

Es importante señalar algunas cuestiones relevantes al respecto como la formación del maestro-observador, la idoneidad del instrumento utilizado en cada caso y la interpretación adecuada de los resultados, que requiere en muchos casos una gran formación, experiencia y cautela. Por ello, es conveniente disponer de varias fuentes de información con el fin de cruzar y contrastar

los datos. Nunca, evidentemente, se pueden tomar decisiones en función de resultados singulares.

### **1.2.1. Test psicométricos**

Existe multitud de test psicométricos en cada una de las etapas educativas, pero debemos seleccionar aquellos que mejor se adecúen a la edad con la que estamos trabajando y a los objetivos que pretendemos lograr.

Los test psicométricos, debido a su complejidad y especificidad de uso suelen ser administrados por los Equipos de Atención Temprana, no obstante, hay algunos de administración y corrección sencillos que pueden ser empleados por los docentes para obtener información valiosa sobre determinados aspectos. Entre ellos destacamos:

- PPT-III-PEBODY,
- Escala del desarrollo del lenguaje de Reynell-III,
- PLON (Prueba del lenguaje oral de Navarra)
- Bayley-III. Manual de aplicación. Escalas de Bayley de desarrollo infantil.

Puede encontrarse una somera descripción de cada uno de estos instrumentos en el ANEXO 1 (p.70-75)

En nuestra investigación habíamos programado realizar alguna de estas pruebas, pero el centro no lo ha considerado oportuno.

### **1.2.2. Test Proyectivo. El test de la familia**

Como decíamos en el marco teórico, los test proyectivos son un recurso especialmente idóneo en la etapa de EI por cuanto el niño aun no es capaz de verbalizar adecuadamente los hechos y las emociones que experimenta, pero sí manifestarlos de forma indirecta e inconsciente

De entre todos los recursos existentes, nos hemos decantado por el “Test de la familia”. Su puesta en práctica se ha llevado a cabo en los grupos cooperativos del aula realizándose uno a uno a lo largo de una misma jornada escolar. Esta organización nos ha facilitado observar con más detalle las expresiones verbales realizadas por los niños y niñas al hacer el test, sus actitudes y expresiones faciales frente a la misma.

Para realizar la evaluación de los dibujos hemos elaborado nuestra propia tabla, seleccionando y formulando de manera más asequible para el docente, los criterios propuestos por Catena (2010) y León González (2009). ([Véase ANEXO 3a](#))

Hemos obtenido veintidós dibujos, pero hemos analizado, siguiendo los criterios previamente descritos, únicamente cinco, a modo de muestra, por ser los que ofrecían una información más relevante.

Los resultados obtenidos de dicho análisis pueden verse en el [ANEXO 3b](#).

### **1.2.3. Escalas de observación para la detección del Trastorno por Déficit de Atención y/o Hiperactividad (TDA/H)**

Basándonos en los criterios de CIE-10 (1992), del DSM-V (2013) y de la Federación de Española Asociaciones de Ayuda al Déficit de Atención e Hiperactividad (Feaadah, 2012), hemos creado nuestra propia escala de observación para el diagnóstico de TDA/H.

Concretamente, hemos diseñado dos escalas: una para ser aplicada por el docente dentro del aula y otra, para ser aplicada por los padres y madres en los hogares. Solo hemos podido poner en práctica la escala de observación para docentes en el aula. El centro no ha considerado oportuno ofrecer este recurso a los padres aun pensando que podría ser realmente útil para no hacer un agravio comparativo entre los padres de las diferentes clases. ([Véase ANEXO 4a](#))

De todos los alumnos de la clase, solo hemos observado manifestaciones significativas en cuanto a los criterios analizados en dos de ellos, cuyos resultados ofrecemos en el [ANEXO 4b](#).

### **1.2.4. Escala de observación para el diagnóstico de precocidad intelectual**

Al igual que en el caso del TDA/H, hemos diseñado nuestras propias escalas de observación de precocidad intelectual basándonos en este caso en Martínez Torres y Guirado Serrat (2010); Benito y Moro (s.f.) citados en Blanco Valle (2010); Martínez, Reverter y Ruíz (2009) citados en Martínez Torres y Guirado Serrat (2012). Hemos elaborado, también en este caso, dos escalas una para ser utilizada en el aula por el docente y otra para ser rellenada por los padres en casa, aportando una información muy valiosa que solo ellos conocen.

Tampoco el centro ha considerado oportuno derivar dicha escala a los padres por no hacer un agravio comparativo entre las aulas. ([Véase ANEXO 5a](#)).

El procedimiento de observación se ha realizado durante tres días consecutivos para cada uno de los tres alumnos observados. Asimismo, como posteriormente seguíamos dentro del aula, he podido comprobar con mayor objetividad la frecuencia de cada una de las conductas descritas en la escala.

De todos los alumnos observados solo uno ha dado muestras significativas de precocidad intelectual conforme a los criterios seleccionados. Dichos resultados pueden observarse en el [ANEXO 5b](#).

### **1.2.5. Técnicas sociométricas. El sociograma**

Los tests sociométricos resultan ser un buen instrumento en cualquier etapa educativa para la prevención de acoso escolar o bullying. El test sociométrico seleccionado en este caso, ha sido el sociograma. Se trata de un instrumento sumamente interesante, que nos permite observar las relaciones interpersonales existentes en el aula entre todos los niños y niñas.

La aplicación de dicho instrumento en EI reviste dificultades especiales debido a la edad, sobre todo por su precariedad aun en la expresión escrita y en la comprensión lectora.

Su puesta en práctica ha sido realizada durante tres días progresivamente. La realización ha sido en los cinco grupos de cooperativo en los que se subdivide el grupo clase. De esta manera, al trabajar uno a uno con cada grupo cooperativo (cuatro o cinco niños y niñas en cada uno) hemos facilitado la comprensión de las preguntas pues aún muchos niños eran incapaces de leerla por completo.

El sociograma que presentamos para el tercer curso del Segundo Ciclo de la Educación Infantil consiste en un conjunto de cuatro preguntas, que los niños y niñas deberán ir leyendo y contestando tras un momento de reflexión, escribiendo los nombres de los niños y niñas que consideren en cada caso.

Posiblemente, a esta edad la mayoría de los niños y niñas sepan leerlo y rellenarlo sin ningún problema, pero el docente siempre estará disponible en el caso de que no se comprenda alguna de las cuestiones.

Una vez más, es importante indicarles que pueden escribir cuantos nombres de compañeros consideren oportuno en cada pregunta, recalcalcándoles no obstante, que deberán empezar escribiendo el nombre de la persona que más creen en cada caso que se ajusta a lo que expresa la pregunta (por ejemplo: el que más te gustaría, el que menos, el que crees que seguro te elegirá, el que crees que seguro no te elegirá). ([Véase ANEXO 6a](#)).

Una vez obtenidas las respuestas de todos los niños, hemos tratado los resultados con el programa informático *yEd Graph Editor* que facilita enormemente la visualización de los resultados ofreciéndonos un mapa en forma de red con todas las interacciones positivas y negativas manifestadas entre sí, por los alumnos de la clase. ([Véase ANEXO 6b](#)).

### **1.2.6. Cuestionarios para los padres**

Los cuestionarios es otra de las herramientas utilizadas para obtener información. Los cuestionarios pueden ser más o menos estructurados, en función de nuestros objetivos y de las circunstancias.

En nuestro caso hemos elaborado un cuestionario, sobre hábitos de vida y estilo de crianza. Sería conveniente que cada miembro de la pareja rellenase el suyo sin ver el del otro cónyuge para así, poder contrastar de forma correcta los resultados obtenidos. En el caso de aquellos padres que no vivan juntos, es recomendable e interesante que sea rellenado por ambos para ser posteriormente contrastados. ([Véase ANEXO 7](#)).

Tampoco en este caso el centro ha considerado oportuno ponerlo en práctica, aduciendo igualmente, la inconveniencia de realizarlo solo con una clase, cuando podía ser de interés general para todos.

## **1.3. Intervención**

Una vez aplicados los instrumentos de detección y analizado los resultados obtenidos con ellos, hemos pasado a la intervención con cada uno de los casos en la medida de lo posible, pues necesitábamos la previa autorización de la docente y del centro.

Por ello, a continuación, expondremos que es lo que realmente se debería hacer en cada caso y después, explicamos lo que hemos podido llevar a la práctica en nuestro caso.

### **1.3.1. Intervención con alumnos con altas capacidades**

La intervención que se debería realizar ante un niño o niña con altas capacidades (precocidad intelectual en Educación Infantil) sería como medidas ordinarias: trabajar por proyectos, por aprendizaje cooperativo, proponer la realización de actividades extraescolares o realizar

unidades de enriquecimiento curricular. Como medidas extraordinarias nos planteamos la posibilidad de realizar una aceleración.

En nuestro caso concretamente, hemos intentado realizar, en la medida de lo posible, una unidad de enriquecimiento curricular, en este caso sobre las plantas, a partir de un aprendizaje por problemas (PBL) donde cada actividad suponía un reto para conseguir resolver el problema final. Además, prácticamente todas las actividades han sido trabajadas de manera cooperativa.

La intervención que nosotros hemos propuesto y hemos llevado a cabo especialmente para aquellos alumnos y alumnas que muestran indicios de precocidad intelectual, aunque queremos recalcar que realizadas de forma inclusiva para que sean útiles para todos los alumnos del aula, se encuentra en el [ANEXO 8a](#).

### **1.3.2. Intervención con alumnos con Trastorno por Déficit de Atención y/o Hiperactividad y trastornos de conducta**

En este caso, para intervenir con los niños y niñas que presenten TDA/H o trastornos de conducta, resulta un gran recurso emplear las técnicas de modificación de conducta. Estas son muchas y muy variadas. Obviamente su selección dependerá de las características que presenten los niños y niñas y de las conductas que queramos corregir o erradicar.

En nuestro caso, las técnicas de modificación de conducta que hemos empleado con más frecuencia con aquellos niños y niñas que lo requerían dentro del aula han sido: el tiempo fuera o time out, la saciación y el refuerzo positivo.

Asimismo, otro de los recursos de gran relevancia que hemos empleado en este caso han sido técnicas de relajación adaptadas a la edad de los niños y niñas (cinco y seis años). Concretamente hemos empleado las ya mencionadas: Técnica de relajación en movimiento tomada de Escalera Gámiz, Á. M. (2009, p. 4-6) llamada ejercicios de relajación y movimiento y, Técnica de relajación de Dris Ahmed (2010, p.7-8) llamada “nos relajamos” adaptándolas a los niños y niñas y a la temática –las plantas- de nuestra Unidad Didáctica.

Dicha intervención podemos encontrarla en el [ANEXO 9a](#).

### **1.3.3. Intervención con los alumnos con dificultades de aprendizaje**

Para intervenir ante las dificultades de aprendizaje, nos hemos centrado en el caso concreto de nuestra aula: J. Debido a su delección en el cromosoma 9 presenta unas características que hacen que, en el día a día, debamos realizar adaptaciones no significativas en el aula para que él pueda progresar en su desarrollo al máximo de sus potencialidades. Esto se debe a que presenta una escasa capacidad de concentración y de motivación y constantemente, comportamientos disruptivos.

Asimismo, desde el centro, están elaborando un DIAC pues ha llegado recientemente al colegio y con él, se pretende ofrecerle una educación totalmente adecuada y adaptada a sus características y necesidades.

La intervención que hemos implementado en este caso se encuentra disponible en el [ANEXO 10a.](#)

## CAPÍTULO 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Consideramos fundamental y constituye uno de los elementos clave del protocolo de actuación la evaluación continua, el seguimiento de las intervenciones llevadas a cabo con cada uno de los alumnos con el fin de actuar sobre la marcha en función de los resultados que vamos obteniendo, así como de modificar las actuaciones, actividades, programas que vamos implementando. Por ello hemos sometido a evaluación las actuaciones realizadas con cada uno de los grupos y alumnos objeto de intervención

### **3.1. Resultados obtenidos de la intervención con alumnos con altas capacidades**

Una vez realizada la intervención con los alumnos con altas capacidades, es decir, tras aplicar la unidad con actividades propias de enriquecimiento curricular hemos podido observar que todos los niños y niñas del aula han sido capaces de comprenderlas y posteriormente, llevarlas a cabo. Es decir, que verdaderamente hemos logrado programar e implementar una unidad inclusiva.

Consideramos que todas las actividades de enriquecimiento curricular programadas dentro de la Unidad Didáctica han tenido éxito –no solo para los alumnos que presentan indicios de precocidad intelectual, sino para todos los niños y niñas del aula- por varios motivos:

En primer lugar, por la contextualización de las mismas, puesto que se encuentran programadas en una unidad didáctica basada en un aprendizaje por problemas (PBL) en el cual la fantasía, los retos y la creatividad han sido los que nos han llevado a resolver el problema planteado a la vez, que al realizar todas las actividades estábamos aprendiendo contenidos y aspectos relativo al mundo de las plantas.

En segundo lugar, consideramos que los materiales tan llamativos y motivantes que hemos creado para cada actividad han sido el detonante de la creciente motivación que los niños y niñas presentaban al mostrarles diariamente las actividades que se iban a realizar en cada caso.

Todos los resultados que hemos obtenido a partir de la intervención con los alumnos con precocidad intelectual se encuentran en el [\*ANEXO 8b\*](#).



### **3.2. Resultados obtenidos de la intervención con alumnos con TDA/H y trastornos de conducta**

Una vez aplicada la intervención con alumnos con TDA/H y trastornos de conducta hemos podido comprobar cómo con algunos niños y niñas tras utilizarlos han dado sus frutos y la conducta disruptiva ha ido disminuyendo poco a poco hasta desaparecer.

Sin embargo, hay un caso persistente con el que no funcionan las tres principales técnicas de modificación de conducta que suele emplear la docente (saciación, tiempo fuera y refuerzo positivo) que casualmente, resulta ser el niño líder de la clase por la cantidad de rechazos que hemos podido comprobar que tiene gracias al sociograma.

En estos casos, desde nuestro punto de vista deberíamos cambiar de Técnica de Modificación de Conducta para poder comprobar si finalmente con otras técnicas estos comportamientos inapropiados desaparecen. Por ejemplo, una de las que nosotros emplearíamos en ciertos casos como alternativa al tiempo fuera, es el Contrato Conductual. Se trata de un contrato firmado por los niños y la docente donde se exponen las normas y acciones que deben seguir tanto los niños como la docente y las consecuencias derivadas de su incumplimiento.

Consideramos que esta técnica puede servir para erradicar conductas disruptivas en un cierto niño o niña, aunque lo empleemos de forma general para toda la clase. Podemos presentárselo a los niños y niñas del aula como si fueran las normas de la clase, para todos, pero realmente nosotros sabemos que van dirigidas al niño o niña en cuestión que realmente lo necesite.

De esta manera motivamos a toda la clase a cumplirlas y hacer que todos intenten ayudarse y corregirse unos a otros. Sin saberlo, todos contribuirían a ayudar a un determinado niño o niña del aula a no cometer esos comportamientos disruptivos que con frecuencia presenta siendo él o ella la persona por la que se ha establecido dicho contrato. Además, creemos que el niño o niña que de verdad presenta dichos comportamientos y que es la persona por la cual hemos decidido emplear esta Técnica de Modificación de Conducta intentaría controlarse mucho más acabando por sí mismo erradicando dichas conductas.

Por ello, consideramos que debemos valorar las conductas de nuestros alumnos y alumnas y después, debemos saber aplicar las Técnicas de Modificación de Conducta teniendo conocimiento sobre las mismas y, con previo conocimiento de las conductas que se quieren eliminar para así, poder obtener buenos resultados. Finalmente, si estas técnicas no dan sus frutos, deberemos requerir de la ayuda del Equipo de Orientación Educativa. Todos los resultados que hemos obtenido tras esta implementación se encuentran en el [ANEXO 9b](#).

### **3.3. Resultados obtenidos de la intervención con alumnos con dificultades de aprendizaje**

Tras la puesta en práctica de todas las actividades diseñadas exclusivamente para el niño del aula que presenta dificultades de aprendizaje hemos podido comprobar una cosa realmente importante:

Como habíamos intuido, tras trabajar con él y observar su conducta, su capacidad de concentración durante al menos unos minutos en una actividad en concreto, es de apenas dos minutos. No obstante, hemos quedado gratamente sorprendidos al implementar nuestras propuestas pues, el niño ha aumentado el tiempo destinado a la realización de las mismas.

Consideramos que la razón de este hecho es por lo atractivo que le ha resultado la manera en la que le hemos presentado las actividades (la historia que contextualiza toda la unidad didáctica: las actividades nos las deja un hada) y por lo atractivos que le han parecido visualmente la mayoría de ellos. De hecho, la actividad menos motivante para él ha sido el mapa mental puesto que se trataba simplemente de un folio en el que debía colorear y pegar.

En cambio, las demás actividades, como eran totalmente innovadoras en comparación con lo que suele realizar, le han motivado mucho lo que ha hecho que permaneciera más tiempo concentrado en las mismas. Incluso, en ciertas ocasiones posteriores nos ha pedido que se las dejáramos para seguir trabajando con ellas.

Con esto, nos hemos percatado de que, si pretendemos mejorar su aprendizaje, lo ideal es realizar constantemente actividades que sean manipulativas, experimentales y que presenten materiales llamativos y vistosos a simple vista.

Todos los resultados podemos encontrarlos en el [ANEXO 10b](#).

## CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES

Estableceremos nuestras conclusiones en función de los objetivos planteados al inicio de nuestro trabajo, comprobando si han sido satisfechos y en qué medida dichos objetivos.

1. El primer objetivo propuesto se ha satisfecho puesto que consideramos que desde el inicio hemos transmitido una imagen positiva de la diversidad existente en el aula viéndola como una verdadera fuente de enriquecimiento tanto para el resto de niños y niñas como para los docentes -y no como un problema- y creemos firmemente, que lo hemos logrado.

No solo a nivel teórico con todo lo que hemos expuesto en el marco teórico, sino que durante la realización del Practicum II –momento en el que hemos implementado todo el protocolo- hemos intentado transmitir una imagen positiva de la diversidad en el aula, y no solo ha llegado a los niños y niñas a través de las actividades, sino que para nuestro asombro también hemos conseguido transmitir esta imagen entre el profesorado (que por supuesto, ya la tenía, pero hemos contribuido a renovarla pues a veces se puede deteriorar debido a la frustración que ocasiona trabajar con niños y niñas y ver que su aprendizaje no mejora).

Este es el caso de una de las docentes del colegio (la cual además de la asignatura que imparte durante una hora al día aproximadamente trabaja con el alumno con dificultades de aprendizaje del aula donde hemos implementado todo el trabajo), nos ha dado las gracias personalmente porque hasta que nosotros llegamos estaba muy desmotivada con su trabajo de atención a la diversidad puesto que comprobaba diariamente que el niño no avanzaba en sus conocimientos por lo cual se sentía frustrada.

Pero, como ella misma ha afirmado ha sido con nuestras propuestas, materiales y, sobre todo, con nuestra actitud tan positiva ante la diversidad y creyendo en todo momento en las posibilidades de cada uno de los niños y niñas del aula, las que le han servido de empuje para volver a disfrutar de su trabajo y crear sus propios materiales acorde con las necesidades que el niño presenta en cuestión y, sobre todo, para volver a creer en ellos y en todas sus posibilidades.

2. Consideramos que este segundo objetivo también ha sido satisfecho. Desde nuestro punto de vista este trabajo puede ser útil para cualquier docente que lo visualice en el Repositorio de Trabajos de Fin de Grado de la Universidad de Valladolid.

En nuestro caso, además el Equipo de Orientación del colegio Claret de Segovia –donde hemos realizado el Practicum II- se ha quedado con una copia de nuestros instrumentos para estudiarlos más afondo con el objetivo de quizás, darles una utilidad en el futuro dentro del centro, pues les han resultado realmente interesantes.

Asimismo, también se han quedado con los resultados obtenidos de la aplicación del sociograma para intentar crear un protocolo de actuación con el objetivo de disminuir el comportamiento disruptivo del niño que resulta ser el líder de la clase por su cantidad de rechazos y para realizar los agrupamientos de los niños y niñas para formar las nuevas clases de primaria (puesto que al próximo año pasan a primaria).

3. Este tercer objetivo ha sido cumplido puesto que en el presente trabajo hemos diseñado instrumentos de detección temprana: en el caso del TDA/H y precocidad intelectual hemos creado nuestras propias escalas de observación tanto para docentes como para las familias; hemos creado nuestro propio sociograma para prevenir problemas sociales.

Asimismo, hemos utilizado otros instrumentos como son el Test de la familia para resolver problemas emocionales y, estaba previsto emplear Test psicométricos y los cuestionarios para padres, pero al final no hemos podido implementarlos dentro del aula.

4. Este objetivo ha sido cumplido parcialmente. Los instrumentos destinados a ser empleados por los padres han sido diseñados correctamente (escalas de observación y cuestionarios), pero finalmente el centro no nos ha permitido implementarlos puesto que considera que estaríamos haciendo un agravio comparativo entre los padres y madres del centro, aunque, no obstante, nos han dado una valoración muy positiva de todos ellos alegando que son unos instrumentos verdaderamente útiles e interesantes.
5. Este objetivo lo hemos alcanzado cuando tras aplicar todos los instrumentos dentro del aula hemos valorado los resultados que hemos obtenido con los mismos. Con ellos, hemos podido comprobar que nuestros instrumentos son realmente interesantes y útiles para un docente, en especial de Educación Infantil.

No obstante, nos hemos percatado de que todos ellos, si hubiéramos tenido otras condiciones de realización (mayor tiempo para realizarlo y poder ofrecer las escalas y el cuestionario a las familias), hubiéramos podido profundizar más en ellos y mejorarlos mucho con el fin de validar los mismos para que fueran mucho más objetivos.

Asimismo, queremos señalar las **limitaciones** que hemos encontrado durante la realización del presente trabajo puesto que estas condicionan, en gran medida, la realización del mismo y los resultados obtenidos.

Por un lado, quisiéramos destacar que aun sabiendo lo ambicioso que era el trabajo que nos habíamos propuesto realizar, decidimos apostar por él porque consideramos que podría ser realmente enriquecedor y útil para cualquier docente, en especial en la etapa de Educación Infantil. Y, además, a nivel personal ha sido una verdadera y constante fuente de aprendizaje.

Aunque por dicho motivo, ha sido complicado establecer la estructura del presente trabajo para presentarlo acorde con las características que se pide en un Trabajo Fin de Grado.

Además, el tiempo con el que contábamos para su realización ha condicionado mucho la forma en la que debíamos ir desarrollándolo e implementándolo, de tal manera que, en nuestro caso no hemos podido validar los instrumentos de elaboración propia por falta de tiempo aun sabiendo que en una rigurosa investigación este debe ser un paso imprescindible a realizar antes de aplicar los instrumentos.

También, quisiéramos incidir en las limitaciones a la hora de poder aplicar determinados instrumentos en colaboración de los padres y madres de los niños y niñas del aula, debido a que el centro no ha considerado oportuno ponerlos en práctica, por no hacer un agravio comparativo con el resto de las otras clases, de cara a los padres. No obstante, el centro ha reconocido la valía e interés de los instrumentos, quedándose con ellos para su posible utilización en los siguientes cursos.

Finalmente, en cuanto a la **proyección** del trabajo en el futuro, consideramos que constituye un germen de lo que posteriormente deseamos que continúe en una investigación más amplia y profunda, que ahonde en todos los aspectos aquí apuntados.

# REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACUERDO 29/2017, de 15 de junio, de la Junta de Castilla y León, por el que se aprueba el II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2017-2022.

Albes, C., Aretxaga, L., Etxebarria, I., Galende, I., Santamaría, A., Uriarte, B., y Vigo, P. (2013). Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades educativas. Vitoria-Gasteiz, País Vasco: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia. Recuperado de: [http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig\\_publicaciones\\_innovacion/es\\_escu\\_inc/adjuntos/16\\_inklusibitatea\\_100/100012c\\_Pub\\_EJ\\_altas\\_capacidades\\_c.pdf](http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_escu_inc/adjuntos/16_inklusibitatea_100/100012c_Pub_EJ_altas_capacidades_c.pdf)

Aliaga Tovar, J. (2007). Psicometría: Test Psicométricos, Confiabilidad y Validez. Recuperado de: [https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38260625/1U2LibroEAPAliaga.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1517474652&Signature=DWcE2Vs7ZDTp1c1eb96KSkogOpU%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DPsicometria\\_Testes\\_Psicometricos\\_Confiabilidad.pdf](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38260625/1U2LibroEAPAliaga.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1517474652&Signature=DWcE2Vs7ZDTp1c1eb96KSkogOpU%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DPsicometria_Testes_Psicometricos_Confiabilidad.pdf)

Álvarez Alcázar, J. A. (2010). La evaluación psicopedagógica. *Temas para la Educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza*. (7). Recuperado de: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6959.pdf>

Angulo Domínguez, M. C., Fernández Figares, C., García Perales, F. J., Giménez Ciruela, A. M., Ongallo Chanclón, C. M., Prieto Díaz, I., y Rueda Roldá, S. (s.f.). Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativas derivadas de trastornos graves de conducta. Junta de Andalucía. Recuperado de: [http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO23837/apoyo\\_educativo\\_trastornos\\_conducta.pdf](http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO23837/apoyo_educativo_trastornos_conducta.pdf)

Artola, T. (2011, febrero). Estrategias de intervención en el ámbito educativo para alumnos con altas capacidades. Infocop online. Recuperado de: [http://www.infocoponline.es/view\\_article.asp?id=3335](http://www.infocoponline.es/view_article.asp?id=3335)

Atención Temprana. Junta de Castilla y León. Recuperado de: <http://www.jcyl.es/web/jcyl/ServiciosSociales/es/Plantilla100/1207833878819/ / />

- Benito, A. y Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Bernaldo de Quirós Aragón, M. (2006). *Manual de psicomotricidad*. Madrid: Pirámide (Grupo Anaya, S. A.).
- Blanco Valle, M.C. (2001). *Guía para la identificación y seguimiento de alumnos superdotados. Educación Primaria*. España: CISS PRAXIS Education.
- Castillo Arredondo, S. y Cebrerizo Diago, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: Pearson Education, D. L.
- Colegio Claret (2014-2015). Reglamento de Régimen Interior Institucional. Adaptado a LOMCE. Curso 2014/15. Recuperado de: [http://www.claretsegovia.es/sites/default/files/archivos/Documentos/rri\\_lomce\\_2015.pdf](http://www.claretsegovia.es/sites/default/files/archivos/Documentos/rri_lomce_2015.pdf)
- Colegio Claret de Segovia (2018). Recuperado de: <http://www.claretsegovia.es/>
- Conde Catena, G. A. (2010). “La familia en el dibujo infantil. Análisis de tres casos prácticos.” *Revista Digital Innovación y experiencias educativas*, (28), 1-16. Sevilla.
- Cuadrado Hierro, J. (s.f.). *Orienta 2: material para la respuesta educativa del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales*. Junta de Andalucía. Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/21700381a/helvia/aula/archivos/repositorio/1250/1367/AACC.pdf>
- Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León.
- Dris Ahmed, M. (2010). Actividades de relajación en Educación Infantil y Primaria. *Revista digital Innovación y Experiencias Educativas*, (34), 1-9. Recuperado de: [https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_34/MARIEM%20DRIS%20AHMED\\_2.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_34/MARIEM%20DRIS%20AHMED_2.pdf)

Escalera Gámiz, Á. M. (2009). La relajación en Educación Infantil. *Revista digital Innovación y Experiencias Educativas*, (16), 1-9. Recuperado de: [https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_16/AGUEDA%20MARIA\\_ESCALERA\\_1.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_16/AGUEDA%20MARIA_ESCALERA_1.pdf)

Escalera Gámiz, Á. M. (2009). La relajación en Educación Infantil. *Revista digital Innovación y Experiencias Educativas*, (16), 1-9. Recuperado de: [https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_16/AGUEDA%20MARIA\\_ESCALERA\\_1.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_16/AGUEDA%20MARIA_ESCALERA_1.pdf)

Federación Española de Asociaciones de Ayuda al Déficit de Atención por Hiperactividad (Feadah) (2017). Recuperado de: <http://www.feaadah.org/es/>

Federación Española de Asociaciones de Ayuda al Déficit de Atención por Hiperactividad (Feadah) (2017). Recuperado de: <https://www.fundacioncadah.org/web/articulo/instrumentos-para-realizar-una-valoracion-psicopedagogica2.html>

Garayo Burgos, A., Granado Merchán, N., Lería Cordón, M., y Santos Holgeras, R. PBL Descubre el poder de los problemas. (2016). Jornadas Educativas Edelvives. Centro de Innovación Urkide. Recuperado de: <https://www.jornadaseducativasedelvives.es/ficheros/0087/00001097cbbnq.pdf>

García Mediavilla, L., Martínez González, y M<sup>a</sup> de Codés. (2010). *Orientaciones educativas en la familia y en la escuela. Casos resueltos*. Madrid: DYKINSON.

García Mediavilla, L., y Martínez González, M<sup>a</sup> de Codés. (2010). *Orientaciones educativas en la familia y en la escuela. Casos resueltos*. Madrid: DYKINSON.

García Tello, L. (2013). *Intervención extraescolares en alumnos con altas capacidades*. Barcelona: Universidad Internacional de La Rioja. Recuperado de: [http://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2037/2013\\_06\\_27\\_TFG\\_ESTUDIO\\_DEL\\_TRABAJO.pdf?sequence=1](http://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2037/2013_06_27_TFG_ESTUDIO_DEL_TRABAJO.pdf?sequence=1)

INSTRUCCIÓN de 9 de julio de 2015 de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, por la que se establece el procedimiento de recogida y tratamiento de los datos relativos al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo escolarizados en centros docentes de Castilla y León.



- Labrador Encinas, F.J. (2008). *Técnicas de modificación de conducta*. Madrid: Ediciones Pirámide (Grupo Anaya, S.A.).
- León González, S. (2009). El dibujo de la familia en Educación Infantil. *Revista Digital Innovación y experiencias educativas*, (15), 1-8. Granada.
- Ley Orgánica 2/2006 del 3 de mayo, de Educación.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- López Gilaberte (2014-2015). *Análisis: liderazgo y relaciones sociales en el aula de Educación Infantil*. Universitat Jaume. Recuperado de: [http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/127409/TFG\\_L%C3%B3pez\\_Gilaberte\\_Mar%C3%ADa.pdf?sequence=1](http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/127409/TFG_L%C3%B3pez_Gilaberte_Mar%C3%ADa.pdf?sequence=1)
- López González, L. (2011). *Relajación en el aula. Recursos para la Educación Emocional*. Las Rozas (Madrid): Wolters Kluwer España, S. A.
- Martín G., y Pear, J. (2008) *Modificación de conducta. Qué es y cómo aplicarla*. Madrid: Pearson Educación, S.A. Recuperado de: [http://cafasi.com/cafasi.com/archivos/Almacenamiento\\_Storage/modificacion\\_de\\_conducta\\_-\\_martin\\_pear\\_8edi.pdf](http://cafasi.com/cafasi.com/archivos/Almacenamiento_Storage/modificacion_de_conducta_-_martin_pear_8edi.pdf)
- Martínez Torres, M., y Guirado Serrat, Á. (2010). *Alumnado con altas capacidades*. Colección escuela inclusiva: alumnos distintos, pero no diferentes. España: GRAÓ.
- Martínez Torres, M., y Guirado, Á. (2012). *Altas capacidades intelectuales. Pautas de actuación, orientación, intervención y evaluación en el periodo escolar*. GRAÓ.
- Núñez Rojas, A. C., y Tobón, S. (Eds.) (2005). *Terapia cognitivo-conductual. El Modelo Procesual de la Salud Mental como camino para la integración, la investigación y la clínica*. Manizales, Colombia: Editorial Universidad de Manizales. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/profile/Cesar\\_Nunez7/publication/287206980\\_Terapia\\_cognitivo-conductual\\_El\\_Modelo\\_Procesual\\_de\\_la\\_Salud\\_Mental\\_como\\_camino\\_para\\_la\\_integracion\\_la\\_investigacion\\_y\\_la\\_clinica/links/56bdeb9708aee5caccf2e5e9/Terapia-](https://www.researchgate.net/profile/Cesar_Nunez7/publication/287206980_Terapia_cognitivo-conductual_El_Modelo_Procesual_de_la_Salud_Mental_como_camino_para_la_integracion_la_investigacion_y_la_clinica/links/56bdeb9708aee5caccf2e5e9/Terapia-)

[cognitivo-conductual-El-Modelo-Procesual-de-la-Salud-Mental-como-camino-para-la-integracion-la-investigacion-y-la-clinica.pdf](#)

Núñez Rojas, A. C., y Tobón, S. (Eds.) (2005). *Terapia cognitivo-conductual. El Modelo Procesual de la Salud Mental como camino para la integración, la investigación y la clínica*. Manizales, Colombia: Editorial Universidad de Manizales. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/profile/Cesar\\_Nunez7/publication/287206980\\_Terapia\\_cognitivo-conductual\\_El\\_Modelo\\_Procesual\\_de\\_la\\_Salud\\_Mental\\_como\\_camino\\_para\\_la\\_integracion\\_la\\_investigacion\\_y\\_la\\_clinica/links/56bdeb9708aee5caccf2e5e9/Terapia-cognitivo-conductual-El-Modelo-Procesual-de-la-Salud-Mental-como-camino-para-la-integracion-la-investigacion-y-la-clinica.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Cesar_Nunez7/publication/287206980_Terapia_cognitivo-conductual_El_Modelo_Procesual_de_la_Salud_Mental_como_camino_para_la_integracion_la_investigacion_y_la_clinica/links/56bdeb9708aee5caccf2e5e9/Terapia-cognitivo-conductual-El-Modelo-Procesual-de-la-Salud-Mental-como-camino-para-la-integracion-la-investigacion-y-la-clinica.pdf)

ORDEN 1493/2015, de 22 de mayo, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regula la evaluación y la promoción de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, que cursen segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Enseñanza Básica Obligatoria, así como la flexibilización de la duración de las enseñanzas de los alumnos con altas capacidades intelectuales en la Comunidad de Madrid.

Orden de la Excm. Sra. consejera de educación, universidades, cultura y deportes, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en la comunidad autónoma de canarias. Recuperado de: [http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/5/WebDGOIE/docs/1011/Normativa/anexoNEAE\\_I.pdf](http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/5/WebDGOIE/docs/1011/Normativa/anexoNEAE_I.pdf)

ORDEN EDU 571/2005, de 26 de abril, por la que se crea fichero automatizado de datos de carácter personal denominado " Datos relativos al alumno con Necesidades Específicas" de la Consejería de Educación. BOCYL 6 de mayo.

ORDEN EDU/1152/2010, de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial, en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León.

ORDEN EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidades de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla.

Parellada Redond M. J., Moreno Pardillo, M. D., Sijos Gálvez, L, y Ponce Alfaro, G. (2009). *TDAH Trastorno por déficit de atención e hiperactividad. De la infancia a la edad adulta*. Madrid, España: Alianza Editorial.

Pérez Álvarez, M., García de Vinuesa, F. y González Pardo, H. (2014). *Volviendo a la normalidad. La intervención del TDA/H y el Trastorno Bipolar Infantil*. Madrid: Alianza Editorial.

REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil.

Rodríguez Pérez, A. y Morera Bello, D. (2001). *El sociograma. Estudio de las relaciones informales en las organizaciones*. Madrid: Ediciones Pirámide (Grupo Anaya S.A.).

Román González, I. M. (2014-2015). *Las altas capacidades en el aula de Educación Infantil: qué son y cómo abordarlas en el aula*. Universidad Internacional de La Rioja. Recuperado de: [https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3166/InmaculadadelMar\\_Roman\\_Gonzalez.pdf?sequence=1](https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3166/InmaculadadelMar_Roman_Gonzalez.pdf?sequence=1)

Romero Pérez, J. F., y Lavigne Cerván, R (2003-2004). *Dificultades de aprendizaje: unificación de criterios diagnósticos*. Junta de Andalucía. Recuperado de: [http://www.uma.es/media/files/LIBRO\\_I.pdf](http://www.uma.es/media/files/LIBRO_I.pdf)

Romero, E., Villar, P., Luengo, M.Á., Gómez-Fraguela, J. A., y Robles, Z. (2013). *Programa Empecemos. Programa para la intervención en los problemas de conducta infantiles. Manual de entrenamiento de madres y padres*. Madrid: TEA Ediciones, S.A.U. Recuperado de: [http://www.web.teaediciones.com/Ejemplos/EMPECEMOS\\_manual\\_EXTRACTO.pdf](http://www.web.teaediciones.com/Ejemplos/EMPECEMOS_manual_EXTRACTO.pdf)

Rubio Jurado, F. (2009). Los alumnos/as con altas capacidades intelectuales. *Revista digital Innovación y Experiencias Educativas*, (19), 1-14. Recuperado de:

[https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_19/Francisco\\_Rubio\\_Jurado01.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_19/Francisco_Rubio_Jurado01.pdf)

Ruiz Quiroga, P. M. (2010). La evolución de la atención a la diversidad del alumnado de Educación Primaria a lo largo de la historia. *Temas para la enseñanza. Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 8. 1-15. Recuperado de: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7241.pdf>

Sarlé i Gallar, M., y Martínez Saiz, M. (2007-2009). *Los test proyectivos*. Universidad autónoma de Barcelona.

Servicio de Innovación Educativa. (2008). *Aprendizaje cooperativo. Guías prácticas sobre nuevas metodologías*. Servicio de innovación educativa. Universidad Politécnica de Madrid. Recuperado de: [http://innovacioneducativa.upm.es/guias/Aprendizaje\\_coop.pdf](http://innovacioneducativa.upm.es/guias/Aprendizaje_coop.pdf)

Verdeja, M. (2017). Atención a la Diversidad Cultural del Alumnado: Un Recorrido por Leyes de Educación del Ámbito Español. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 6 (1), 367-382. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/riejs/article/viewFile/7672/7960>

# **ANEXOS**

## ANEXO 1. Entrevista Equipo de Atención Temprana

A continuación, exponemos todo lo referido a la Atención Temprana basándonos en las informaciones que aporta la Junta de Castilla y León y en toda la información recopilada gracias a la entrevista con el Equipo de Atención Temprana de Segovia.

### **1. ¿Qué es la Atención Temprana?**

Por Atención Temprana entendemos el conjunto de intervenciones dirigidas a la población infantil (entre 0 y 6 años), a las familias y a los diferentes contextos.

Su objetivo principal es dar respuesta en el menor tiempo posible a las diferentes necesidades, tanto transitorias como permanentes, que presentan los niños y niñas con trastornos en su desarrollo o que presentan algún riesgo de padecerlos. Todas estas intervenciones son planificadas por profesionales de orientación interdisciplinar o transdisciplinar y tiene en cuenta la globalidad del niño.

La necesidad de crear un programa de Atención Temprana surge debido a los cambios que se producen en las estructuras familiares cuando nacen los hijos en el seno de una familia. Esto es mucho más complicado en el caso de las familias cuyos hijos presentan alguna discapacidad o riesgo de padecerla.

### **2. ¿Cuál es su principal objetivo?**

El principal objetivo que persigue la Atención Temprana es prevenir y evitar posibles alteraciones, además de potenciar al máximo las capacidades de desarrollo de los niños y niñas tratando en todo momento de posibilitar su autonomía e inclusión no solo en la escuela, sino también en el hogar y en el medio social.

### 3. ¿A quién va dirigida?

Va dirigida a los niños y niñas de 0 a 6 años no escolarizados que tengan riesgo a padecer un determinado trastorno en su desarrollo o que lo padezcan, tanto biológico como ambiental.

Por supuesto, el Programa de Atención Temprana de la Gerencia de Servicios Sociales dirige también sus actuaciones a las familias ya que son agentes activos que influyen decisivamente en el desarrollo integral de los niños y niñas.

### 4. ¿Quiénes son los integrantes de estos Equipos de Atención Temprana?

Estos equipos suelen estar integrados por especialistas en el Desarrollo Infantil y Atención Temprana procedentes de tres ámbitos diferentes como son el sanitario, el social y el educativo. Encontramos: médicos rehabilitadores, psicólogos, pedagogos, trabajadores sociales, fisioterapeutas, psicomotricistas, estimuladores y logopedas.

### 5. ¿Cuál es el proceso que siguen los Equipos de Atención Temprana?

Como se expone en la página oficial de la Junta de Castilla y León (2018) el proceso es el siguiente:

1. **Detección:** todas las dificultades o posibles situaciones de riesgo son detectadas por los profesionales del ámbito educativo (profesores, psicólogos, etc.), del ámbito sanitario (pediatra, neurólogos, etc.), del ámbito social (terapeutas sociales, etc.) o por las propias familias de los niños y niñas.
2. **Derivación:** todo niño detectado, se derivará al Equipo de AT de la Gerencia Territoriales de Servicios Sociales, dado que se trata del organismo provincial de referencia competencial en la determinación de la Necesidad de Atención Temprana.
3. **Evaluación:** posteriormente, el equipo de Atención Temprana realizará una evaluación interdisciplinar del niño y su entorno, emitiendo un dictamen y un Plan Individual de

Intervención donde se determinan los resultados de la evaluación y las medidas de intervención propuestas por el equipo.

4. **Intervención:** realizada la evaluación se establece un programa único, global e individualizado que pretende dar respuesta no a las necesidades del niño, de la familia y del entorno.
5. **Revisiones del Plan Individual de Intervención:** de forma periódica el equipo de Atención Temprana realizará revisiones para verificar los resultados del desarrollo plan de intervención y programar los cambios que procedan.
6. **Alta o derivación:** a través de las diferentes revisiones podemos observar una mejora en el desarrollo del niño o niña en cuestión y por ello, se puede proponer el alta de ese niño o niña en el programa. Por ejemplo, esto puede ocurrir por varios motivos: por razón de edad, por haber alcanzado los niveles adecuados de desarrollo o por ser derivado a otros servicios, fundamentalmente a los educativos cuando el niño es escolarizado.

## 6. Intervenciones que realizan.

Todos los Planes Individuales de Intervención que llevan a cabo se realizan de estas tres formas:

- Sesiones de intervención individuales o de grupo: la frecuencia con la que se realizan depende de las necesidades y recursos de los niños y niñas y de su contexto social y familiar. Las más frecuentes: Fisioterapia, Estimulación, Psicomotricidad, Logopedia y Seguimiento del desarrollo del niño.
- Se coordinan con otros recursos sociales como son los sanitarios, los educativos y los sociales para facilitar la intervención integral.
- También, se ofrece apoyo a las familias, tanto individual como grupal mediante actuaciones de información, formación, autoayuda, respiro, etc.

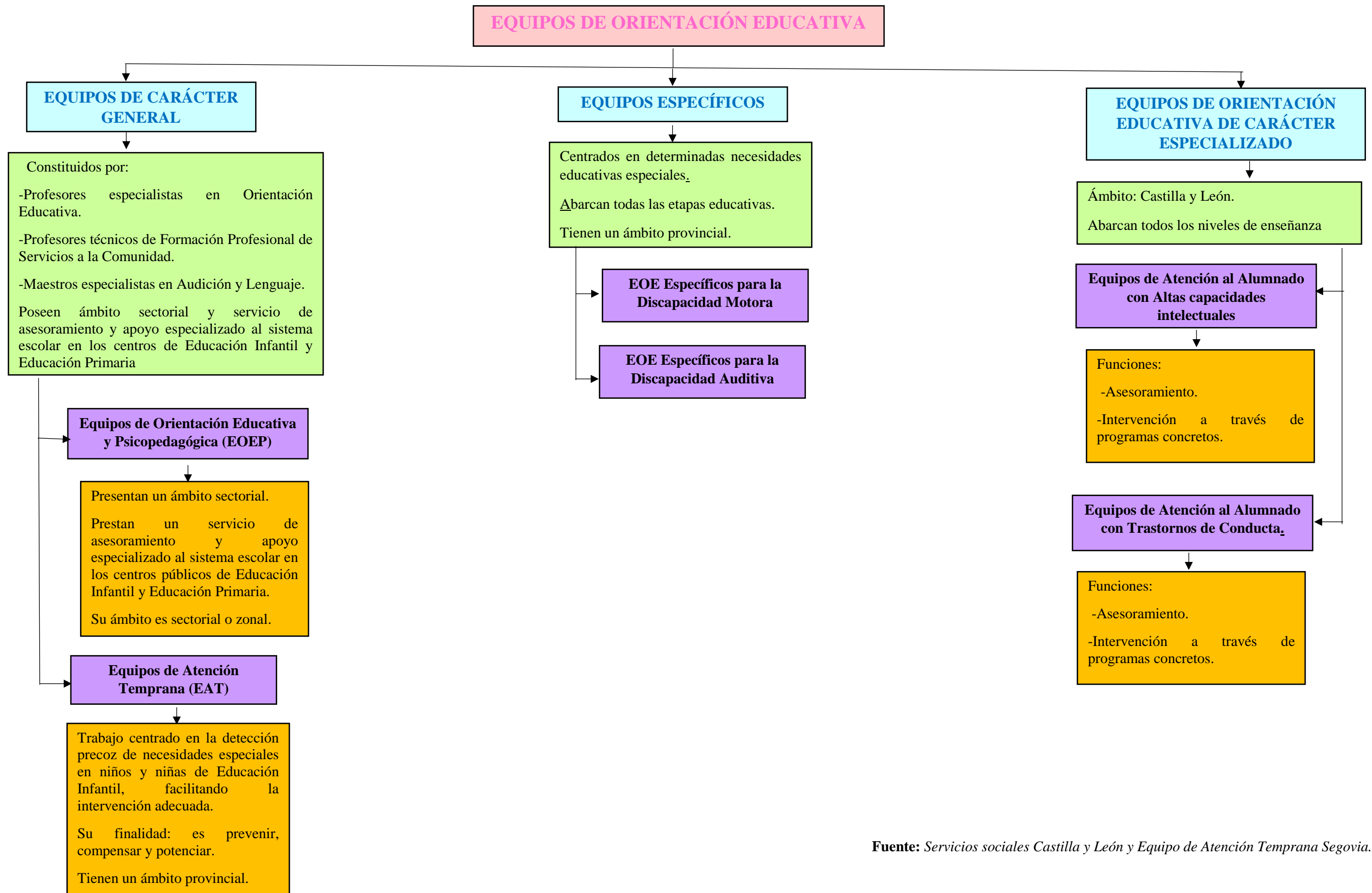


## **7. ¿Cómo se pueden obtener todas estas ayudas?**

Para recibir la Atención Temprana es necesario ir al Centro Base de la Gerencia Territorial de Servicios Sociales de la provincia donde se viva. Allí, se debe demandar la “Solicitud de Atención Temprana”.

El programa se llevará a cabo por el Equipo de Atención Temprana del Centro Base si se produce en la provincia o en su entorno más próximo. Pero, si la localidad donde reside el niño o niña está alejada de la capital de la provincia, estos programas los llevan a cabo los Equipos Itinerantes (entidades sin ánimo de lucro). A continuación, exponemos un esquema-resumen sobre los Equipos de Orientación Educativa, de los cuales nosotros ya hemos especificado y profundizado en los Equipos de Atención Temprana.

Tabla 3. Equipos de Orientación Educativa.



Fuente: Servicios sociales Castilla y León y Equipo de Atención Temprana Segovia.

## **ENTREVISTA: EQUIPO DE ATENCIÓN TEMPRANA DE SEGOVIA**

Hemos tenido un encuentro con el Equipo de Atención Temprana de Segovia durante dos horas el día 14 de diciembre del 2017.

### **1. ¿Qué es el Equipo de Atención Temprana (EAT)?**

El Equipo de Atención Temprana depende de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, inicia su actividad en el año 1987. Tiene como objetivo apoyar a los centros docentes en las funciones de orientación, evaluación e intervención educativa; contribuyendo a la dinamización pedagógica, a la calidad y la innovación educativa en la etapa de Educación Infantil. También, asegura una estrecha coordinación con otras instituciones del ámbito sanitario y de los servicios sociales y garantiza la intervención con el entorno familiar.

La finalidad principal es la detección y prevención, entendida esta como identificación de situaciones de discapacidad, riesgo de deficiencias, retrasos madurativos o desventajas socioculturales en niños/as de 0 a 6 años, tratando de intervenir lo más pronto posible, anticiparse a la aparición de problemas y determinando la modalidad de escolarización más adecuada para el alumno con necesidades educativas específicas.

### **2. Integrantes del Equipo de Atención Temprana (EAT) y ámbitos escolares en los que actúan. (Juanjo)**

Este equipo está formado por:

- Tres orientadoras educativas
- Una maestra especialista en Audición y Lenguaje
- Un profesor Técnico de Servicios a la Comunidad.

El EAT trabaja en 5 colegios de Segovia y provincia.

- C.R.A. Los Llanos (Valverde, Garcillán, Valseca)
- Fray Juan de la Cruz: colegio de integración de niños y niñas con problemas motóricos.
- Elena Fortún: colegio de integración de niños y niñas con problemas motóricos.
- ...
- ...

### **3. ¿Cómo se organizan y cuál es su trabajo?**

El trabajador social va todas las semanas a los cinco colegios.

La logopeda y las orientadoras se reparten los días para ir a uno u otro centro dependiendo de las diferentes tareas que tengan en un momento concreto.

Todas las pruebas y test que ellos llevan a cabo con los niños y niñas se realizan con previo consentimiento de las familias (deben firmar ambos padres, madre y padre) y también, de la docente. En caso contrario, no pueden aplicar ninguna prueba o test aun sabiendo que el niño o niña en cuestión lo necesitan.

Dependiendo del tipo de prueba o test con el que se trabaje y de las características del niño o niña y su afectación, estas pruebas se pasarán en un día, en varios, o incluso a lo largo de varios meses.

### **4. ¿Cuándo actúa el Equipo de Atención Temprana en un aula de Educación Infantil?**

Para que el Equipo de Atención Temprana actúe en un aula de Educación Infantil, la docente debe haber observado durante un mínimo tiempo una determinada conducta en los niños y niñas que le den indicios a sospechar que dicho niño o niña en cuestión pueden tener alguna necesidad educativa especial.

Si es así, la docente se debe poner en contacto con el Equipo de Atención Temprana y este debe tener un consentimiento de la familia para poder pasar cualquier tipo de test o prueba. Si ambos padres firman el consentimiento, y la docente también, el EAT ya puede comenzar a evaluar para intentar diagnosticar al niño o niña.

Si los resultados son positivos y el niño o niña presenta alguna necesidad educativa, se manda el informe obtenido al psiquiatra y este es el que acaba diagnosticando al niño con una necesidad concreta.

Sus datos se suben al programa A.T.D.I (fichero de datos de carácter personal relativo al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo creado por la Consejería de Educación) y a continuación, este niño o niña ya recibe la atención necesaria en la escuela por parte de un especialista. Puede ocurrir que esta situación dure días, semanas, meses o años. Si se supera, se da al niño o niña de baja en el programa.

Son muy importantes todos los test y pruebas que a continuación te voy a decir, pero también, son muy importantes otras dos cosas que solemos utilizar mucho:

- El juego: muchas veces nos encontramos con niños y niñas que son más tímidos o menos sociables o que no tienen el lenguaje verbal adquirido y a través del juego conseguimos mucha información. Puede que para ellos el juego tenga un valor más positivo o no, pero con el juego todos los niños y niñas nos dan mucha información.
- Los dibujos infantiles, sobre todo dos:
  - o El dibujo de su propio esquema corporal: nos permite ver cómo se ve un niño o niña así mismo y nos da mucha información sobre su personalidad.
  - o El dibujo de la familia: ya que nos permite ver cómo se ve en el contexto familiar que tan importante es en la infancia. Pero son más difíciles de interpretar no por el adulto que lo tiene que interpretar, sino porque hoy el niño puede dibujar por ejemplo al padre más cerca de él y en un mes, quizás sea la madre.

Además, algo que va a ser muy importante es la constancia en las rutinas tanto en el ámbito educativo como en el hogar. Es muy importante dejar claras cuáles son las rutinas y cumplirlas siempre.

Un adulto puede saltarse sus rutinas y atenerse a las consecuencias, pero los niños y niñas dependen de los adultos y si se las cambiamos constantemente no contribuimos en su desarrollo cognitivo, sino que le llegamos a descuadrar por completo.

## **5. ¿Los docentes están preparados para observar estos posibles indicios de necesidades educativas de manera correcta?**

Creo que no. Muchos docentes en ejercicio presentan muchas dudas al respecto de algunos casos. Sin duda, para estar preparados hace falta práctica y esta se adquiere con años de experiencia trabajando, de manera directa con los niños y niñas.

Aunque, cada niño es un mundo y cada caso siempre es totalmente diferentes a otro por muchos motivos. Pueden existir problemas familiares, familias desestructuradas, problemas económicos, falta de estímulos hacia el niño, etc.

Además, creemos que en la universidad deberían enseñaros mucho más sobre ello. No tenéis que saber al nivel de un miembro de un EAT pero si debéis poseer conocimientos básicos para poder requerir de nuestro trabajo.

## **6. Principales inconvenientes que encuentran.**

No solemos encontrarnos muchos problemas.

Quizás el más frecuente es que uno de los dos padres se niegue a firmar el consentimiento que nos permite actuar. Antes solo era necesaria una firma, pero como los tiempos han cambiado y cada vez hay más padres divorciados o con problemas, se requiere la firma de los dos.

Si no, aun sabiendo que el niño o niña requieran de nuestra ayuda, no podemos hacer nada por él.

## **7. ¿Se diagnostican niños o niñas con Precocidad intelectual?**

Yo tengo mi opinión personas sobre la precocidad intelectual. Considero que un niño que es brillante va a ser brillante en todo, se ve rápidamente. Al igual que otro que le cuesta entender o hacer ciertas cosas, siempre le va a costar entenderlo y casi tiene que luchar constantemente para que no le mientan.

Es el caso de si vas a un banco. Si eres espabilado entiendes todo a la primera y no te lo tienen que repetir nada, ni te vas a dejar engañar. Pero si no es así, tendrán que repetírtelo mil veces más y pobre de ti si te engañan.

Ser brillante en algo no quiere decir siempre que exista la sobredotación. Muchas veces se es brillante en una cosa porque se reciben muchos estímulos para ello.

Por ejemplo, recuerdo que en segundo de primaria hablé con la profesora de mi hija y la dije que mi hija era buenísima en matemáticas. Ella me contestó que lo era porque recibía muchos estímulos para que así fuera, que si hiciera lo mismo con lenguaje ocurriría lo mismo, sería buenísima en lectura o escritura.

Lo pensé, y nunca lo olvidaré, tenía toda la razón porque tanto su padre como yo nos encargábamos de que siempre hasta en los actos cotidianos más simples como hacer la compra, ella realizará alguna operación de sumar o restar.

Entonces es muy difícil hablar de sobredotación aunque no imposible y en Educación Infantil, es más complicado si cabe.

Cuando una persona es brillante en algo en la primera infancia y en el colegio destaca mucho, pero a medida que va subiendo el nivel educativo y se va igualando con sus compañeros en nivel intelectual y gustos (por ejemplo, cuando decides estudiar una carrera tus compañeros resultan ser muy igual a ti) y poco a poco va dejando de destacar.

### **8. ¿Se diagnostica algún caso de TDA/H en Educación Infantil?**

En Educación Infantil en Segovia no se permite diagnosticar niños con TDA/H hasta los 6 años de edad.

En edades anteriores podemos observar rasgos que nos den indicios sobre un posible caso de TDA/H pero hasta los 6 años no se confirman.

### **9. ¿Cuántos casos de niños con TDA/H has diagnosticado?**

Durante todos los años que llevo trabajando, que son 20, solo he diagnosticado 8 casos.

### **10. ¿Cuáles son los principales test psicométricos o pruebas que utilizáis en la Educación Infantil?**

Normalmente todas las pruebas se realizan en varios días porque si no resultan muy pesadas para los niños y niñas y por tanto, la información no es fiable. Se suelen realizar sobre las 10 de la mañana que es cuando más rinden los niños.

#### 1.-Merrill-Palmer-R. Escalas de desarrollo.

Esta prueba se puede utilizar hasta los 60-78 meses.

Este tipo de pruebas está compuesto por el siguiente material:

- Cuaderno de estímulos.
- Escalas: no explican cómo debemos pasarlas.
- Interpretación de resultados: nos permiten obtener la edad de desarrollo (Media y Percentil).

Para poder pasar esta prueba debemos seguir unos pasos (batería cognitiva):

1. Línea base: partimos de una línea base que corresponde con la edad del niño o niña. Para pasarla comenzamos teniendo en cuenta la edad del niño o niña en cuestión. Comenzamos por la parte que corresponde con la misma edad del niño.
2. Regla retorno: cronológicamente los niños y niñas tienen una edad pero, si pasando la parte de la prueba correspondiente a su edad no obtienen un mínimo de 2 puntos debemos retroceder.  
Cuando retrocedemos debemos comenzar por la parte de abajo del anterior nivel (dos últimas) y si es necesario seguimos subiendo en el nivel anterior más pero desde abajo.
3. Cada prueba tiene una regla de determinación.

En estas pruebas los padres influyen en la escala de la conducta adaptativa. Recurrimos a los padres cuando los niños y niñas no tienen el lenguaje verbal adquirido ya que son ellos los que más información nos pueden proporcionar sobre los mismos.

## 2.-Bayley-III. Manual de aplicación. Escalas de Bayley de desarrollo infantil.

Esta prueba tiene validez hasta los 42 meses.

Está compuesto por los siguientes materiales:

- Cuaderno de anotaciones.
- Cuaderno de estímulos.
- Manual.
- Los siguientes objetos (juegos) que se utilizan para obtener información.





Para poder pasar esta prueba debemos seguir unos pasos:

1. Comenzamos en la línea base.
2. Regla de retorno: cronológicamente los niños y niñas tienen una edad pero, si pasando la parte de la prueba correspondiente a su edad no obtienen un mínimo de 2 puntos debemos retroceder.

Cuando retrocedemos debemos comenzar en el nivel anterior, en este caso, desde el principio del nivel anterior.

Esta prueba nos permite valorar:

- Cognición.
- Lenguaje.
- Motricidad fina.
- Motricidad gruesa.

### 3.-Wppsi-III. Escalas de inteligencia de Wechsler.

Este tipo de prueba se puede utilizar desde 2-6 meses a 2-11 meses. De 2-4 años.

Está compuesto de los siguientes materiales:

- Cuaderno de estímulos.

- Hoja de respuestas.
- Materiales:
  - o Cubos.
  - o Imágenes.
  - o Realización de acciones.

Gracias a esta prueba podemos saber lo que saben los niños, es decir, saber toda la información que ellos poseen.

Está compuesto de muchos apartados y pruebas. Algunas son obligatorias y otras aparecen entre paréntesis porque son optativas. Obviamente, cuanto más se pasen más información fiable obtendremos.

#### 4.-Wish.

Es la continuación del Wpsi-III. Se utiliza a partir de los 5 años sobre todo en Educación Primaria.

#### 5.-Escala McCarthy de aptitudes y psicomotricidad

Con esta prueba podemos obtener información sobre la psicomotricidad y dificultades motóricas.

Está formado por los siguientes materiales:

- Cubos: se les da un modelo de figura hecha con los cubos y deben imitarla. Pueden ser de un solo color o bicolor para ir de manera progresiva de los más sencillo a lo más complejo.
- Pruebas de acciones sobre la lateralidad.

## **PRUEBAS SOBRE EL LENGUAJE.**

La logopeda me ha explicado que a todos los niños y niñas con los que trabaja, estudia y analiza una serie de aspectos del lenguaje como son:

- La pragmática.
- La interacción: funciones comunicativas. Analiza el lenguaje a través del juego cuando los niños presentan dificultades de articulación del lenguaje verbal.
- La morfosintaxis: estructura, partes gramaticales (verbos, adverbios, pronombres, etc.). Las diferentes partes que tienen las oraciones y que todas ellas estén correctamente utilizadas.
- La fonología: descripción de los distintos fonemas. Si poseen los fonemas o no y su correcta utilización.
- La morfología.
- La semántica.
- La comprensión.
- Los conocimientos gramaticales: screening.

Además, con todas las pruebas que a continuación te explico, he de decir que suelo grabar a los niños y niñas y luego lo transcribo para analizar mejor la información.

También, es importante decir, que según cada caso, se puede aplicar sola prueba o varias de ellas, dependiendo de la afectación y de los resultados obtenidos. Por ello, esto requiere continuidad y nunca se hace en un solo día.

### 1.-Bayley:

Este tipo de pruebas se puede utilizar desde los 16 días hasta los 48 meses.

Con estas pruebas se puede obtener resultados relacionados con la comunicación receptiva y expresiva.

Si nos encontramos con un caso de un niño muy afectado se puede usar hasta los 5 años.

### 2-Registro fonológico inducido.

Nos permite saber si los niños y niñas poseen los fonemas. Y no solo eso, sino además si los utilizan correctamente o no.

### 3.-E.L.L.A. (Examen logopédico de articulación)

### 4.-Screening.

Nos permite saber los conocimientos que poseen los niños y niñas en relación a la gramática.

### 5.-PLON (Prueba del lenguaje oral de Navarra)

Es una prueba importante. Es muy simple y rápida. Nos da información sobre la forma, contenido y uso.

Se puede usar de 3 a 6 años.

Permite saber sobre los conocimientos académicos y escritos.

### 6.-Escala del desarrollo del lenguaje de Reynell-III

Es una prueba muy importante para diagnosticar TDA/H junto con el juego. Asimismo, es importante para el diagnóstico de dificultades de aprendizaje.

Se puede emplear desde los 16-18 meses hasta los 4 años.

Ellos lo utilizan en el Programa de Prevención, pero no en colegios.

Con esta escala se obtiene mucha información por señalamiento e identificación ya que muchos de los niños y niñas a los que se pasa no tienen el lenguaje verbal adquirido. Es muy propia para niños tímidos, cabezones y que hablan entre poco y nada.

Sirve para valorar las partes más abstractas (¿quién?, ¿para quién? y ¿qué?).

Nos permite aproximarnos mucho a la edad de los niños.

Es importante también el juego simbólico porque está muy relacionado con las capacidades cognitivas. El juego es básico, siempre nos permite obtener mucha información.

En esta escala, gracias a la Prueba del Vocabulario semántico podemos diagnosticar en primer lugar retrasos en el lenguaje y dislalias. Incluso, podemos llegar a diagnosticar TDA/H.

### 7.-PPT-III-PEBODY

Presenta un margen amplio de edad. Desde los 2 años hasta los 5.

Con esta prueba obtenemos la información gracias al señalamiento. Así como también, gracias al tipo de articulación y del vocabulario.

Se trata de una prueba muy útil para profesores y es muy sencilla.

### 8.-E.D.A.F (Evaluación de la Discriminación Auditiva y Fonología. Láminas)

Esta prueba solo es útil para obtener información sobre discriminaciones auditivas.

Se puede aplicar desde los 2 años hasta los 6 u 8.

### 9.-I.T.P.A. (Test Illindis de aptitudes prsicolingüísticas)

Este tipo de test se puede aplicar desde los 3-4-5 años hasta edades adultas.

Nos permite obtener la edad psicolingüística y con esta podemos obtener el Cociente Intelectual (CI).

Se trata de una prueba difícil de pasar, muy larga y complicada.

Podemos pasar todos los test que la forman o solo los que más nos interesen. Cada apartado presenta su propia puntuación independiente del resto.

## ANEXO 2. Contextualización: distribución espacio-temporal del aula de Educación Infantil

El Colegio Claret se sitúa en Segovia capital, concretamente en la Avenida del Padre Claret. Su situación geográfica es bastante óptima puesto que se sitúa en el centro de la ciudad lo cual hace que la accesibilidad al mismo sea buena. Su situación socioeconómica es media, también hay que destacar que acoge a familias de clase baja y medio-alta, ofreciendo una educación de calidad basándose en los principios de igualdad y equidad.

*Ilustración 3. Colegio Claret (Segovia).*



El Colegio Claret está compuesto por diferentes etapas educativas: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y Bachillerato. El primer ciclo de Educación Infantil y Bachillerato son ciclos y etapas no concertadas. En todas se pretenden lograr unos objetivos con el fin de contribuir al desarrollo integral

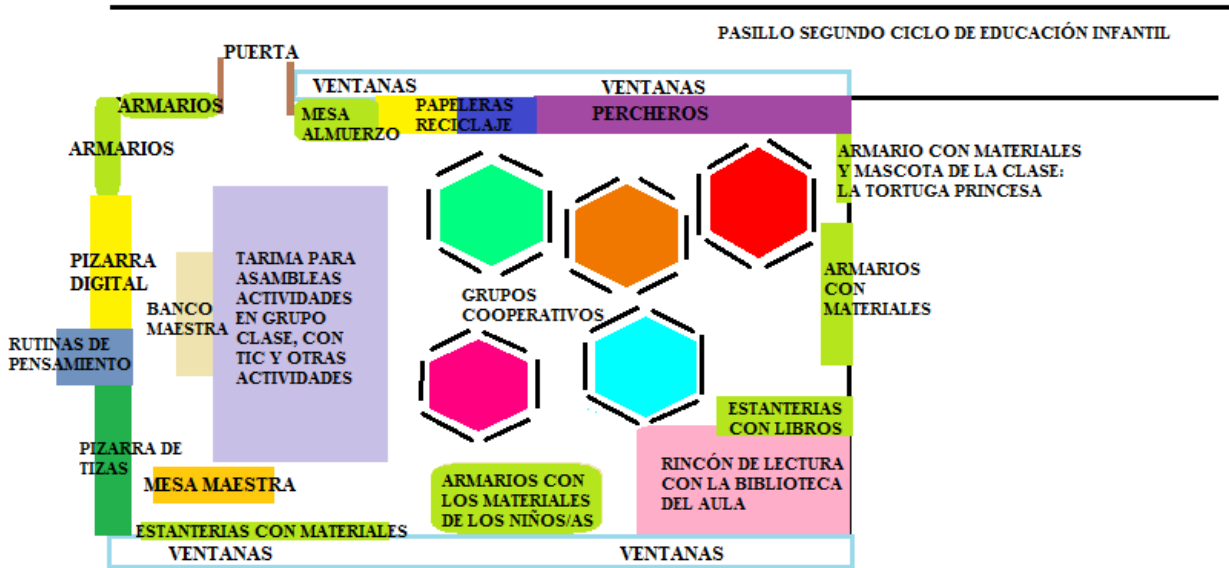
### **1. Distribución espacial del aula**

La clase de 3ºD del Segundo Ciclo de la Educación Infantil se sitúa desde la puerta habitual de entrada de los niños y niñas y de la familia al fondo al lado izquierdo. Se trata de una clase amplia y luminosa tanto con ventanales hacia la calle como hacia el pasillo. Nada más entrar nos encontramos con la tarima, lugar habitual de la asamblea inicial, de las actividades en el grupo clase y de sentarnos para escuchar cuentos o mirar la pantalla digital, la pizarra o las rutinas de pensamiento. La mesa de la maestra tiene un ordenador donde exclusivamente se sienta para utilizar el mismo.

Justo en frente de la tarima encontramos los cinco grupos de mesas en los que se encuentra distribuido el aula que corresponden con los cinco grupos cooperativos (Johnson y Johnson, (1999)) en los que se subdivide el grupo clase para trabajar. Los grupos son realizados por la maestra según las características y el desarrollo de las inteligencias múltiples (las observó con la paleta de inteligencias) de cada niño y cada uno tiene un rol.

Cuenta con una zona de alfombra dedicada a la lectura (Rincón de los sueños) y donde se encuentra la biblioteca del aula. Hay armarios donde los niños y niñas tienen colocados por grupos sus libros y materiales. En otros, la maestra guarda materiales y muchos cuentos. También, una de las paredes está destinada al perchero de la clase y cuenta con papeleras de reciclaje. En las paredes encontramos pegados algunos de los trabajos de los niños y niñas y otros se ponen en los ventanales del pasillo para que lo vean los padres. Considero que presenta una organización (como se puede ver en *Ilustración 4*) pedagógicamente correcta de acuerdo a la forma en la que se trabaja en el aula.

*Ilustración 4. Organización del aula.*



*Ilustración 5. Puerta de entrada al aula.*



*Ilustración 6. Vista general del aula.*



*Ilustración 7. Tarima para asambleas.*



*Ilustración 8. Pizarras digital, tradicional y ordenador del aula.*



*Ilustración 9. Mascota de la clase.*





*Ilustración 10. Rutinas de pensamiento.*



*Ilustración 11. Biblioteca del aula.*



*Ilustración 12. Mesas de trabajo de los grupos cooperativos (metodología Aprendizaje Cooperativo).*



*Ilustración 13. Rincón de las emociones.*



*Ilustración 14. Normas del aula.*



*Ilustración 15. Sala de Psicomotricidad (Método de Estimulación Temprana de Gleen Doman).*



## 2. Distribución temporal del aula

Las áreas de lecto-escritura, de plástica, de lógico-matemáticas y de juego suelen realizarse en grupos cooperativos o en grupo-clase. Como recursos didácticos temporales podemos destacar: la realización de la asamblea nada más comenzar la jornada escolar, durante los cambios de actividad, son los organizadores de cada grupo los que se encargan de dar el material a los compañeros, al igual que al final de la jornada que lo deben recoger.

Tabla 4. Horario habitual.

<b>HORA</b>	<b>LUNES</b>	<b>MARTES</b>	<b>MIÉRCOLES</b>	<b>JUEVES</b>	<b>VIERNES</b>
<b>9:00 a 10:00</b>	1.-Megafonía. 2.-Calendario. 3.-Bits. 4.-Asamblea	1.-Megafonía. 2.-Calendario. 3.-Bits. 4.-Asamblea	1.-Megafonía. 2.-Calendario. 3.-Bits. 4.-Asamblea	1.-Megafonía. 2.-Calendario. 3.-Bits. 4.-Asamblea	1.-Megafonía. 2.-Calendario. 3.-Bits. 4.-Asamblea
<b>10:00 a 10:50</b>	Trabajo en grupos cooperativos o grupo clase.	Trabajo en grupos cooperativos o grupo clase.	Religión.	Trabajo en grupos cooperativos o grupo clase.	Trabajo en grupos cooperativos o grupo clase.
<b>10:50 a 11:20</b>	R E C R E O				
<b>11:20 a 12:10</b>	Trabajo en grupos cooperativos o grupo clase.	Inglés	Trabajo en grupos cooperativos o grupo clase.	Trabajo en grupos cooperativos o grupo clase.	Trabajo en grupos cooperativos o grupo clase.
<b>12:10 a 13:00</b>	Trabajo en grupos cooperativos o grupo clase.	Trabajo en grupos cooperativos o grupo clase.	Trabajo en grupos cooperativos o grupo clase.	Inglés	Trabajo en grupos cooperativos o grupo clase.
<b>15:00 a 16:30</b>	1.-Audiciones. 2.-Circuito neuromotor. 3.-Canciones o cuento.	1.-Audiciones. 2.-Circuito neuromotor. 3.-Canciones o cuento.	1.-Audiciones. 2.-Circuito neuromotor. 3.-Canciones o cuento.	1.-Audiciones. 2.-Magic Chamber. 3.-Canciones o cuento.	1.-Audiciones. 2.-Clase de inglés con hablante inglesa. 3.-Canciones o cuento.

### ANEXO 3a. Propuesta para docentes con las pautas más relevantes para realizar y analizar el “Test de la familia”

#### INSTRUCCIONES

1. Debe entregarse una hoja en horizontal y blanca al niño o niña estableciendo como única consigna “dibuja a tu familia”.
2. Mientras dibujan: observamos sin que se den cuenta y anotamos aspectos relevantes.
3. Una vez finalizado: podemos hacerle alguna pregunta (¿Dónde están?, ¿Qué ocurre?, ¿Quién es cada personaje (padre, madre, hermano/a...)?, ¿Cuál es el más bueno?, ¿Cuál es el menos bueno?, ¿Con cuál te lo pasas mejor?, ¿Con quién te gusta estar menos?, ¿Cuál de ellos está más triste?, ¿por qué?).
4. Se analiza según aparece a continuación:

\*Si algún niño o niña se niega a dibujarlo: 1º le calmamos; 2º si se sigue negando: posibilidad de problemas familiares y podemos hacer el test del árbol.

PAUTAS PARA ANALIZAR EL DIBUJO DE LA FAMILIA EN EDUCACIÓN INFANTIL	
ANÁLISIS PLÁSTICO DEL GRUPO FAMILIAR REPRESENTADO	
Características	Significado psicológico
<b>1.-EL TAMAÑO</b>	<p>- Si el dibujo global de la familia está representado en un <b>tamaño grande</b> significa que el niño o niña posee un <i>carácter extrovertido, sentimiento de seguridad y confianza en uno mismo</i>. Expresa la sensación de <i>poder hacer frente a los retos externos</i>.</p> <p>-Si el dibujo global de la familia es <b>grande y observamos trazos impulsivos, formas muy distorsionadas o extravagantes</b> pueden indicarnos <i>exceso de vanidad o menosprecio de los otros</i>.</p> <p>-Si el dibujo de la familia es <b>pequeño o muy pequeño</b> (rincón de la hoja) podemos considerar la existencia de <i>sentimientos de indefensión, desvalorización, retraimiento, desazón, temor hacia el exterior, desconfianza, timidez, trastornos emocionales, depresión o ansiedad</i>.</p>
<b>2.-TIPO TRAZO DE</b>	<p>-Si predominan las <b>formas curvas</b> podemos asociarlo con <i>capacidad de adaptación, sensibilidad, imaginación, sociabilidad, extraversión</i>.</p> <p>-Si predominan las <b>formas rectas y angulosas</b> indican <i>voluntad, tenacidad</i>.</p> <p>-Si predominan las <b>formas rectas con trazos muy alargados, exagerados con tendencia ascendente</b>, pueden suponer <i>hostilidad hacia el exterior, conductas impulsivas o agresivas</i>.</p>
<b>3.-ORDEN EN EL QUE SE HAN PINTADO LOS PERSONAJES</b>	<p>-El <b>personaje pintado en primer lugar</b> es el que el niño o niña considera <i>más importante, con mayor vínculo afectivo para él/ella, al que más admira y con el que más se siente identificado</i> (normalmente madre).</p> <p>-Si un <b>personaje se dibuja separado del grupo</b> puede significar <i>deseo de apartarlo o alejarse de él</i>. Puede ser que le tenga cierto <i>temor (padre)</i> o que simplemente le tenga <i>celos (hermano)</i>.</p> <p>-Si el <b>niño o niña se pinta alejado del grupo</b> podemos sospechar que pueden existir <i>conflictos dentro de la familia</i> y que el niño toma una distancia prudencial.</p> <p>-Si el <b>niño se dibuja a sí mismo en primer lugar</b> se asocia a <i>egocentrismo, dependencia, necesidad de ser tenido en cuenta, miedo a la separación</i>.</p> <p>-Si <b>no se representa a sí mismo</b> hay que preguntar por qué (normalmente en este caso <i>representa únicamente los padres para mostrar su importancia</i>, pero no supone mayor problema).</p>
<b>4.-LAS DISTANCIAS ENTRE PERSONAJES</b>	<p>-Las <b>figuras representadas más próximas al niño o niña</b> son las que él o ella considera <i>más importante</i> y con <i>más vínculo afectivo</i> (normalmente los padres).</p> <p>-Cuando los <b>hermanos se sitúan alejados</b> del núcleo familiar o simplemente <b>se omiten</b> del dibujo, puede ser significar la existencia de <i>celos</i>.</p> <p>-Si el niño o niña representa a todos los <b>personajes de su familia agrupados</b> suele mostrar una familia <i>unida con buenos vínculos de comunicación</i>.</p> <p>-Si están unidos <b>cogiéndose las manos</b>, el niño puede expresar su <i>voluntad de que permanezcan unidos</i>.</p> <p>-Si los <b>personajes se muestran dispersos</b> podemos considerar que el niño o niña expresa <i>distancia afectiva y poca comunicación</i>.</p>
<b>5.- SITUACIÓN Y DISTRIBUCIÓN DE LAS FIGURAS</b>	<p>Se dibuja sobre un folio rectangular en el cual queda dividido por un eje vertical (lado derecho e izquierdo) y por un eje horizontal (área superior e inferior). El punto donde se cruzan ambos ejes es el centro geométrico:</p> <p>-Si se <b>dibuja sobre el centro geométrico</b> se representa la <i>persona más importante</i> (padre, madre o él/ella mismo).</p> <p>-Si <b>dibujan sobre el sector inferior</b> se caracterizan por estar <i>cansados y deprimidos</i>.</p> <p>-Si <b>dibujan en el sector superior</b>, podemos decir que se trata de niños y niñas <i>soñadoras e idealistas</i>.</p> <p>-Si <b>dibujan en el sector izquierdo</b>, podemos decir que hace <i>alusión al pasado, al derecho al provenir y a la primera infancia</i>.</p>
<b>6.-OMISIÓN DE ALGUNA DE LAS FIGURAS (PADRE, MADRE, ETC.)</b>	<p>- Si el <b>niño o niña que realiza el dibujo se omite a sí mismo</b> podemos considerar que posee una <i>baja autoestima, poca identificación con el núcleo familiar o sentimientos de exclusión del mismo o temor a algunos de los personajes</i>.</p> <p>-Si el niño o niña <b>omite a su padre, madre o hermanos</b> podemos considerar que siente <i>rechazo a los mismos, celos (en caso de los hermanos) o temor o miedo hacia dicho personaje, deseos de ser hijo/a único</i>.</p>
<b>7.- ESCENARIO QUE</b>	<p>Encontramos diferentes formas de representar los escenarios:</p> <p>-Representación <b>sin ningún escenario</b>: propio de niños y niñas de <i>4 o 5 años</i>.</p>

<b>REPRESENTAN</b>	<p>-Representación con <b>línea de base</b>: suele ser el suelo y es propio de los 6 años.</p> <p>-Representación en la <b>naturaleza</b> (sobre todo, el campo): esto se debe a que se asocia con <i>la libertad y el juego, en definitiva, espacios de felicidad</i>.</p> <p>-Representación cerca de su <b>hogar</b>: en el caso de que los <i>miembros de la familia que representa estén muy juntos representa la unidad de los mismos. Si están muy alejados hace referencia a la incomunicación o el alejamiento existente entre ellos</i>.</p> <p>-Representación <b>dentro de la casa o en espacios similares</b>: los personajes suelen <i>representarse alineados</i> (muestra la <i>cohesión entre ellos</i>) o <i>realizando tareas propias del hogar</i> (muestran <i>las relaciones jerárquicas de la familia</i>).</p>
<b>8.-ELEMENTOS AJENOS A LA FAMILIA</b>	<p>-Si el niño o niña <b>representa muchos elementos ajenos a la familia</b> podemos considerar que presenta alguna <i>dificultad cognitiva</i> que le impide centrarse en lo más importante y también, nos sirve para ver <i>cómo se considera a cada miembro de la familia</i>.</p> <p>-Si cada personaje representado se muestra ocupándose de determinadas <b>actividades personales</b>, expresa <i>comunicación fragmentada</i>.</p> <p>-Si el niño o niña <b>representa a su perro o animales domésticos</b> entre el propio niño y otros personajes de la familia puede señalarnos <i>distanciamiento afectivo</i>.</p> <p>-Si el <b>padre es dibujado por encima del suelo o cerca de las nubes</b> significa <i>distanciamiento físico y/o afectivo</i>.</p> <p>-Si representan elementos meteorológicos: <b>el sol</b> (sonriente) suele expresar <i>felicidad, alegría, estado de ánimo positivo, extraversión, ganas de comunicarse, sociabilidad</i>; la <b>lluvia, tormentas</b>, se relacionan con la expresión inconsciente de ciertos <i>temores o miedos</i>.</p>
<b>9.- UTILIZACIÓN DEL COLOR</b>	<p>-Suele utilizarse de <b>manera arbitraria o por gusto propio</b> sin connotaciones relacionadas con el significado simbólico.</p> <p>-Suelen utilizar <b>colores vivos e intensos</b>.</p> <p>-Si utilizan <b>colores oscuros</b> se asocia con <i>tristeza</i>.</p> <p>-Importante fijarse en <b>si no se pinta algún miembro de la familia o lo hace diferente a cómo están representados el resto</b>. Nos permite ver el <i>grado de afectividad y la afinidad</i>.</p>
<b>10.- NEGARSE A DIBUJAR A LA FAMILIA</b>	<p>-Si el niño o niña <b>se niega a realizar el dibujo</b> dependiendo de la edad puede significar: <i>escasa habilidad con el lápiz y temen que les quede mal</i>.</p> <p>-<b>Si una vez tranquilizados</b> al respecto siguen insistiendo, hay que valorar la posibilidad de problemas <i>familiares</i>. En estos casos es mejor cambiar al Tes del árbol que es menos intrusivo.</p>
<b>ANÁLISIS PLÁSTICO INDIVIDUAL DE LA ANATOMÍA DE LOS PERSONAJES REPRESENTADOS</b>	
<b>Características</b>	<b>Significado psicológico</b>
<b>1.- LA CABEZA</b>	<p>-Si el niño o niña representa una <b>cabeza grande y expresiva</b> puede mostrarnos el <i>carácter expansivo del niño</i>.</p> <p>-Si la representación de la <b>cabeza es excesivamente grande</b> puede asociarse a <i>egocentrismo</i>.</p> <p>-Si la <b>cabeza es pequeña</b> indica <i>timidez</i>.</p>
<b>2.- LA BOCA</b>	<p>-Si en la cara <b>faltan elementos como la boca o los existentes son inexpressivos</b> pueden indicar <i>problemas emocionales</i>.</p> <p>-Si la <b>boca se dibujan los dientes</b> (grandes, se sombrea o tiene forma afilada) se asocia a <i>agresividad hacia los otros, necesidad de marcar el propio terreno, sentimientos de opresión o rechazo</i>.</p>
<b>3.- LOS OJOS</b>	<p>-Si los <b>ojos grandes y bien dispuestos</b> representan <i>vitalidad, interés por lo nuevo, curiosidad, ganas de aprender y comprender lo que le rodea</i>.</p> <p>-Si los <b>ojos son excesivamente grandes</b> representan <i>recelo, vigilancia, desconfianza</i>.</p> <p>-Si se representan las <b>cejas</b> debemos ver si estas muestran <i>alegría, temor o indiferencia</i>.</p> <p>-Si los <b>ojos se representan sin pupilas</b> pueden mostrarnos <i>inmadurez, retraso o déficits de aprendizaje</i>.</p>
<b>4.- LA NARIZ</b>	<p>-Si no se representa la <b>nariz</b> puede indicar <i>timidez, retraimiento, ausencia de agresividad, poco empuje</i>.</p>
<b>5.- LAS OREJAS</b>	<p>-Si la <b>orejas se representa muy grande y muy redondeada</b> indican <i>baja autoestima, posibilidad de bajo rendimiento escolar</i>.</p>
<b>6.- EL CABELLO Y LOS PELOS</b>	<p>-Si aparece <b>representado el cabello</b> nos muestra una <i>tendencia a cuidar los detalles, perfeccionismo, interés por la apariencia, por gustar, presumir</i>.</p> <p>-Si el <b>pelo es largo y se muestra alborotado o en movimiento</b> representa <i>vitalidad, fuerza, necesidad de libertad, de escapar de las rutinas</i>.</p> <p>-Si se representa el <b>pelo con trazos en punta</b> muestra <i>agresividad</i>.</p> <p>-Si se representa <b>barba y bigotes</b> es porque sus padres la tienen y se asocia a <i>madurez, figuras de autoridad, respeto, fuerza</i>.</p>
<b>7.- EL CUELLO</b>	<p>-Si el <b>cuello se representa de exageradamente elevado</b> nos muestra que el niño o niña tiene mucho <i>interés por crecer, por sentirse mayor y controlar a los demás</i>.</p> <p>-Si el <b>cuello resulta muy exagerado</b> nos muestra <i>deseos de sobresalir y deslumbrar</i>.</p> <p>-Si <b>no se dibuja el cuello</b>, es normal hasta los 10 años pero pasada esta edad muestra <i>inestabilidad afectiva y manifestaciones de impulsividad e intolerancia</i>.</p>
<b>8.- EL CUERPO</b>	<p>-Si el <b>cuerpo se pinta delgado o pequeño</b> respecto a las otras partes del cuerpo indica que el niño o niña <i>no está satisfecho con su cuerpo, puede presentar algún complejo acerca de alguna o algunas partes del mismo</i>.</p> <p>-Si es el <b>cuerpo es excesivamente reducido</b> nos muestra un <i>complejo de inferioridad</i>.</p> <p>-Si <b>se pintan granos o pecas</b> el niño o niña muestra <i>un lazo fuerte con el entorno familiar</i> (en especial, la madre).</p>
<b>9.- LOS BRAZOS Y</b>	<p>-Si los <b>brazos son largos</b> muestran la <i>necesidad de comunicar, extraversión, sociabilidad, motivación a conocer, afectividad</i>.</p>

<b>MANOS</b>	<p>-Si los <b>brazos son corto</b> muestran <i>miedo al exterior, a comunicarse, dificultad en las relaciones sociales, inseguridad, retraimiento.</i></p> <p>-Si las <b>manos son grandes</b>: Supone una <i>exageración del significado real</i>. Si es <i>positivo</i>: <i>necesidad de contacto, de tener amigos, apertura</i>. Si es <i>negativo</i> (en especial, con el puño cerrado): <i>agresividad, temor hacia el entorno, baja tolerancia a la frustración.</i></p> <p>-Si las manos no se presentan pueden ser signo de: <i>sentimientos de culpabilidad del niño por las reprimendas de los padres y otros adultos; temor a la agresión física (en general, del padre).</i></p> <p>-<b>Los dedos</b> suelen representarse en edades superiores y si se <b>omiten o sustituyen por simples rectas</b> suele estar asociado a <i>discapacidad mental o a trastornos clínicos.</i></p>
<b>10.- LAS PIERNAS</b>	<p>-Si las <b>piernas son largas</b> simbolizan <i>necesidad de estabilidad, firmeza, seguridad.</i></p> <p>-Si las <b>piernas son excesivamente largas</b> simbolizan <i>ganas de crecer, de hacerse mayor de adquirir el modelo de adulto rápidamente.</i></p> <p>-Las <b>piernas son cortas</b> simbolizan <i>estabilidad, control de la realidad, robustez, tendencia a lo práctico más que a lo ideal.</i></p>
<b>11.- OTROS ELEMENTOS</b>	<p>-Si el <b>sombreado se produce en la cara</b> (exceptuando cuando se efectúa de forma suave y color piel) ya sea en parcial (pecas, manchas) o total, se asocia a <i>angustia, baja autoestima o ansiedad.</i></p> <p>-Si el <b>sombreado se produce en el cuerpo</b> (a partir 8-9 años) la <i>ansiedad puede que esté concentrada en algún temor (real o imaginario) acerca de su aspecto físico.</i></p> <p>-Si el <b>sombreado se produce en cuello y manos</b> (a partir 7-8 años) indica <i>preocupación por alguna actividad efectuada con las manos ya sea real o imaginaria (robo, agresión), problemas emocionales y timidez.</i></p> <p>-Si el <b>sombreado del cuello es excesivo</b> muestra <i>esfuerzos por controlar los impulsos.</i></p> <p>-Si observamos que se ha <b>borrado a un personaje</b> lo relacionamos con <i>impulsividad, intolerancia hacia el personaje, sentimientos ambivalentes de amor/odio hacia el mismo.</i></p>

Fuente: *Elaboración propia basándonos en Conde Catena (2010) y León González (2009).*

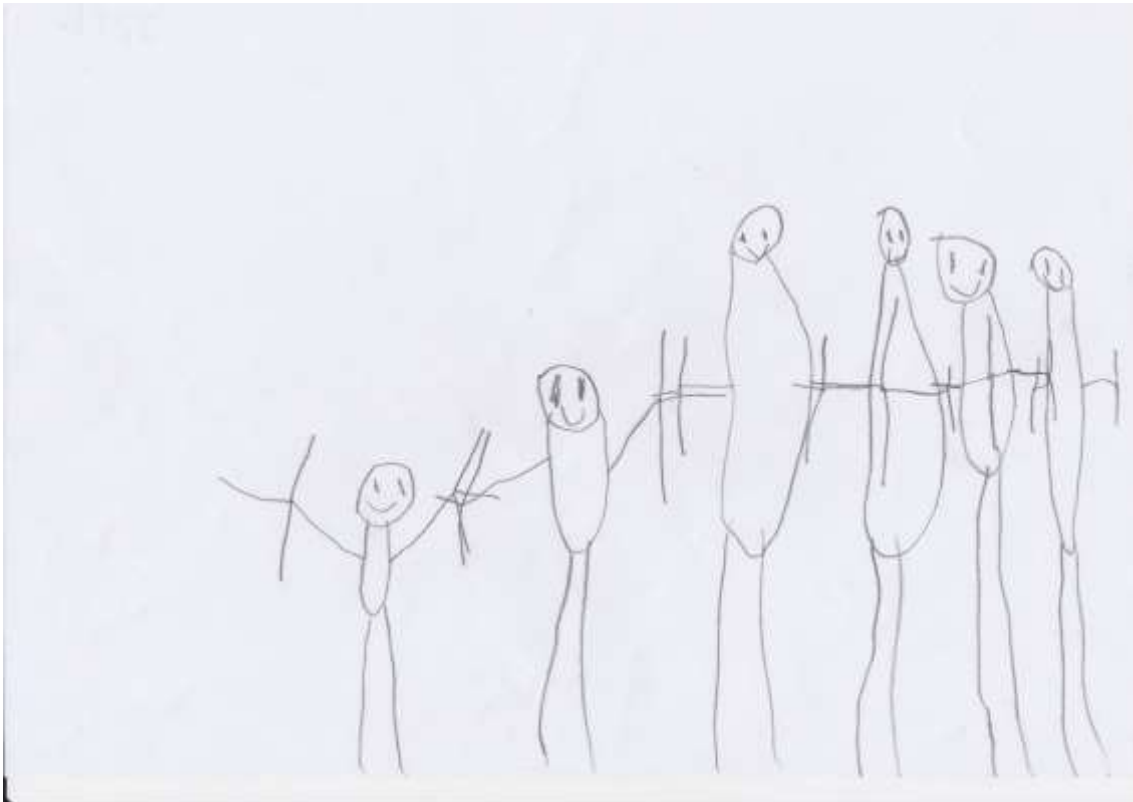
## ANEXO 3b. Resultados de la aplicación del Test de la familia

Tras aplicar el Test proyectivo de la familia, vamos a analizar aquellos dibujos que más destacan por la inusual representación de una familia de un niño o niña –pues nos han sorprendido enormemente las representaciones- o por conocer ciertas situaciones familiares que nos dan pie a analizarlos.

Para analizarlos, vamos a seguir los ítems de la tabla que nosotros mismos hemos propuesto:

### **1. DIBUJO DE Jk.**

*Ilustración 16. Dibujo Test de la familia: Jk.*



#### **1.1. Observaciones realizadas durante su aplicación**

1. Dibuja a su prima sobre la cual dice su nombre y que tiene tres años.
2. Se dibuja a sí mismo y dice que lo va hacer dando la mano a su prima porque es más pequeña y la tiene que cuidar.
3. Dibuja a su madre.
4. Dibuja a la madre de su prima (no la llama tía nunca, sino dice es la madre de mi prima).

5. Dibuja a su abuelo.
6. Dibuja a su abuela.

Ha sido el primer niño que no ha dibujado a su padre y tras hablar con la maestra me ha dicho que Jk. es hijo de madre soltera. Sus padres se llevaban muy mal y tenían muchos problemas y la madre no dejaba que le viera. Ahora, se llevan mejor y el niño, recientemente, ha comenzado a conocer a su padre.

Todo esto ha creado un gran descuadre a Jk. porque vive con su madre y su pareja y con su prima, con su tía y abuelos y de vez en cuando, con su padre y su pareja los cuales tienen otro niño.

## **1.2. Análisis**

### **- Análisis plástico del grupo familiar representado**

Como podemos observar Jk. ha dibujado a su familia a un tamaño grande lo cual nos muestra que presenta un carácter extrovertido, que muestra sentimiento de seguridad y confianza en sí mismo.

Predominan las formas rectas con trazos muy alargados, exagerados lo cual nos permite suponer que siente hostilidad hacia el exterior, conductas agresivas o impulsivas (y en su caso, tras conocerle considero que más bien se trata de conductas impulsivas).

En cuanto al orden de las representaciones de los familiares, en primer lugar a pintado a su prima pequeña y en todo momento ha mostrado verbalmente lo importante que es esta para él, igual que lo representa el hecho de dibujarla en primer lugar.

Por ello, es de suponer que con ella es una de las personas con las que mayor vínculo afectivo establece, a la que más admira dentro de su familia y con la que más se representa (ha mostrado verbalmente que debe cuidarla y protegerla por ser pequeña y se ha dibujado de la mano de ella y, en segundo lugar).

Después, ha dibujado a su madre, a la madre de su prima, a su abuelo y a su abuela. Pero lo curioso para nosotros, es que era el primer niño de toda la clase que no dibujaba a su padre. Entonces, tras comentárselo a la maestra del Practicum II, ella nos ha dicho que apenas veía a su padre porque su madre se consideraba madre soltera y ahora, ya sí que iba algún fin de semana con él, pero esto, le había producido una gran confusión que no le permitía conocer con certeza la estructura real de su familia.



Esto se debe a que vive con su madre y sus abuelos, su prima y la madre de esta y la pareja de su madre y de vez en cuando, los fines de semana vive con su padre, la pareja de este y el hijo que tienen en común. Con esta ausencia del padre, consideramos y se puede ver que le rechaza o quizás sienta miedo hacia él.

En el dibujo todos los miembros de la familia aparecen agarrados por las manos con lo que muestra que su deseo es que permanezcan unidos. Todos los personajes aparecen representados en el sector inferior de la hoja por lo que podemos ver su cansancio o depresión. Quizás, esto refleja que le gustaría que la representación de su familia pudiera ser distinta a como lo ha hecho.

Los personajes aparecen sobre el folio en blanco sin ningún tipo de escenario. Esto es muy propio a los 4 o 5 años (cinco años tiene él). Además, ninguno de los personajes aparece coloreado.

#### - **Análisis plástico individual de la anatomía de los personajes representados**

En cuanto a la anatomía de los personajes que ha dibujado podemos decir que es igual para los seis personajes si bien dos de ellos son de menor dimensión por ser más pequeños de edad. Las cabezas no son ni muy grandes ni pequeñas. Todos los personajes aparecen sonriendo.

Algo que, si destaca por ser diferente a todos los demás, son sus propios ojos los cuales ha pintado más grandes y esto nos muestra su vitalidad, su interés por lo nuevo, su curiosidad, las ganas de aprender y comprender lo que le rodea.

Ninguno de los personajes presenta nariz lo cual refleja la timidez, el retraimiento, la ausencia de agresividad. No realiza orejas. No representa el pelo, ni representa cuello, pero a esta edad es algo muy normal.

Representa los brazos suyos y de su prima muy largos (siendo todos los demás proporcionados con los respectivos cuerpos) lo cual muestra su deseo de comunicar, su motivación por conocer. Las manos se representan de forma grande y no tienen el puño cerrado por lo que podemos observar que nos viene a decir que necesita contacto y tener amigos (al igual que todos los miembros de la familia).

Las piernas son excesivamente largas por lo que podemos decir que tiene ganas de crecer, de hacerse mayor. Y en ningún momento borra a ningún personaje ni hace ningún signo que permita ver la diferencia de sexos.

## 2. DIBUJO DE Jg.

Ilustración 17. Dibujo Test de la familia: Jg.



### 2.1. Observaciones realizadas durante su aplicación

1. Dibuja a su padre (pone nombre y edad en un bocadillo como si fuera un comic).
2. Dibuja a su hermano mayor (pone nombre y edad en un bocadillo como si fuera un comic).

Decide tras pintarles, que ya no va a dibujar a nadie más, no se dibuja a sí mismo, ni a su madre ni a su hermana pequeña. Puede ser por su identificación con las personas de su mismo sexo aunque no se haga a sí mismo.

Pero es cierto, que llevaba un día un poco nervioso porque había vomitado esta noche. Además, su madre trabaja en el colegio y le había dicho que si estaba mal que se lo dijera a la profe y se iba con ella. Entonces, sin encontrarse mal se ha puesto a llorar y se quería ir con su madre y la profesora sabe que no era verdad porque muchas veces usa esa excusa para bajarse a la guardería donde se siente mejor al verse rodeado de niños y niñas más pequeños –adquiere más protagonismos entre ellos- y tras decirle que no se ha quedado enfadado.

## **2.2. Análisis**

### **- Análisis plástico del grupo familiar representado**

Como podemos ver Jg. ha dibujado a su familia en un tamaño pequeño lo cual nos puede mostrar varias cosas, pero tras haber vivido la situación descrita arriba, consideramos que nos muestra con esto su sentimiento de desvalorización, retraimiento y desazón y desconfianza. Predominan las formas rectas y angulosas lo que indica su tenacidad y voluntad.

En este caso, ha dibujado en primer lugar a su padre por lo cual podemos ver que para él es una de las personas más importantes -sino es la que más- con el que muestra mayor vínculo afectivo, al que más admira y con el que más se siente identificado.

La distancia entre los personajes no es muy notoria y no nos da mucha información. Sin embargo, lo curioso es que se ha omitido a sí mismo y ha omitido dibujar a su madre y a su hermana pequeña. El hecho de que se omita a sí mismo puede significar varias cosas, pero en este caso, tras la situación explicada, consideramos que refleja su baja autoestima.

La omisión de su madre en este caso, consideramos que muestra rechazo y miedo (en este caso creemos que es debido al pequeño conflicto de esta mañana); y la omisión de la hermana pequeña puede indicar celos y envidia hacia la misma. Todo esto, nos lleva a deducir que esta representación ha estado condicionada por el pequeño conflicto vivido previamente a la realización del test.

Los personajes no aparecen dibujados en ningún escenario lo cual es propio a esta edad. Dibuja como elementos externos a la familia dos bocadillitos de comic donde pone el nombre de cada personaje y su edad. Respecto al color, pinta a los dos personajes exactamente iguales y con colores vivos e intensos.

### **- Análisis plástico individual de la anatomía de los personajes representados**

Teniendo en cuenta la anatomía de los personajes podemos decir que tienen unas cabezas demasiado grandes en relación con el cuerpo lo que nos muestra el carácter expansivo del niño. Ambos personajes están sonriendo.

Los ojos, sobre todo, del padre son muy grandes y están bien dispuestos lo que nos muestra su vitalidad y curiosidad, sus ganas de aprender y su interés por lo nuevo.

Dibuja nariz a los personajes, pero no orejas. Representa el cabello por lo que vemos que es un niño que cuida los detalles, que le interesan las apariencias, que es muy perfeccionista y le gusta presumir. Y esto son cualidades suyas que se pueden ver en el día a día dentro del aula.

Los personajes no tienen cuello y esto es propio de estas edades. Los cuerpos se pintan delgados y pequeños lo que puede significar que tiene algún complejo sobre su propio cuerpo.

El padre presenta unos brazos largos lo que muestra la necesidad de comunicar, la motivación del mismo. Como podemos ver siempre le representa de modo que al analizarlo todo son cualidades positivas y con esto y con su real situación puedo decir que para él su padre es muy importante y le admira. Las piernas son proporcionales al cuerpo y no representa ningún otro elemento.

### 3. DIBUJO DE G.

Ilustración 18. Dibujo Test de la familia: G.



#### 3.1. Observaciones realizadas durante su aplicación

1. Comienza dibujando la cabeza de su madre. Se frustra y comienza a llorar porque a pesar de haber hecho un cuerpo a su madre, lo borra y vuelve hacerlo constantemente y dice que no es así, que no le sale.
2. Finalmente, deja de llorar y decide que solo va a dibujar las cabezas de cada uno siguiendo este orden: madre, padre, dos hermanas mayores y luego él.

#### 3.2. Análisis

##### - Análisis plástico del grupo familiar representado

G. ha comenzado a dibujar su familia a gran tamaño lo que puede mostrarnos su sentimiento de seguridad, su extroversión y confianza en sí mismo.

Sus trazos son más bien curvos lo que refleja su capacidad de adaptación, su sensibilidad e imaginación. Pero precisamente, debido a estos trazos curvos, ha empezado a frustrarse y ha comenzado a llorar cuando se disponía a dibujar el cuerpo de su madre. Lo ha borrado varias

veces y al final, ha optado por solo dibujar las cabezas sin cuerpos. Primero, ha dibujado la cabeza de su madre, después la de su padre, la de sus dos hermanas mayores y la suya propia.

En cuando a la distancia de los personajes podemos ver cómo es normal, y no nos da mucha información. Lo que más destaca es que él se ha dibujado próximo a uno de sus hermanas mayores y a la vez, no ha pintado lo que nos puede indicar que para él es importante, quizás un ejemplo a seguir, pero a la vez sobre el que a veces, muestra celos.

Podemos observar, como en el centro geométrico dibujado a su padre y a su madre y a él mismo, aunque más pequeño con lo cual podemos ver que para él sus padres son muy importantes. Además, no dibuja ningún escenario, esto es algo propio de su edad (5 años). Tampoco representa ningún elemento ajeno a la familia.

Para colorear las cabezas únicamente ha utilizado el color carne. Asimismo, como ya he dicho deja sin colorear a una hermana mayor lo cual nos muestra su grado de afectividad sobre el mismo y al ser el único que no colorea, deducimos que puede tener envía.

#### - **Análisis plástico individual de la anatomía de los personajes representados**

En este caso, solo podemos analizar la cabeza puesto que cuerpos ha dibujado solo uno y lo acabó borrándole. La cabeza de la madre y de uno de las hermanas mayores es más grande que el resto y presentan una sonrisa muy bien dibujadas en comparación con el resto lo que nos permite ver el carácter expansivo del niño.

El padre, la otra hermana y él mismo presentan un tamaño menor de cabeza siendo la suya especialmente pequeña en comparación con el resto. Con esto, nos muestra su timidez, y afectivamente es un niño tímido, aunque, no excesivamente.

Casi todos los ojos de los personajes son grandes y están bien dispuestos con lo que nos muestra su interés por lo nuevo, su curiosidad, sus ganas de aprender y comprender lo que les rodea. Y hemos dicho casi todos, porque en el caso de la hermana que no ha sido coloreado, este también destaca por presentar unos ojos excesivamente grandes en relación con su cara. Con esto G. una vez más, nos muestra su recelo hacia el mismo, su desconfianza. La misma que en muchas ocasiones expresa verbalmente hacia la misma.

Todos los personajes tienen dibujada la nariz y ninguno presenta orejas. Solamente tres de los cinco personajes tiene dibujado el pelo (la madre, el padre y una de las hermanas mayores) por lo que podemos decir que le gusta cuidar los detalles, le gusta aparentar y presumir y, el padre es el que presenta los pelos más bien en punta, lo que puede mostrar signos de agresividad.

#### 4. DIBUJO DE M.H.

*Ilustración 19. Dibujo Test de la familia: MH.*



##### 4.1. Observaciones realizadas durante su aplicación

1. Dibuja a su padre.
1. Dibuja a su madre.
2. Se dibuja a sí mismo.
3. Dibuja a su hermano.
4. Dibuja a su perro y nos cuenta que murió el 2 de diciembre.

Lo curioso de este dibujo son dos cosas: la primera que haya dibujado a su perrito que falleció hace unos meses puesto que en la familia le trataban, tanto él como los padres, como un hermano e hijo más y su pérdida fue muy dura, pero la docente me ha dicho que MH. nunca antes había hablado de ello y hasta sus padres estaban preocupados por este hecho.

Hablaron con la maestra y esta les dijo que debían permanecer tranquilos, que ya lo expresaría. La maestra leyó en esas fechas un cuento de un perrito que se había muerto pero MH. no dijo nada del suyo. Hasta que dos meses después, gracias a la aplicación de este test, el niño lo ha expresado verbalmente mientras lo hacía y mediante la representación en color gris.

Y la segunda, que dibuje a su hermano que no vive con él y es hermano por parte de padre, pero no tienen la misma madre. Pero, aun así, vemos que es importante para él pues además de representarle, en muchas ocasiones en el aula habla de él.

## **4.2. Análisis**

### **- Análisis plástico del grupo familiar representado**

MH. ha dibujado a su familia en un tamaño excesivamente grande pues ocupa de uno de los extremos a otro del folio. Podemos ver en este caso el carácter extrovertido, el sentimiento de seguridad y confianza en sí mismo.

En cuanto al tipo de trazo predomina el trazo recto excesivamente alargado, exagerados con tendencia ascendente lo que nos refleja su hostilidad hacia el exterior, sus conductas agresivas o impulsivas. Las cuales, muchas veces se pueden observar dentro del aula.

El orden en el que ha representado a los personajes es: padre (la persona más importante, con el que más se identifica y con el que mayor vínculo afectivo presenta), madre, a sí mismo, a su hermano y a su perro. Y lo que más nos ha impresionado es que ha sido el único niño en representar una mascota.

Sin embargo, aunque ha representado al padre en primer lugar, las figuras más cercanas a él son su madre y su hermano con lo cual muestra que también son muy importantes para él. Todas las figuras aparecen representadas en el centro geométrico y ocupan todo el folio desde un extremo a otro. No omite ninguna persona y no realiza ningún escenario.

Como elementos externos a la familia dibuja un corazón que puede simbolizar amor, cariño y un perro, el cual al dibujarlo verbalizó que había muerto el pasado dos de diciembre y puede mostrarnos un posible distanciamiento afectivo tras su muerte.

Los colores han sido empleados de manera arbitraria si bien es cierto que emplea colores muy vivos para todos los personajes excepto para su perro el cual pinta de gris, un color que da la sensación de pena de tristeza, lo cual es muy lógico por su reciente muerte.



- **Análisis plástico individual de la anatomía de los personajes representados**

El tamaño de las cabezas es excesivamente pequeño en relación con los largos cuerpos que ha representado, lo cual muestra la timidez. Todos los personajes presentan una amplia sonrisa. Los ojos son adecuados al tamaño de la cara, pero se representan sin pupila lo cual muestra su inmadurez. No representa ninguna nariz, lo cual muestra la timidez, el retraimiento, su falta de agresividad. No representa ninguna oreja.

Todos los personajes presentan pelo de forma que refleja su tendencia a cuidar los detalles, su perfeccionamiento, su interés por la apariencia, por presumir. Si bien encontramos diferentes tipos de pelo: el padre en forma de punta lo que puede indicar agresividad; la madre muestra pelos alborotados al igual que él mismo y su hermano lo que muestra su vitalidad, su fuerza, su necesidad de libertad, de escapar de las rutinas.

Ninguno de los personajes presenta cuello, pero esto es algo frecuente en la edad de cinco años. En cuanto a los brazos, ha dibujado a su madre y a su hermana con brazos, el padre y él no tienen. La madre presenta unos brazos muy cortos en relación con el cuerpo lo que viene a decir que puede tener dificultades en las relaciones sociales, inseguridad o retraimiento. Los brazos del hermano son muy largos en relación a su pequeño cuerpo lo que refleja su necesidad de comunicar, su extroversión, su motivación hacia el conocimiento.

Además, es el único que presenta manos con dedos y se pueden considerar grandes y con ello vemos la necesidad de tener amigos, de contacto. Los dedos son simples rectas lo que puede indicar posible discapacidad mental.

Él y el padre se representan sin brazos ni manos en el caso de sí mismo puede reflejar el sentimiento de culpabilidad por la posible reprimenda de los padres o miedo a la agresión física.

Las piernas son muy largas y en el caso de los padres puede significar firmeza, la seguridad y en el caso de él mismo, puede reflejar las ganas de crecer, de hacerse mayor y adquirir el rol de adulto, al igual que su hermano.

## 5. DIBUJO DE JR.

Ilustración 20. Dibujo Test de la familia: JR.



### 5.1. Observaciones realizadas durante su aplicación

1. Dibuja a su hermano disfrazado de Hulk en una habitación de su casa.
2. Se dibuja a sí mismo disfrazado de Batman en una habitación de su casa.
3. Dibuja a su madre y dice que está tumbada en la cama.
4. Dibuja a su padre y a pesar de haber hecho una línea hace el mismo fondo que la madre porque dice que están en la misma habitación.

Es el único en dibujar a cada persona en una habitación dentro de su casa.

### 5.2. Análisis

#### - Análisis plástico del grupo familiar representado

JR. ha dibujado a su familia en un tamaño más bien mediano, pero en el que sí encontramos algunos trazos impulsivos lo que puede significar que siente menosprecio hacia los otros. Predominan las formas rectas y angulosas lo que muestra su voluntad y tenacidad.

El orden en el que ha dibujado a los personajes ha sido: primero su hermano pequeño disfrazado (lo cual muestra que dentro de su familia es la persona más importante, con el que presenta mayor vínculo afectivo y al que más admira). Posteriormente, se ha dibujado así mismo, a su madre y a su padre.

Según la colocación de los personajes, aunque están agrupados en habitaciones, podemos considerar que están dispersos entre ellos lo que puede reflejar poca comunicación o distanciamiento afectivo.

Es el único niño, que ha realizado el dibujo sobre el sector izquierdo lo que refleja su deseo de aludir el pasado, la primera infancia. No omite ninguna figura de la familia. También, es el único que ha dibujado a su familia dentro del hogar familiar lo que refleja cohesión familiar y a la vez, relaciones muy jerarquizadas.

En relación a los colores, utiliza colores vivos para representar a su madre, a su padre y a su hermano pequeño (a quien al lado del mismo dibuja según él mismo “el disfraz de mi hermano, no es nadie, solo el disfraz de mi hermano”), pero para él emplea el color negro. Puede deberse a que al representarse disfrazado de Batman lo ha hecho similar a su traje, pero yo creo que va más allá y que con este color refleja la tristeza que siente.

Y, es que lleva unos días con un comportamiento poco frecuente en él. Casi siempre está enfadado en el aula y no quiere hacer las actividades o acaba haciéndolas sin ganas. Además, su madre ha dicho que en casa está igual, pero no sabemos el porqué. Lo que sí hemos podido observar es que presenta dificultades para expresar sus sentimientos y estados emocionales. Por ello, con él en muchas ocasiones utilizamos el rincón de las emociones basado en el *Monstruo de los colores* para intentar que exteriorice sus sentimientos y emociones.

Este rincón ha sido empleado previamente a que el niño se dispusiera a realizar el dibujo de su familia. JR. venía enfadado del patio porque un niño no le dejaba jugar y ha realizado mal y sin ganas la actividad que le tocaba. La maestra le ha pedido que respirase y le ha llevado al rincón donde tenemos los botes de las emociones. Tras respirar, le ha dicho que señalará y dijera que color sentía y ha respondido “el rojo de rabia”. Entonces, la maestra le ha pedido que con todas sus fuerzas soplara dentro del bote y expulsara toda la rabia para soltarla y tras soplar, ha vuelto a su equipo cooperativo y ha realizado la actividad correctamente (actitud positiva).

- **Análisis plástico individual de la anatomía de los personajes representados**

Teniendo en cuenta el tamaño de las cabezas todas son proporcionales con los cuerpos y más bien en un tamaño mediano, excepto la suya que es mucho más grande lo que puede reflejar su egocentrismo.

Ha dibujado a todos los familiares con boca excepto a él, lo cual nos muestra problemas emocionales y viendo la actitud que presenta en clase podemos pensar que esto es cierto.

Sus ojos también son excesivamente grandes lo que puede mostrar desconfianza. Los ojos de la madre son grandes y están bien dispuestos lo que muestra su vitalidad, su interés por lo nuevo, su interés por comprender lo que la rodea (y esto lo he podido observar en la preocupación que tiene por comprender por qué JR. parece estar siempre enfadado).

Respecto a la nariz, ha representado a todos los miembros de su familia con nariz excepto a sí mismo que no se ha dibujado nariz, lo cual puede mostrarnos su timidez, su retraimiento, su ausencia de agresividad.

Ninguno de los personajes representados muestra orejas. Aunque, como él se ha dibujado vestido de Batman, presenta unas orejas grandes encima de la cabeza, una muy puntiaguda y la otra más redonda (esta puede mostrar baja autoestima y bajo rendimiento escolar). Y es cierto, que estos días ambas cualidades las manifiesta en el aula.

Ninguno de los personajes presenta cuello, pero esto es algo normal hasta los diez años. Podemos considerar que los brazos de todos los personajes son más bien cortos en relación con su tamaño lo que refleja, y que sin duda se ve en su conducta en el aula, dificultad en las relaciones sociales pues muchas veces el enfado viene por algo derivado de la relación con otros compañeros (sobre todo cuando no hacen lo que él dice), también puede significar inseguridad y retraimiento.

## ANEXO 4a. Escalas de observación para el diagnóstico de Alumnos con Trastorno por Déficit de Atención y/o Hiperactividad para docentes y padres

*Tabla 5. Escala de Observación para el diagnóstico de Alumnos con Trastorno por Déficit de Atención y/o Hiperactividad para docentes.*

ESCALA DE OBSERVACIÓN PARA DIAGNÓSTICO DE TDA/H						
	Items para diagnosticar TAD/H	Nunca	Casi nunca	A veces	Con frecuencia	Siempre
<b>D E S A T E N C I Ó N</b>	1.-Con frecuencia no presta atención a detalles, ni a las tareas escolares lo cual deriva la aparición de errores.					
	2.-Tienen muchas dificultades y por ello evita constantemente, actividades que suponen un esfuerzo mental superior al normal (ej. actividades escolares).					
	3.-A menudo parece no escuchar cuando se le habla.					
	4.-Incapacidad de acabar las actividades o cualquier otra tarea y seguir las instrucciones establecidas en las mismas.					
	5.-Muestra incapacidad para organizar o planificar tareas o actividades.					
	6.-Presenta una distracción constante que les impide hacer la tarea en cuestión.					
	7.-A menudo pierde objetos o elementos necesarios para el desarrollo de ciertas tareas.					
	8.-Con frecuencia olvida lo que tiene que realizar y por tanto, no finaliza las acciones.					
<b>H I P E R A C T I V I D A D</b>	1.-Muestra inquietud y mucha actividad con las diferentes partes de su cuerpo e incluso se mueve en el propio asiento.					
	2.-Es incapaz de permanecer sentado en su asiento durante un periodo de tiempo relativamente largo.					
	3.-Se mueve con mucha frecuencia y energía (corre, salta) en situaciones inapropiadas.					
	4.-Se caracteriza por ser muy ruidoso.					
	5.-Presenta dificultades para estar entretenido en actividades lúdicas y dinámicas.					
	6.-Por lo general, presenta un patrón de actividad motora excesiva.					
	7.-Suele entrometerse o interrumpe en los asuntos de los demás.					
	8.-Habla mucho y muy alto.					
<b>I M P U L S I V I D A D</b>	1.-Suele responder antes de que se formule la pregunta. Realiza muchas exclamaciones.					
	2.-Actúa antes de pensar y es consciente de las consecuencias que ello supone cuando es demasiado tarde y ha podido causar daño a alguien (aunque sí que se arrepiente).					
	3.-No es capaz de guardar el turno en situaciones grupales o de colas.					
	4.-Habla en exceso y no da respuestas adecuadas.					
	5.-Presentan resistencia a la disciplina.					
	6.-No suele ser previsor y no planifica nada.					
	7.-No es consciente del posible peligro de las situaciones.					
	8.-Presenta una escasa tolerancia a la frustración.					

**Fuente:** *Elaboración propia basándonos en CIE-10 (1992), DSM-V (2013) y Feadah (2012).*

Tabla 6. Escala de Observación para el diagnóstico de Alumnos con Trastorno por Déficit de Atención y/o Hiperactividad para padres.

ESCALA DE OBSERVACIÓN PARA DIAGNÓSTICO DE TDA/H						
	Items para diagnosticar TAD/H	Sí	No	No lo sé	Con frecuencia	Siempre
D E S A T E N C I Ó N	1.-Con frecuencia no escucha cuando se le habla.					
	2.-No suele presentar atención a los detalles.					
	3.-Es incapaz de acabar cualquier actividad que realiza.					
	4.-Muestra incapacidad para la organización de elementos o ideas.					
	5.-Parece estar distraído constantemente.					
	6.-En algunos casos llega a olvidar lo que se le ha pedido o lo que debe realizar.					
	7.-Es frecuente que pierda ciertos objetos necesarios para realizar una determinada tarea o acción.					
H I P E R A C T I V I D A D	1.-Muestra inquietud y mucha actividad con las diferentes partes de su cuerpo e incluso se mueve cuando está sentado.					
	2.-Es incapaz de permanecer sentado en su asiento durante un periodo de tiempo relativamente largo.					
	3.-Se mueve con mucha frecuencia y energía (corre, salta) en situaciones inapropiadas.					
	4.-Se caracteriza por ser muy ruidoso.					
	5.-Presenta dificultades para estar entretenido en actividades lúdicas y dinámicas.					
	6.-Por lo general, presenta un patrón de actividad motora excesiva.					
	7.-Suele entrometerse o interrumpe en los asuntos de los demás.					
	8.-Habla mucho y muy alto.					
I M P U L S I V I D A D	1.-Suele responder antes de que se formule la pregunta. Realiza muchas exclamaciones.					
	2.-Actúa antes de pensar y es consciente de las consecuencias que ello supone cuando es demasiado tarde y ha podido causar daño a alguien (aunque sí que se arrepiente).					
	3.-No es capaz de guardar el turno en situaciones grupales o de colas.					
	4.-Habla en exceso y no da respuestas adecuadas.					
	5.-No suele ser previsor y no planifica nada.					
	6.-No es consciente del posible peligro de las situaciones.					
	7.-Presenta una escasa tolerancia a la frustración.					

**Fuente:** Elaboración propia basándonos en CIE-10 (1992), DSM-V (2013) y Feadah (2012).

## **ANEXO 4b. Resultados de la aplicación de la escala de observación para el diagnóstico de Alumnos con Déficit de Atención y/o Hiperactividad**

Una vez que hemos conocido en profundidad a los niños y niñas del aula, hemos decidido aplicar la Escala de observación para el diagnóstico de TDA/H con dos niños de la misma que manifiestan algunos rasgos que pueden dar indicio de sospecha de la presencia de Déficit de Atención y/o Hiperactividad.

Los rasgos más notorios en este caso que nos han hecho sospechar la posibilidad de TDA/H han sido su escasa capacidad para mantener la atención, su constante distracción en las actividades y la frecuencia con la que al hablar con ellos cambian de tema de conversación.

### **1. Escala de Observación de TDA/H realizada a A.**

A. es una persona a la que le cuesta mantener la atención enormemente y se distrae hablando con algún compañero, o levantándose frecuentemente de la mesa buscando cualquier excusa para ello. Además, cuando debe comenzar a trabajar le cuesta mucho y manifiesta que todo es muy difícil y se distrae. Busca frecuentemente ayuda aun sabiendo que ella sola puede.

En este caso son cuatro los ítems de la escala que con más frecuencia observamos en A. Se trata de una persona a la que le cuesta mucho prestar atención en las tareas escolares o a los detalles de diversas situaciones por lo que con frecuencia suele equivocarse en la realización de las actividades.

Además, en muchas ocasiones se puede observar que no escucha cuando se le explica algo porque está hablando con otros compañeros o distraída con cualquier otra cosa y además, al no escuchar, no sabe qué es lo que hay que hacer o cómo hay que hacerlo.

Asimismo, debido a su distracción constante, es frecuente que olvide o pierda utensilios y objetos necesarios para la realización de una actividad lo que hace que no pueda realizar la tarea y por ello, siempre tarda más que el resto en acabar las tareas.

Sin embargo, al realizar la escala de observación he podido comprobar como presenta algún rasgo de la misma (los ya explicados), pero no todos (los demás se presentan en muy pocas ocasiones) luego no podemos considerarle con TDA/H.

Tabla 7. Escala de Observación para el diagnóstico de Trastorno por Déficit de Atención y/o Hiperactividad realizada a A.

ESCALA DE OBSERVACIÓN PARA DIAGNÓSTICO DE TDA/H						
	Items para diagnosticar TAD/H	Nunca	Casi nunca	A veces	Con frecuencia	Siempre
D E S A T E N C I Ó N	1.-Con frecuencia no presta atención a detalles, ni a las tareas escolares lo cual deriva la aparición de errores.				X	
	2.-Tienen muchas dificultades y por ello evita constantemente, actividades que suponen un esfuerzo mental superior al normal (ej. actividades escolares).			X		
	3.-A menudo parece no escuchar cuando se le habla.				X	
	4.-Incapacidad de acabar las actividades o cualquier otra tarea y seguir las instrucciones establecidas en las mismas.			X		
	5.-Muestra incapacidad para organizar o planificar tareas o actividades.		X			
	6.-Presenta una distracción constante que les impide hacer la tarea en cuestión.				X	
	7.-A menudo pierde objetos u elementos necesarios para el desarrollo de ciertas tareas.				X	
	8.-Con frecuencia olvida lo que tiene que realizar y por tanto, no finaliza las acciones.			X		
H I P E R A C T I V I D A D	1.-Muestra inquietud y mucha actividad con las diferentes partes de su cuerpo e incluso se mueve en el propio asiento.		X			
	2.-Es incapaz de permanecer sentado en su asiento durante un periodo de tiempo relativamente largo.			X		
	3.-Se mueve con mucha frecuencia y energía (corre, salta) en situaciones inapropiadas.		X			
	4.-Se caracteriza por ser muy ruidoso.		X			
	5.-Presenta dificultades para estar entretenido en actividades lúdicas y dinámicas.	X				
	6.-Por lo general, presenta un patrón de actividad motora excesiva.	X				
	7.-Suele entrometerse o interrumpe en los asuntos de los demás.			X		
	8.-Habla mucho y muy alto.			X		
I M P U L S I V I D A D	1.-Suele responder antes de que se formule la pregunta. Realiza muchas exclamaciones.			X		
	2.-Actúa antes de pensar y es consciente de las consecuencias que ello supone cuando es demasiado tarde y ha podido causar daño a alguien (aunque sí que se arrepiente).			X		
	3.-No es capaz de guardar el turno en situaciones grupales o de colas.			X		
	4.-Habla en exceso y no da respuestas adecuadas.			X		
	5.-Presentan resistencia a la disciplina.		X			
	6.-No suele ser previsor y no planifica nada.		X			
	7.-No es consciente del posible peligro de las situaciones.			X		
	8.-Presenta una escasa tolerancia a la frustración.			X		

Fuente: Elaboración propia basándonos en CIE-10 (1992), DSM-V (2013) y Feadah (2012).



## **2. Escala de Observación TDA/H realizada a G.**

G. destaca por ser una persona a la que le cuesta bastante concentrarse en una determinada tarea lo cual hace que frecuentemente se equivoque pues mientras trabaja comienza hablar sobre un tema, luego pasa a otro y cuando quiere volver a ponerse a trabajar ya no se acuerda por donde estaba y se equivoca frecuentemente. Incluso, hay veces que contesta otras cosas diferentes a lo que se le está preguntando. Además, siempre acaba de los últimos por el mismo motivo.

Con la escala de observación de TDA/H hemos podido comprobar que los ítems que presenta con mayor frecuencia de la misma son tres. El primero de ellos es que le cuesta mucho mantener la atención para realizar una actividad lo que hace que muchas veces se equivoque o no acabe cuando los demás ya han terminado.

Otro de los ítems que presenta es su constante movimiento incluso cuando está sentado lo que hace que se distraiga continuamente durante la realización de las actividades. Y el otro ítem que manifiesta con más frecuencia es que presenta una escasa tolerancia a la frustración lo que muchas veces se convierte en llantos motivados por cosas que le dicen sus compañeros o por su incapacidad para hacer algo.

El resto de ítem de la escala no son muy frecuentes en este alumno por lo que no podemos considerarle un niño con TDA/H. Con lo cual, gracias a esta escala sabemos las características que más debemos trabajar con G. para conseguir que su rendimiento académico mejore.

Tabla 8. Escala de Observación para el diagnóstico de Trastorno por Déficit de Atención y/o Hiperactividad realizada a G.

ESCALA DE OBSERVACIÓN PARA DIAGNÓSTICO DE TDA/H						
	Items para diagnosticar TAD/H	Nunca	Casi nunca	A veces	Con frecuencia	Siempre
D E S A T E N C I Ó N	1.-Con frecuencia no presta atención a detalles, ni a las tareas escolares lo cual deriva la aparición de errores.			X		
	2.-Tienen muchas dificultades y por ello evita constantemente, actividades que suponen un esfuerzo mental superior al normal (ej. actividades escolares).		X			
	3.-A menudo parece no escuchar cuando se le habla.			X		
	4.-Incapacidad de acabar las actividades o cualquier otra tarea y seguir las instrucciones establecidas en las mismas.	X				
	5.-Muestra incapacidad para organizar o planificar tareas o actividades.		X			
	6.-Presenta una distracción constante que les impide hacer la tarea en cuestión.				X	
	7.-A menudo pierde objetos u elementos necesarios para el desarrollo de ciertas tareas.			X		
	8.-Con frecuencia olvida lo que tiene que realizar y por tanto, no finaliza las acciones.			X		
H I P E R A C T I V I D A D	1.-Muestra inquietud y mucha actividad con las diferentes partes de su cuerpo e incluso se mueve en el propio asiento.				X	
	2.-Es incapaz de permanecer sentado en su asiento durante un periodo de tiempo relativamente largo.		X			
	3.-Se mueve con mucha frecuencia y energía (corre, salta) en situaciones inapropiadas.		X			
	4.-Se caracteriza por ser muy ruidoso.	X				
	5.-Presenta dificultades para estar entretenido en actividades lúdicas y dinámicas.	X				
	6.-Por lo general, presenta un patrón de actividad motora excesiva.	X				
	7.-Suele entrometerse o interrumpe en los asuntos de los demás.		X			
	8.-Habla mucho y muy alto.			X		
I M P U L S I V I D A D	1.-Suele responder antes de que se formule la pregunta. Realiza muchas exclamaciones.	X				
	2.-Actúa antes de pensar y es consciente de las consecuencias que ello supone cuando es demasiado tarde y ha podido causar daño a alguien (aunque sí que se arrepiente).		X			
	3.-No es capaz de guardar el turno en situaciones grupales o de colas.		X			
	4.-Habla en exceso y no da respuestas adecuadas.		X			
	5.-Presentan resistencia a la disciplina.	X				
	6.-No suele ser previsor y no planifica nada.	X				
	7.-No es consciente del posible peligro de las situaciones.	X				
	8.-Presenta una escasa tolerancia a la frustración.				X	

Fuente: Elaboración propia basándonos en CIE-10 (1992), DSM-V (2013) y Feadah (2012).

### **3. Conclusión final**

Tras haber observado y completado las escalas sobre los dos niños a los que más les cuesta mantener la atención y realizar las actividades dentro del aula, he podido comprobar como a pesar de presentar ciertos rasgos de la misma, no pueden ser considerados, al menos de momento, niños con TDA/H.

Para poder considerar niños o niñas con TDA/H la mayor parte de los ítems de las escalas de observación deberían presentarse con una gran frecuencia en múltiples ocasiones y con una cierta intensidad y este, no es el caso.

Sin embargo, gracias a esto podemos trabajar con ellos estas conductas e intentar que las mejoren con el objetivo de que mejoren su rendimiento académico y con ello, mejoren sus aprendizajes, consiguiendo que estos sean verdaderamente significativos.

## ANEXO 5a. Escalas de observación para el diagnóstico de precocidad intelectual para docentes y padres

*Tabla 9. Escalas de Observación para el diagnóstico de Precocidad Intelectual para docentes.*

ESCALA DE OBSERVACIÓN PRECOCIDAD INTELECTUAL						
	Items para diagnosticar la precocidad intelectual	Nunca	Casi nunca	A veces	Con frecuencia	Siempre
C A P A C I D A D  I N T E L E C T U A L	1.-Curiosidad e interés por múltiples temas (incluyendo temas que son propios de edades posteriores).					
	2.-Aportaciones muy valiosas en el diálogo con el docente y con sus iguales.					
	3.-Pregunta frecuentemente incluso, cosas que son propias de edades superiores.					
	4.-Responde rápida y frecuentemente a las cuestiones que se plantean en clase.					
	5.-Es capaz de leer números de cinco dígitos.					
	6.-Conoce las horas.					
	7.-Contra la sus esfínteres.					
	8.-Establece buenas relaciones sociales con adultos y con sus iguales.					
	9.-Tendencia a relacionar diferentes conceptos o ideas.					
	10.-Aprende rápidamente nuevos conceptos o ideas.					
	11.-Utiliza los nuevos aprendizajes para resolver los posibles conflictos que se le plantean. Puede dar más de una solución.					
	12.-Interés por profundizar mucho más en los diferentes aprendizajes.					
	13.-Muestra independencia en sus opiniones y no muestra ningún tipo de inhibición al hacerlo.					
	14.-Memoriza con facilidad.					
	15.-Es observador.					
	16.-Toma decisiones y compromisos en las diversas tareas y es muy comprometido en ellas.					
C R E A T I V I D A D	1.-Muestra iniciativa propia.					
	2.-Muestra originalidad en sus respuestas y acciones.					
	3.-Presenta una alta curiosidad.					
	4.-Realiza aportaciones muy originales y adecuadas en las diferentes situaciones.					
	5.-Opiniones muy contrarias a las habituales y propias de su edad.					
	6.-Es capaz de adaptar o crear diversas situaciones, objetos como pueden ser juegos.					
	7.-Tendencia a un aprendizaje muy autodirigido.					
	8.-Es muy flexible en su pensamiento y en las acciones que realiza.					
	9.-Preferencia por actividades abiertas y poco estructuradas para tomar sus propias decisiones en cuanto al desarrollo de las mismas.					
P E R S O N A L I D A D	1.-Establece relaciones sociales con sus iguales y con frecuencia, con adultos.					
	2.-Normalmente presenta siempre buen humor y buena predisposición.					
	3.-Posee empatía, es capaz de ponerse en el lugar de otra persona.					
	4.-Es querido y valorado por sus compañeros.					
	5.-Es capaz de expresar emociones y sentimientos a los demás de manera correcta.					
	6.-Respeto las normas de convivencia establecidas en el aula.					
	7.-Evita situaciones conflictivas.					
	8.-Se compromete con sus compañeros.					
	9.-Posee un buen conocimiento de sí mismo.					
	10.-Facilidad para adaptarse a los cambios.					

**Fuente:** *Elaboración propia basándonos en Martínez Torres y Guirado Serrat (2010); Benito y Moro (s.f.) citados en Blanco Valle (2010); Martínez, Reverter y Ruíz (2009) citados en Martínez Torres y Guirado Serrat (2012).*

Tabla 10. Escala de Observación para el diagnóstico de Precocidad Intelectual para padres.

ESCALA DE OBSERVACIÓN PRECOCIDAD INTELECTUAL						
	Items para diagnosticar la precocidad intelectual	Sí	No	No lo sé	Otra edad	Comentarios
C A P A C I D A D  I N T E L E C T U A L	1.-Aprendió a gatear a los 6 meses.					
	2.-Comenzó a caminar a los 9 meses.					
	3.-Utiliza las tijeras desde los 2,5 años.					
	4.-Comenzó a andar en bicicleta, a usar los patines o saltar a la comba entorno a los 4 años.					
	5.-Pronunció las primeras palabras a los 6 meses.					
	6.-Comenzó a recitar las primeras frases sobre los 12 meses.					
	7.-Fue capaz de mantener una conversación a los 24 meses.					
	8.-Desde los 24 meses empezó a tener un vocabulario avanzado.					
	9.-Constantemente pregunta por las palabras que no conoce y lo lleva haciendo desde los 3 años.					
	10.-Fue capaz de manejar y por tanto, aprendió los parentescos familiares (tíos, hijos, primos, etc.) a los 2,5 años.					
	11.-Aprendió a dibujar las figuras humanas (cabeza, tronco y cuatro extremidades) a los 2,5 años.					
	12.-A los 2,5 años sabía contar hasta 10.					
	13.-A los 2,5 años realizaba puzles de 20 piezas.					
	14.-Está muy interesado por lo que le rodea, preguntar por el origen de las cosas y tener gran curiosidad y deseo de aprender todo desde los 2 años.					
	15.-Aprendió algunos colores a las 18 meses.					
	16.-Desde los 2,5 años conoce el abecedario representado en letras mayúsculas.					
	17.-A los 2,5 años fue capaz de memorizar cuentos, canciones u oraciones.					
	18.-Con 2,5 años veía películas de vídeo.					
	19.-Controla los esfínteres durante el día y la noche.					
	20.-Elige su propia ropa a los 3 años.					
30.-Sabe vestirse y desvestirse a los 4 años.						
C R E A T I V I D A D	1.-Es capaz de dar respuestas originales y creativas a determinadas cuestiones.					
	2.-Es capaz de resolver determinados conflictos de manera creativa.					
	3.-Presenta mucha curiosidad por diversos temas incluso, algunos que no son propios de su edad.					
	4.-Posee mucha imaginación y fantasía.					
	5.-Muestra iniciativa propia en diversas situaciones.					
	6.-Muestra originalidad en sus respuestas y acciones.					
	7.-Se adapta a las diversas situaciones que se le presentan.					
	8.-Presenta flexibilidad en su pensamiento y en las acciones que realiza.					
P E R S O N A L I D A D	1.-Se relaciona con niños y niñas mayores y juega con ellos desde los 4 años.					
	2.-Presenta alguna dificultad en las relaciones con sus iguales desde los 4 años.					
	3.-Presenta una autoestima positiva.					
	4.-Es capaz de ponerse en el lugar de los demás (empatía).					
	5.-Evita situaciones conflictivas.					
	6.-Posee un adecuado conocimiento sobre sí mismo.					
	7.-Respeta las normas de convivencia establecidas en el hogar.					

**Fuente:** Elaboración propia basándome en todas las características aportadas por Benito y Morro (s.f.) citados en Blanco Valle (2010).

## **ANEXO 5b. Resultados de la aplicación de la escala de observación para alumnos con precocidad intelectual**

Tras conocer a los niños y niñas del aula y observar sus comportamientos y conductas, hemos escogido a tres niños de la clase para realizar las Escalas de observación para el diagnóstico de precocidad intelectual.

Los tres han sido seleccionados por destacar en su gran predisposición en las diversas situaciones, su capacidad de comprender nuevos conceptos y establecer relaciones entre ellos y, por su capacidad de resolver conflictos.

### **1. Escala de Observación para el diagnóstico de Precocidad Intelectual realizada a D.**

D. destaca por ser responsable, comprometida con sus compañeros y compañeras, por evitar conflictos y tener capacidad para poder resolverlos si surgen y por su capacidad de comprender conceptos y contenidos.

Con frecuencia hemos podido observar que es una niña muy curiosa y observadora por los comentarios y aportaciones que realiza dentro de una conversación. Con frecuencia, resultan ser muy curiosos; otras veces aporta pequeños matices que no suelen ser los más frecuentes para su edad; y en muchas otras ocasiones, muestra lo observadora que es pues expone muchos pequeños detalles que en otras ocasiones podrían haber pasado totalmente desapercibidos.

Además, se trata de una persona que capta rápidamente los nuevos conocimientos y aprendizajes, aunque, también pregunta frecuentemente sobre los mismos, sobre dudas o curiosidades que pueda presentar al respecto. Es capaz de conectar los conocimientos previos con los nuevos y de utilizar todos ellos para resolver conflictos. Por lo general, se trata de una persona muy apreciada por el resto de niños y niñas del aula, pues todos saben que siempre está dispuesta a ayudar y es muy comprometida con sus compañeros y compañeras.

Asimismo, suele evitar cualquier tipo de conflicto con mucha frecuencia. También, destaca por ser muy empática y sabe siempre ponerse en el lugar de los demás y tomar medidas cuando alguien no posee esta empatía hacia otro compañero. En relación con esto, es capaz de mostrar y transmitir sus emociones y sentimientos a los demás según el momento.

Tras la observación considero que es una persona muy segura de sí misma, con ideas muy claras y no tiene ningún tipo de dificultad para manifestarlas ante los demás. Tiene una absoluta iniciativa propia (a veces, da la sensación de ser líder en su grupo cooperativo).

Tabla 11. Escala de Observación para el diagnóstico de Precocidad Intelectual realizada a D.

ESCALA DE OBSERVACIÓN PRECOCIDAD INTELECTUAL						
	Items para diagnosticar la precocidad intelectual	Nunca	Casi nunca	A veces	Con frecuencia	Siempre
C A P A C I D A D I N T E L E C T U A L	1.-Curiosidad e interés por múltiples temas (incluyendo temas que son propios de edades posteriores).				X	
	2.-Aportaciones muy valiosas en el diálogo con el docente y con sus iguales.					X
	3.-Pregunta frecuentemente incluso, cosas que son propias de edades superiores.				X	
	4.-Responde rápida y frecuentemente a las cuestiones que se plantean en clase.					X
	5.-Es capaz de leer números de cinco dígitos.	X				
	6.-Conoce las horas.	X				
	7.-Contra la sus esfínteres.					X
	8.-Establece buenas relaciones sociales con adultos y con sus iguales.					X
	9.-Tendencia a relacionar diferentes conceptos o ideas.				X	
	10.-Aprende rápidamente nuevos conceptos o ideas.					X
	11.-Utiliza los nuevos aprendizajes para resolver los posibles conflictos que se le plantean. Puede dar más de una solución.					X
	12.-Interés por profundizar mucho más en los diferentes aprendizajes.			X		
	13.-Muestra independencia en sus opiniones y no muestra ningún tipo de inhibición al hacerlo.					X
	14.-Memoriza con facilidad.				X	
	15.-Es observador.					X
	C R E A T I V I D A D	16.-Toma decisiones y compromisos en las diversas tareas y es muy comprometido en ellas.				
1.-Muestra iniciativa propia.						X
2.-Muestra originalidad en sus respuestas y acciones.						X
3.-Presenta una alta curiosidad.				X		
4.-Realiza aportaciones muy originales y adecuadas en las diferentes situaciones.					X	
5.-Opiniones muy contrarias a las habituales y propias de su edad.				X		
6.-Es capaz de adaptar o crear diversas situaciones, objetos como pueden ser juegos.						X
7.-Tendencia a un aprendizaje muy autodirigido.				X		
8.-Es muy flexible en su pensamiento y en las acciones que realiza.						X
9.-Preferencia por actividades abiertas y poco estructuradas para tomar sus propias decisiones en cuanto al desarrollo de las mismas.			X			
P E R S O N A L I D A D	1.-Establece relaciones sociales con sus iguales y con frecuencia, con adultos.					X
	2.-Normalmente presenta siempre buen humor y buena predisposición.					X
	3.-Posee empatía, es capaz de ponerse en el lugar de otra persona.					X
	4.-Es querido y valorado por sus compañeros.					X
	5.-Es capaz de expresar emociones y sentimientos a los demás de manera correcta.					X
	6.-Respeta las normas de convivencia establecidas en el aula.					X
	7.-Evita situaciones conflictivas.					X
	8.-Se compromete con sus compañeros.					X
	9.-Posee un buen conocimiento de sí mismo.					X
	10.-Facilidad para adaptarse a los cambios.				X	

**Fuente:** Elaboración propia basándonos en Martínez Torres & Guirado Serrat (2010); Benito & Moro (s.f.) citados en Blanco Valle (2010); Martínez, Reverter & Ruíz (2009) citados en Martínez Torres & Guirado Serrat (2012).

## **2. Escala de Observación para el diagnóstico de Precocidad Intelectual realizada a Jg.**

Jg. destaca por intentar resolver siempre todos los conflictos, por responder rápidamente y frecuentemente bien a todo lo que se plantea en el aula, aunque a veces, se caracteriza por ser egocéntrico y por tener poca tolerancia a la frustración, acabando casi siempre en llanto.

En él podemos observar y destacar su alto grado de curiosidad a través de las múltiples preguntas que realiza sobre los temas que se trabajan en cada momento y además, siempre aporta opiniones o conocimientos muy valiosos para el grupo clase (el otro día nos explicó perfectamente lo que es un agujero negro sin haber sido trabajado en clase). Asimismo, cuando las maestras preguntamos en el aula, es uno de los niños y niñas que levanta primero la mano para hablar (responde muy rápido y frecuentemente con la respuesta acertada).

Suele aprender rápidamente los nuevos conceptos y conocimientos e incluso, es capaz de relacionarlo con los anteriores y establecer una correcta solución ante un problema a partir de los mismos.

Hemos podido comprobar como es una persona segura de sí mismo, y a la que no le importa responder o preguntar lo que de verdad considera en cada momento y muestra mucha independencia en el momento de dar sus propias opiniones. Además, le suele gustar profundizar mucho más en los temas que son trabajamos en el aula.

Por lo general, presenta siempre buen humor hasta el momento en el que aparece su egocentrismo que es cuando podemos observar un cambio radical de humor. Y tiene una gran capacidad para memorizar.

Es un niño capaz de mostrar las emociones y los sentimientos por él mismo, pero, con frecuencia suele mostrar más las emociones negativas. Y tiene una gran empatía por lo que sabe ponerse en el lugar de otra persona sin ningún problema.

En cuanto a sus relaciones sociales, suele establecer buenas relaciones con todos los niños y niñas, sin embargo, en algunas ocasiones es muy egocéntrico, y suele romper con rabietas si algo no le sale como lo tenía previsto.



Tabla 12. Escala de Observación para el diagnóstico de Precocidad Intelectual realizada a Jg.

ESCALA DE OBSERVACIÓN PRECOCIDAD INTELECTUAL						
Items para diagnosticar la precocidad intelectual		Nunca	Casi nunca	A veces	Con frecuencia	Siempre
C A P A C I D A D I N T E L E C T U A L	1.-Curiosidad e interés por múltiples temas (incluyendo temas que son propios de edades posteriores).				X	
	2.-Aportaciones muy valiosas en el diálogo con el docente y con sus iguales.					X
	3.-Pregunta frecuentemente incluso, cosas que son propias de edades superiores.				X	
	4.-Responde rápida y frecuentemente a las cuestiones que se plantean en clase.				X	
	5.-Es capaz de leer números de cinco dígitos.	X				
	6.-Conoce las horas.	X				X
	7.-Contra la sus esfínteres.					X
	8.-Establece buenas relaciones sociales con adultos y con sus iguales.				X	
	9.-Tendencia a relacionar diferentes conceptos o ideas.				X	
	10.-Aprende rápidamente nuevos conceptos o ideas.					X
	11.-Utiliza los nuevos aprendizajes para resolver los posibles conflictos que se le plantean. Puede dar más de una solución.			X		
	12.-Interés por profundizar mucho más en los diferentes aprendizajes.			X		
	13.-Muestra independencia en sus opiniones y no muestra ningún tipo de inhibición al hacerlo.				X	
	14.-Memoriza con facilidad.				X	
	15.-Es observador.					X
16.-Toma decisiones y compromisos en las diversas tareas y es muy comprometido en ellas.					X	
C R E A T I V I D A D A D	1.-Muestra iniciativa propia.					X
	2.-Muestra originalidad en sus respuestas y acciones.					X
	3.-Presenta una alta curiosidad.					X
	4.-Realiza aportaciones muy originales y adecuadas en las diferentes situaciones.			X		X
	5.-Opiniones muy contrarias a las habituales y propias de su edad.		X			
	6.-Es capaz de adaptar o crear diversas situaciones, objetos como pueden ser juegos.				X	
	7.-Tendencia a un aprendizaje muy autodirigido.			X		
	8.-Es muy flexible en su pensamiento y en las acciones que realiza.				X	
	9.-Preferencia por actividades abiertas y poco estructuradas para tomar sus propias decisiones en cuanto al desarrollo de las mismas.					X
P E R S O N A L I D A D	1.-Establece relaciones sociales con sus iguales y con frecuencia, con adultos.				X	
	2.-Normalmente presenta siempre buen humor y buena predisposición.				X	
	3.-Posee empatía, es capaz de ponerse en el lugar de otra persona.					X
	4.-Es querido y valorado por sus compañeros.					X
	5.-Es capaz de expresar emociones y sentimientos a los demás de manera correcta.					X
	6.-Respeta las normas de convivencia establecidas en el aula.				X	
	7.-Evita situaciones conflictivas.				X	
	8.-Se compromete con sus compañeros.					X
	9.-Posee un buen conocimiento de sí mismo.					X
	10.-Facilidad para adaptarse a los cambios.			X		X

Fuente: Elaboración propia basándonos en Martínez Torres & Guirado Serrat (2010); Benito & Moro (s.f.) citados en Blanco Valle (2010); Martínez, Reverter & Ruiz (2009) citados en Martínez Torres & Guirado Serrat (2012).

### **3. Análisis Escala de Observación para el diagnóstico de Precocidad Intelectual realizada a Jn.**

Jn. destaca en el aula por su capacidad para comprender rápidamente los conceptos, instrucciones o pautas y por su capacidad de resolución de conflictos. Aunque a veces, es un poco egocéntrico.

Al aplicar la escala de observación con Jn. hemos podido comprobar como es un niño que se interesa por los temas que se explican en clase, además, podríamos decir que casi siempre que habla aporta grandes conocimientos al resto de compañeros. Pero, con mucha frecuencia le cuesta hablar mostrando sus conocimientos a los demás (pues él consciente de que sabe mucho más que los demás: habla tres idiomas (inglés, coreano y español), los sábados va a un instituto coreano, se interesa por temas poco frecuentes para su edad) o saber mantener una relación con sus iguales por ello, muchas veces dentro del aula no destaca excesivamente a pesar de ser cognitivamente capaz para resaltar entre los demás.

Responde rápidamente a todas las preguntas si se le señala por ser el elegido o se le pregunta directamente a él, pero si sabe algo y es voluntario hablar suele retraerse y no decir nada. Incluso, es capaz de negar ciertos conocimientos que él posee si se le pregunta ante los demás, pues parece tener miedo a que los demás sepan que sabe más que ellos en algunas ocasiones.

En Jn, se puede observar que con una pequeña explicación es capaz de captar correctamente los contenidos que se pretenden en cada caso y en ocasiones a través de la verbalización en voz alta muestra como es capaz de relacionar conceptos previos con los nuevos o aquellos que aparentemente son inconexos.

Además, es un niño con demasiada opinión propia y presenta mucha predisposición hacer las cosas puesto que a veces no comprende que las normas de una actividad son iguales para todos y él se las salta porque quiere hacerlo a su manera sin darse cuenta de que es como todos los demás y debe hacer lo mismo. Por ello, muchas veces prefiere actividades más abiertas. Y aquí se puede ver su gran capacidad de conocimiento sobre sí mismo.

En Jn, se puede ver como es muy comprometido con sus tareas, pero en las suyas propias, no tanto en las que se realizan en grupos cooperativos dentro del aula. Le interesa lo suyo y que lo suyo siempre sea lo mejor. Aunque, siempre presenta una actitud muy positiva y una buena predisposición para realizar las diversas actividades.

Se puede observar cómo en ocasiones le cuesta exteriorizar sentimientos y emociones. Es cierto, que por lo general suele evitar situaciones de conflicto, pero suele buscarlos cuando las cosas no son como él quiere.

Sin duda, realizar una de las escalas sobre Jn. nos ha servido para comprobar sus grandes capacidades cognitivas e intelectuales, pero como debido a sus escasas habilidades sociales, no es uno de los niños que más destaque pues, tiene una fuerte carencia en lo social.

Y por esta misma razón, consideramos que en el aula se están perdiendo muchas oportunidades de enriquecer los aprendizajes pues él podría aportar grandes conocimientos, pero, por el contrario, como apenas participa en el aula este enriquecimiento es prácticamente nulo.

Desde nuestro punto de vista, él es el más perjudicado de esta situación puesto que consideramos que si participase más dentro del aula y lo hiciera siendo sincero manifestando sus conocimientos, él sería el primero en aumentar sus conocimientos y en mejorar la calidad de sus interacciones sociales.

Tabla 13. Escala de Observación para el diagnóstico de Precocidad Intelectual realizada a Jn.

ESCALA DE OBSERVACIÓN PRECOCIDAD INTELECTUAL						
	Items para diagnosticar la precocidad intelectual	Nunca	Casi nunca	A veces	Con frecuencia	Siempre
C A P A C I D A D I N T E L E C T U A L	1.-Curiosidad e interés por múltiples temas (incluyendo temas que son propios de edades posteriores).				X	
	2.-Aportaciones muy valiosas en el diálogo con el docente y con sus iguales.					X
	3.-Pregunta frecuentemente incluso, cosas que son propias de edades superiores.			X		
	4.-Responde rápida y frecuentemente a las cuestiones que se plantean en clase.				X	
	5.-Es capaz de leer números de cinco dígitos.	X				
	6.-Conoce las horas.	X				
	7.-Contrala sus esfinteres.					X
	8.-Establece buenas relaciones sociales con adultos y con sus iguales.				X	
	9.-Tendencia a relacionar diferentes conceptos o ideas.					X
	10.-Aprende rápidamente nuevos conceptos o ideas.					X
	11.-Utiliza los nuevos aprendizajes para resolver los posibles conflictos que se le plantean. Puede dar más de una solución.					X
	12.-Interés por profundizar mucho más en los diferentes aprendizajes.				X	
	13.-Muestra independencia en sus opiniones y no muestra ningún tipo de inhibición al hacerlo.					X
	14.-Memoriza con facilidad.				X	
	15.-Es observador.					X
C R E A T I V I D A D	16.-Toma decisiones y compromisos en las diversas tareas y es muy comprometido en ellas.					X
	1.-Muestra iniciativa propia.					X
	2.-Muestra originalidad en sus respuestas y acciones.				X	
	3.-Presenta una alta curiosidad.			X		
	4.-Realiza aportaciones muy originales y adecuadas en las diferentes situaciones.					X
	5.-Opiniones muy contrarias a las habituales y propias de su edad.			X		
	6.-Es capaz de adaptar o crear diversas situaciones, objetos como pueden ser juegos.				X	
	7.-Tendencia a un aprendizaje muy autodirigido.			X		
	8.-Es muy flexible en su pensamiento y en las acciones que realiza.				X	
9.-Preferencia por actividades abiertas y poco estructuradas para tomar sus propias decisiones en cuanto al desarrollo de las mismas.			X			
P E R S O N A L I D A D	1.-Establece relaciones sociales con sus iguales y con frecuencia, con adultos.				X	
	2.-Normalmente presenta siempre buen humor y buena predisposición.					X
	3.-Posee empatía, es capaz de ponerse en el lugar de otra persona.				X	
	4.-Es querido y valorado por sus compañeros.					X
	5.-Es capaz de expresar emociones y sentimientos a los demás de manera correcta.					X
	6.-Respeto las normas de convivencia establecidas en el aula.					X
	7.-Evita situaciones conflictivas.				X	
	8.-Se compromete con sus compañeros.				X	
	9.-Posee un buen conocimiento de sí mismo.					X
	10.-Facilidad para adaptarse a los cambios.				X	

**Fuente:** Elaboración propia basándonos en Martínez Torres & Guirado Serrat (2010); Benito & Moro (s.f.) citados en Blanco Valle (2010); Martínez, Reverter & Ruiz (2009) citados en Martínez Torres & Guirado Serrat (2012).

#### **4. Conclusión final**

Tras haber observado y completado las escalas sobre tres miembros de la clase y, haber reflexionado sobre cada uno de los casos, y de seguir observando en el día a día en el aula, nos hemos percatado de que todos los niños y niñas señalados como posibles casos de precocidad intelectual, es debido a que son los niños que más estimulación reciben en el ámbito familiar.

Como podemos ver, esto es clave puesto que durante la infancia es el momento en el que los niños y niñas desarrollan su personalidad (periodo crítico y sensible) y por ello, la cantidad y calidad de estímulos que reciban en esta temprana edad no solo condiciona su personalidad sino también, su capacidad cognitiva. Por ello, los docentes y los padres deben ser dos agentes educativos completamente coordinados entre ellos para compartir la información de los niños y niñas y lograr su desarrollo integral.

Consideramos que todos ellos presentan algunos de los ítems necesarios para diagnosticar a un niño o niña con precocidad intelectual, pero tras seguir en el aula con ellos y seguir observándoles, creemos que actualmente presentan estas características porque en sus casas son muy estimulados y llegan al colegio con más conocimientos que otros lo que les permite profundizar mucho más en sus aprendizajes. Y esto, sumado al trabajo y estimulación en el colegio, hace que tengan unas fuentes de enriquecimiento más grande que otros niños y niñas y que por ello, en ocasiones destaquen más a nivel académico que el resto de compañeros.

Sin embargo, puede ocurrir que a día de hoy tengamos indicios de algún niño o niña con precocidad intelectual (como son estos tres casos) pero que, con el paso del tiempo, su capacidad se nivele a la del resto de compañeros de su misma edad y entonces, deje ya de destacar tanto (como creo que ocurrirá con todos los niños, quizás exceptuando a Jn. que posiblemente cada vez adquiera más estimulación y aún pueda sobresalir más). No obstante, para saberlo sería necesario un estudio longitudinal y extraer conclusiones con el paso del tiempo.

## ANEXO 6a. Técnica sociométrica. El sociograma

Nombre y apellidos:

Edad:

1. Escribe el nombre de cinco compañeros o compañeras con los que te gustaría hacer un puzle. Empieza escribiendo por la persona que más te gustaría.

1.- \_\_\_\_\_ 6.- \_\_\_\_\_  
2.- \_\_\_\_\_ 7.- \_\_\_\_\_  
3.- \_\_\_\_\_ 8.- \_\_\_\_\_  
4.- \_\_\_\_\_ 9.- \_\_\_\_\_  
5.- \_\_\_\_\_ 10.- \_\_\_\_\_

2. Escribe el nombre de cinco compañeros o compañeras con los que no te sentarías en la mesa de clase. Empieza escribiendo por la persona que menos te gustaría.

1.- \_\_\_\_\_ 6.- \_\_\_\_\_  
2.- \_\_\_\_\_ 7.- \_\_\_\_\_  
3.- \_\_\_\_\_ 8.- \_\_\_\_\_  
4.- \_\_\_\_\_ 9.- \_\_\_\_\_  
5.- \_\_\_\_\_ 10.- \_\_\_\_\_

3. Escribe el nombre de los cinco compañeros o compañeras que crees que te elegirían para que te sentarás con él o ella en el autobús al ir de excursión. Empieza escribiendo por la persona que seguro crees que te ha escogido.

1.- \_\_\_\_\_ 6.- \_\_\_\_\_  
2.- \_\_\_\_\_ 7.- \_\_\_\_\_  
3.- \_\_\_\_\_ 8.- \_\_\_\_\_  
4.- \_\_\_\_\_ 9.- \_\_\_\_\_  
5.- \_\_\_\_\_ 10.- \_\_\_\_\_

4. Escribe el nombre de los cinco compañeros o compañeras que crees que no te elegirían para que les leas un cuento. Empieza escribiendo por la persona que crees que seguro no te ha escogido.

1.- \_\_\_\_\_ 6.- \_\_\_\_\_  
2.- \_\_\_\_\_ 7.- \_\_\_\_\_  
3.- \_\_\_\_\_ 8.- \_\_\_\_\_  
4.- \_\_\_\_\_ 9.- \_\_\_\_\_  
5.- \_\_\_\_\_ 10.- \_\_\_\_\_

## ANEXO 6b. Resultados de la aplicación del sociograma

### **1. Puesta en práctica**

Hemos puesto en práctica el sociograma en la tercera semana de intervención dentro del aula de manera que ya teníamos ganada la confianza de los niños y niñas y de esta forma, todos han contestado a las preguntas sin problema. Asimismo, como ya conocíamos al grupo, hemos podido aplicar un sociograma cuyas preguntas se adaptaban a los gustos o intereses de dichos niños y niñas de forma que les sea sencillo para establecer las respuestas.

Los sociogramas se pueden realizar a una única persona o a un grupo. En nuestro caso nos centramos en la aplicación colectiva ya que además de ser la más frecuente, es la que los docentes debemos utilizar cuando queramos aplicar un sociograma en nuestras aulas para conocer la relación de todos los niños y niñas con el resto de miembros y evitar la aparición de ciertos problemas como podrían ser en un futuro el bullying (y este es uno de los objetivos que nos planteamos al diseñar el sociograma).

Para aplicarlo hemos seguido las instrucciones que Rodríguez Pérez y Morera Bello (2001, p.54):

Hemos explicado a los niños y niñas que les íbamos hacer varias preguntas sobre el grupo y sobre su satisfacción con él. En ningún caso les hemos dicho que se trata de un sociograma ni de un test con objeto de que no hagan inferencias que perjudiquen la validez y fiabilidad de sus respuestas. Seguidamente, hemos dado mucha importancia a que cada uno pusiera su nombre en la hoja para después poder establecer las relaciones.

Desde su explicación y durante su realización hemos animado a los niños y niñas a responder con la máxima sinceridad. En ocasiones hemos tenido que rogar a los mismos que atiendan exclusivamente a sus preguntas y eviten conductas tales como comprobar si el compañero lo eligió, hacer gestos de complicidad (si tú me eliges, yo te elijo).

Hemos intentado que todos los niños y niñas cumplimentarán todas las preguntas, pero como siempre es frecuente en la aplicación de los sociogramas y, en este caso ha ocurrido, ha habido dos niños que no han sabido rellenar las preguntas correspondientes a los rechazos.

A continuación, exponemos algunos de los ejemplos de sociograma realizados con los niños y niñas del aula:

Ilustración 21. Sociograma realizado por A.

Nombre: ALFONSO Edad: 10

1. Escribe el nombre de cinco compañeros o compañeras con los que te gustaría hacer un puzzle. Empieza escribiendo por la persona que más te gustaría.

1.- <u>LPO</u>	6.- _____
2.- <u>SIRA</u>	7.- _____
3.- _____	8.- _____
4.- _____	9.- _____
5.- _____	10.- _____

2. Escribe el nombre de cinco compañeros o compañeras con los que no te sentarías en la mesa de clase. Empieza escribiendo por la persona que menos te gustaría.

1.- <u>JUAN V.</u>	6.- _____
2.- <u>PIEDRO</u>	7.- _____
3.- _____	8.- _____
4.- _____	9.- _____
5.- _____	10.- _____



3. Escribe el nombre de los cinco compañeros o compañeras que crees que te elegirían para que te sentaras con él o ella en el autobús al ir de excursión. Empieza escribiendo por la persona que seguro crees que te ha escogido.

- |                  |            |
|------------------|------------|
| 1.- <u>MARIA</u> | 6.- _____  |
| 2.- _____        | 7.- _____  |
| 3.- _____        | 8.- _____  |
| 4.- _____        | 9.- _____  |
| 5.- _____        | 10.- _____ |

4. Escribe el nombre de los cinco compañeros o compañeras que crees que no te elegirían para que les leas un cuento. Empieza escribiendo por la persona que crees que seguro no te ha escogido.

- |                  |            |
|------------------|------------|
| 1.- <u>PEDRO</u> | 6.- _____  |
| 2.- _____        | 7.- _____  |
| 3.- _____        | 8.- _____  |
| 4.- _____        | 9.- _____  |
| 5.- _____        | 10.- _____ |

Ilustración 22. Sociograma realizado por D.

Nombre: DANIELA Edad:

1. Escribe el nombre de cinco compañeros o compañeras con los que te gustaría hacer un puzzle. Empieza escribiendo por la persona que más te gustaría.

1.- PALOMA 6.- \_\_\_\_\_  
2.- SIRA 7.- \_\_\_\_\_  
3.- HENANO 8.- \_\_\_\_\_  
4.- PEDRO 9.- \_\_\_\_\_  
5.- SOFIA 10.- \_\_\_\_\_

2. Escribe el nombre de cinco compañeros o compañeras con los que no te sentarías en la mesa de clase. Empieza escribiendo por la persona que menos te gustaría.

1.- JUNE 6.- \_\_\_\_\_  
2.- JUAN R 7.- \_\_\_\_\_  
3.- ALEXANDRA 8.- \_\_\_\_\_  
4.- JORGE 9.- \_\_\_\_\_  
5.- MARCO 10.- \_\_\_\_\_

3. Escribe el nombre de los cinco compañeros o compañeras que crees que te elegirían para que te sentaras con él o ella en el autobús al ir de excursión. Empieza escribiendo por la persona que seguro crees que te ha escogido.

- |                    |            |
|--------------------|------------|
| 1.- <u>PALOMA</u>  | 6.- _____  |
| 2.- <u>ZIRA</u>    | 7.- _____  |
| 3.- <u>GONZALO</u> | 8.- _____  |
| 4.- <u>HERNAN</u>  | 9.- _____  |
| 5.- <u>JUAN V</u>  | 10.- _____ |

4. Escribe el nombre de los cinco compañeros o compañeras que crees que no te elegirían para que les leas un cuento. Empieza escribiendo por la persona que crees que seguro no te ha escogido.

- |                   |            |
|-------------------|------------|
| 1.- <u>TONO</u>   | 6.- _____  |
| 2.- <u>JUAN R</u> | 7.- _____  |
| 3.- <u>LEO</u>    | 8.- _____  |
| 4.- _____         | 9.- _____  |
| 5.- _____         | 10.- _____ |

Ilustración 23. Sociograma realizado por G.

Nombre: 60 NEALO Edad: \_\_\_\_\_

1. Escribe el nombre de cinco compañeros o compañeras con los que te gustaría hacer un puzzle. Empieza escribiendo por la persona que más te gustaría.

1.- Yeiko 6.- \_\_\_\_\_  
2.- Henar 7.- \_\_\_\_\_  
3.- Aljondra 8.- \_\_\_\_\_  
4.- \_\_\_\_\_ 9.- \_\_\_\_\_  
5.- \_\_\_\_\_ 10.- \_\_\_\_\_

2. Escribe el nombre de cinco compañeros o compañeras con los que no te sentarías en la mesa de clase. Empieza escribiendo por la persona que menos te gustaría.

1.- Marcos 6.- \_\_\_\_\_  
2.- \_\_\_\_\_ 7.- \_\_\_\_\_  
3.- \_\_\_\_\_ 8.- \_\_\_\_\_  
4.- \_\_\_\_\_ 9.- \_\_\_\_\_  
5.- \_\_\_\_\_ 10.- \_\_\_\_\_

3. Escribe el nombre de los cinco compañeros o compañeras que crees que te elegirían para que te sentaras con él o ella en el autobús al ir de excursión. Empieza escribiendo por la persona que seguro crees que te ha escogido.

- |     |         |      |       |
|-----|---------|------|-------|
| 1.- | Daniela | 6.-  |       |
| 2.- | Pedro   | 7.-  | ma    |
| 3.- | _____   | 8.-  | _____ |
| 4.- | _____   | 9.-  | _____ |
| 5.- | _____   | 10.- | _____ |

4. Escribe el nombre de los cinco compañeros o compañeras que crees que no te elegirían para que les leas un cuento. Empieza escribiendo por la persona que crees que seguro no te ha escogido.

- |     |       |      |       |
|-----|-------|------|-------|
| 1.- | Mario | 6.-  | H     |
| 2.- | Ma    | 7.-  | _____ |
| 3.- | _____ | 8.-  | _____ |
| 4.- | _____ | 9.-  | _____ |
| 5.- | _____ | 10.- | _____ |

Ilustración 24. Sociograma realizado por Jg.

Nombre: JORGE Edad: \_\_\_\_\_

1. Escribe el nombre de cinco compañeros o compañeras con los que te gustaría hacer un puzzle. Empieza escribiendo por la persona que más te gustaría.

1.- <u>LEO</u>	6.- <u>MARGO H</u>
2.- <u>PALOMA</u>	7.- <u>SIRA</u>
3.- <u>GONCALO</u>	8.- _____
4.- <u>NADIA</u>	9.- _____
5.- <u>JEYKO</u>	10.- _____

2. Escribe el nombre de cinco compañeros o compañeras con los que no te sentarías en la mesa de clase. Empieza escribiendo por la persona que menos te gustaría.

1.- <u>PEDRO</u>	6.- _____
2.- _____	7.- _____
3.- _____	8.- _____
4.- _____	9.- _____
5.- _____	10.- _____

3. Escribe el nombre de los cinco compañeros o compañeras que crees que te elegirían para que te sentaras con él o ella en el autobús al ir de excursión. Empieza escribiendo por la persona que seguro crees que te ha escogido.

- |                   |            |
|-------------------|------------|
| 1.- <u>HERNAN</u> | 6.- _____  |
| 2.- <u>SOFIA</u>  | 7.- _____  |
| 3.- <u>JUAN</u>   | 8.- _____  |
| 4.- <u>MARCOH</u> | 9.- _____  |
| 5.- <u>MARCOR</u> | 10.- _____ |

4. Escribe el nombre de los cinco compañeros o compañeras que crees que no te elegirían para que les leas un cuento. Empieza escribiendo por la persona que crees que seguro no te ha escogido.

- |                    |            |
|--------------------|------------|
| 1.- <u>VALERIA</u> | 6.- _____  |
| 2.- _____          | 7.- _____  |
| 3.- _____          | 8.- _____  |
| 4.- _____          | 9.- _____  |
| 5.- _____          | 10.- _____ |

Ilustración 25. Sociograma realizado por Jn.

Nombre: JUNO Edad: \_\_\_\_\_

1. Escribe el nombre de cinco compañeros o compañeras con los que te gustaría hacer un puzzle. Empieza escribiendo por la persona que más te gustaría.

1.- <u>NARÍA</u>	6.- <u>MARCO</u>
2.- <u>JESUS</u>	7.- <u>GONZALO</u>
3.- <u>JORGE</u>	8.- <u>REIKO</u>
4.- <u>JEQ</u>	9.- _____
5.- <u>VALERÍA</u>	10.- _____

2. Escribe el nombre de cinco compañeros o compañeras con los que no te sentarías en la mesa de clase. Empieza escribiendo por la persona que menos te gustaría.

1.- <u>PEPÉ</u>	6.- _____
2.- <u>ALEGANDRA</u>	7.- _____
3.- _____	8.- _____
4.- _____	9.- _____
5.- _____	10.- _____



3. Escribe el nombre de los cinco compañeros o compañeras que crees que te elegirían para que te sentaras con él o ella en el autobús al ir de excursión. Empieza escribiendo por la persona que seguro crees que te ha escogido.

- |                  |            |
|------------------|------------|
| 1.- <u>JESUS</u> | 6.- _____  |
| 2.- _____        | 7.- _____  |
| 3.- _____        | 8.- _____  |
| 4.- _____        | 9.- _____  |
| 5.- _____        | 10.- _____ |

4. Escribe el nombre de los cinco compañeros o compañeras que crees que no te elegirían para que les leas un cuento. Empieza escribiendo por la persona que crees que seguro no te ha escogido.

- |                    |            |
|--------------------|------------|
| 1.- <u>MARCO</u>   | 6.- _____  |
| 2.- <u>LEO</u>     | 7.- _____  |
| 3.- <u>SOPHIA</u>  | 8.- _____  |
| 4.- <u>LOVANIA</u> | 9.- _____  |
| 5.- _____          | 10.- _____ |

Ilustración 26. Sociograma realizado por P.

Nombre: PEDRO

Edad:

1. Escribe el nombre de cinco compañeros o compañeras con los que te gustaría hacer un puzzle. Empieza escribiendo por la persona que más te gustaría.

1.- ~~MATEO~~ # \_\_\_\_\_

2.- ~~VALERIA~~ \_\_\_\_\_

3.- \_\_\_\_\_ 8.- \_\_\_\_\_

4.- \_\_\_\_\_ 9.- \_\_\_\_\_

5.- \_\_\_\_\_ 10.- \_\_\_\_\_

2. Escribe el nombre de cinco compañeros o compañeras con los que no te sentarías en la mesa de clase. Empieza escribiendo por la persona que menos te gustaría.

1.- JUAN 6.- JUAN

2.- \_\_\_\_\_ 7.- \_\_\_\_\_

3.- \_\_\_\_\_ 8.- \_\_\_\_\_

4.- \_\_\_\_\_ 9.- \_\_\_\_\_

5.- \_\_\_\_\_ 10.- \_\_\_\_\_

3. Escribe el nombre de los cinco compañeros o compañeras que crees que te elegirían para que te sentaras con él o ella en el autobús al ir de excursión. Empieza escribiendo por la persona que seguro crees que te ha escogido.

- |     |       |      |       |
|-----|-------|------|-------|
| 1.- | MARCO | 6.-  | _____ |
| 2.- | _____ | 7.-  | _____ |
| 3.- | _____ | 8.-  | _____ |
| 4.- | _____ | 9.-  | _____ |
| 5.- | _____ | 10.- | _____ |

4. Escribe el nombre de los cinco compañeros o compañeras que crees que no te elegirían para que les leas un cuento. Empieza escribiendo por la persona que crees que seguro no te ha escogido.

- |     |            |      |       |
|-----|------------|------|-------|
| 1.- | HERNÁN HER | 6.-  | _____ |
| 2.- | _____      | 7.-  | _____ |
| 3.- | _____      | 8.-  | _____ |
| 4.- | _____      | 9.-  | _____ |
| 5.- | _____      | 10.- | _____ |

## 2. Resultados de la implementación del sociograma en el aula

Una vez que todos los niños y niñas han contestado a todas las preguntas del sociograma hemos pasado a analizar los resultados obtenidos. Para ello, hemos utilizado un programa informático - *Ed Graph Editor*- con el cual hemos establecido las diferentes relaciones entre los niños y niñas que hemos obtenido en cada una de las respuestas.

Creemos conveniente destacar que gracias a las múltiples opciones que ofrece el programa, hemos decidido representar a los niños con cuadrados y a las niñas con círculos. Las elecciones realizadas se representan mediante flechas negras y los rechazos se representan con flechas rojas.

Además de representar cada respuesta, hemos utilizado las herramientas que el mismo programa ofrece para poder representar de forma graduada desde el niño o niña líder (en color azul oscuro y tamaño más grande) hasta el menos social dentro del aula (en tamaño más pequeño y en color blanco).

De modo que, con dos elecciones y dos rechazos por niño queda completo y se pueden observar mucho mejor todas las relaciones del aula y como decimos, se obtienen los mismos resultados finales.

Observando el mapa del sociograma obtenido y teniendo en cuenta a Rodríguez Pérez y Morera Bello (2001, p.48-49) concretamente en este sociograma podemos interpretar que:

1. Los niños y niñas con mayor número de rechazos destacan dentro del aula por su impopularidad. Pero, además de observarlo gracias a la realización del sociograma, dado que estamos en el aula durante un periodo de tres meses, hemos podido comprobar como es realmente cierto.

Lo realmente curioso en este caso es que el primer niño (P.) que destaca como líder del grupo (situado prácticamente en el centro del mismo, con el tamaño más grande y con el color azul más oscuro que el resto) destaca por el hecho de ser el niño con más rechazos por parte de sus compañeros.

Y tras estar en el día a día con ellos en el contexto escolar, hemos podido comprobar como P. es un niño con muy buenas capacidades cognitivas pero debido a su conducta frecuentemente disruptiva molesta constantemente en clase y el resto de niños y niñas son consciente de ello, hasta el punto de que dentro del aula manifiestan estar cansados de él a través de ciertos comentarios, conductas, etc., y esto queda muy bien reflejado en la representación del sociograma.

La segunda niña que destaca por ser líder dentro del aula es A. y también destaca como líder por sus múltiples rechazos. Igual que en el caso anterior, es una niña que interrumpe el orden de la clase y presenta ciertos comportamientos disruptivos.

Dentro del aula aparentemente no hay conducta del resto de compañeros de rechazo hacia la misma, pero el sociograma lo refleja claramente y dado que observamos sus constantes interrupciones en el aula -añadido a su conducta disruptiva- consideramos que estos son los motivos por los que recibe tantos rechazos.

2. Los niños y niñas con más número elecciones recibidas destacan dentro del aula por poseer una mayor popularidad. Sin embargo, en nuestro gráfico no destacan por ser los líderes, los ejemplos a seguir para los demás, sino que más bien se consideran personas con las que se puede jugar y trabajar perfectamente sin ser líderes. En este caso, destacan JR., S. y D.

Los tres destacan en el aula por ser niños y niñas con grandes capacidades a nivel cognitivo, muy sociables, destacan por evitar cualquier tipo de conflictos y prácticamente nunca presentan comportamientos disruptivos. Además, tienen muy interiorizados valores como ayudar, compartir y respetar al resto.

3. En este caso podemos observar que se trata de un grupo cohesionado y la maestra me ha reconocido que era uno de sus principales objetivos desde que comenzó con ellos en el primer curso del Segundo ciclo de la Educación Infantil y como se puede ver, lo ha conseguido.

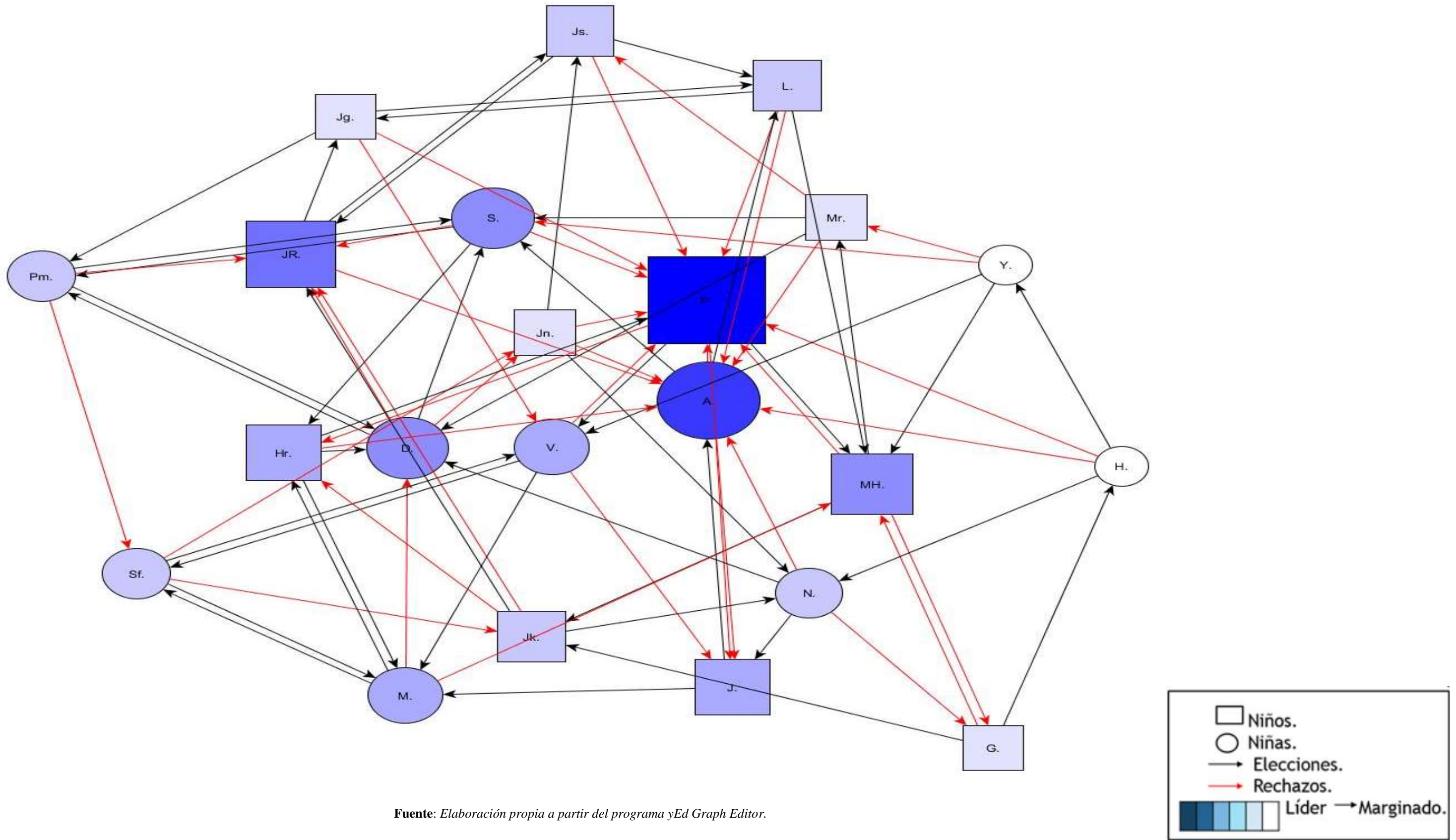
Si tuviéramos que destacar algún niño o niña por estar más aislado del grupo destacaríamos a Y. y H. pues son las que están representadas en el tamaño más pequeño y en color blanco.

Sin embargo, como podemos ver, aunque son las menos sociales del grupo por presentar menos relaciones, no aparecen aisladas. Durante los casi cuatro meses que hemos trabajado con ellos, hemos podido comprobar que ambas son tímidas, aunque establecen relaciones perfectamente con los demás sin estar aisladas del grupo.

Aunque, consideramos que el hecho de que en el sociograma aparezcan representadas como las menos sociales del grupo se debe a que ambas se han incorporado posteriormente al inicio del segundo ciclo de Educación Infantil.

Concretamente, H. se incorporó al aula el curso académico anterior a actual (2016-2017) e Y. se ha incorporado en este curso académico (2017-2018). Motivo por el cual deducimos que aún no se han integrado de lleno en el grupo clase.

Ilustración 27. Resultado de la aplicación del sociograma.



Fuente: Elaboración propia a partir del programa yEd Graph Editor.

## ANEXO 7. Cuestionario sobre hábitos de vida y modelos de crianza para padres

Tabla 14. Cuestionario sobre hábitos de vida y modelos de crianza para padres.

<b>CUESTIONARIO SOBRE MODELOS DE CRIANZA</b> (A contestar <u>solo por el padre</u> ) (marcar con una cruz)				
	Nunca	Pocas veces	Con frecuencia	Casi siempre
1. Realizo tareas que debería realizar mi hijo/a: hacer la cama, poner la mesa, tirar la basura...				
2. Tengo muestras de afecto físico con mi hijo/a: besos, caricias, achuchones...				
3. Tengo muestras de afecto verbal con mi hijo/a: le digo lo bueno que es, lo guapo que es...				
4. Utilizo algún tipo de castigo cuando su comportamiento, reiteradamente, no es adecuado				
5. Grito a mi hijo/a				
6. Pego levemente a mi hijo/a un cachete, un azote...				
7. Castigo severamente a mi hijo/a				
8. Elogio, premio... a mi hijo/a				
9. Discutimos con mi pareja por causa de nuestro hijo/a				
10. Coincido con mi pareja acerca de la educación de nuestros hijos				
11. Sé los exámenes, tareas... que tiene mi hijo/a cada día				
12. Satisfago los deseos de mi hijo (regalos, caprichos...)				
13. Conocemos e intentamos ir en la misma línea educativa que el colegio				
14. Hablo con mi hijo/a acerca de su vida, sus amigos, sus problemas...				
15. Mi pareja es la que se ocupa, principalmente, de los estudios de nuestro hijo/a				
16. Negociamos/dialogamos con nuestros hijos las normas, comportamientos, obligaciones... de cada uno				
A continuación, puntúe de 0 a 10 (0, nada de acuerdo; 10 totalmente de acuerdo)				
17. Por ahora, estamos contentos con nuestro hijo/a				
18. Considero que mi hijo/a es feliz				
19. Considero que somos muy exigentes con él/ella				
20. Creo que mi hijo/a tienen confianza conmigo, me cuenta sus cosas				
21. Creo que somos poco exigentes con nuestro hijo/a				
22. Mi hijo/a es todavía muy pequeño para tener tareas y responsabilidades				

Muchas gracias.



**CUESTIONARIO SOBRE *MODELOS DE CRIANZA***

(A contestar solo por la madre)

(marcar con una cruz)

	Nunca	Pocas veces	Con frecuencia	Casi siempre
1. Realizo tareas que debería realizar mi hijo/a: hacer la cama, poner la mesa, tirar la basura...				
2. Tengo muestras de afecto físico con mi hijo/a: besos, caricias, achuchones...				
3. Tengo muestras de afecto verbal con mi hijo/a: le digo lo bueno que es, lo guapo que es...				
4. Utilizo algún tipo de castigo cuando su comportamiento, reiteradamente, no es adecuado				
5. Grito a mi hijo/a				
6. Pego levemente a mi hijo/a un cachete, un azote...				
7. Castigo severamente a mi hijo/a				
8. Elogio, premio... a mi hijo/a				
9. Discutimos con mi pareja por causa de nuestro hijo/a				
10. Coincido con mi pareja acerca de la educación de nuestros hijos				
11. Sé los exámenes, tareas... que tiene mi hijo/a cada día				
12. Satisfago los deseos de mi hijo (regalos, caprichos...)				
13. Conocemos e intentamos ir en la misma línea educativa que el colegio				
14. Hablo con mi hijo/a acerca de su vida, sus amigos, sus problemas...				
15. Mi pareja es la que se ocupa, principalmente, de los estudios de nuestro hijo/a				
16. Negociamos/dialogamos con nuestros hijos las normas, comportamientos, obligaciones... de cada uno				
A continuación, puntúe de 0 a 10 (0, nada de acuerdo; 10 totalmente de acuerdo)				
17. Por ahora, estamos contentos con nuestro hijo/a				
18. Considero que mi hijo/a es feliz				
19. Considero que somos muy exigentes con él/ella				
20. Creo que mi hijo/a tienen confianza conmigo, me cuenta sus cosas				
21. Creo que somos poco exigentes con nuestro hijo/a				
22. Mi hijo/a es todavía muy pequeño para tener tareas y responsabilidades				

Muchas gracias

## **ANEXO 8a. Intervención con alumnos con altas capacidades intelectuales. Precocidad intelectual**

### **1. Título**

*Lili Miki y el Hada Margarita en el País de las Plantas.*

### **2. Justificación**

Esta Unidad Didáctica se realiza con el objetivo de fomentar el enriquecimiento curricular de todos los niños y niñas presentes en el aula. Es cierto que, por lo general, los programas de enriquecimiento únicamente van dirigidos a los niños y niñas con altas capacidades (Artola, 2011), pero en Educación Infantil no podemos hablar de altas capacidades, ni superdotados, sino que se habla de precocidad intelectual.

Por ello, dado que los niños con precocidad intelectual presentan un ritmo de desarrollo más rápido que el resto de su misma edad (no quiere decir que alcancen los niveles superiores del desarrollo al concluir el periodo madurativo) y, teniendo en cuenta que dentro de las aulas todos los niños y niñas están capacitados para realizar todas las actividades propuestas, consideramos que es adecuado aplicar dicha Unidad.

De esta manera, contribuimos a que todos ellos pueden ampliar y mejorar sus conocimientos y les damos las mismas oportunidades de aprendizaje evitando que puedan aburrirse o que presenten una baja autoestima y mejoramos sus relaciones interpersonales. Por ello, realizamos la Unidad Didáctica con actividades propias de enriquecimiento curricular sobre las plantas y las flores, la vegetación en general teniendo también un gran peso la Educación en Valores y a la Educación Emocional y aprovechando para concienciar sobre la importancia del cuidado al medio ambiente.

Hemos considerado realizar sobre dicha temática puesto que la maestra lo va a trabajar en el aula durante el periodo en el cual la vamos a poner en práctica y es adecuado que una Unidad de Enriquecimiento se realice sobre una temática que está siendo trabajada de manera que queda contextualizada. Además de actividades características de enriquecimiento curricular, hemos añadido actividades propias de mi mención Expresión y Comunicación de las áreas de expresión corporal, expresión musical y expresión artística.

Para el caso de J. la unidad será de la misma temática y al igual que hace la maestra, mantendremos las actividades de gran-grupo para que él pueda participar con sus compañeros,

pero algunas de las actividades se modificarán y cambiarán para adaptarlas más a sus necesidades, intereses y características.

No obstante, para el presente trabajo dado la limitación de espacio y por ser el tema que realmente nos compete, exponemos únicamente las actividades propias de enriquecimiento curricular.

### 3. Metodología

**1.-Nuevas metodologías: PBL (Situación problema):** Barrows (1986) citado en Garayo et al. (2016, p. 6) define el PBL como “un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos”. Y esto es exactamente lo que hemos querido hacer con nuestra Unidad Didáctica: partir de un problema al que hay que buscar solución donde ellos son los verdaderos protagonistas (aprendizaje activo) y deben superar todos los retos (actividades) para encontrar la solución. El objetivo en sí no es encontrar la solución al problema, sino descubrir los conocimientos en este caso de las plantas. De esta forma, la motivación está asegurada y con ella, los aprendizajes significativos.

**2.-Aprendizaje cooperativo:** El aprendizaje cooperativo es un método que se basa en el trabajo en equipo. Es decir, mediante el aprendizaje cooperativo el grupo debe trabajar conjuntamente para lograr los objetivos ya que estos solo se alcanzan si todos los miembros del equipo consiguen los suyos. En esta situación de aprendizaje, se buscan los beneficios para el conjunto del grupo, que lo son, también, para uno mismo. La recompensa recibida por el alumno, en el aprendizaje cooperativo, es equivalente a los resultados obtenidos por el grupo. Por ello, en la Unidad Didáctica se realizarán actividades en grupos cooperativos y otras en gran grupo. La Formación de los grupos cooperativos es realizada por la maestra en función de la capacidad, la motivación y sus habilidades cooperativas. Cada uno desempeña un rol con unas responsabilidades:

MODERADOR	ORGANIZADOR
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Controlar el tono de voz.</li> <li>-Controlar el nivel de ruido.</li> <li>-Doy el turno de palabra.</li> <li>-Animar a todos los compañeros del grupo a participar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Cuidar el orden y la limpieza del espacio.</li> <li>-Cuidar que el trabajo esté limpio y ordenado.</li> <li>-Controlar que los compañeros estén bien colocados en el grupo.</li> <li>-Controlar el tiempo.</li> <li>-Repartir el material.</li> <li>-Recordar que hay que recoger todo.</li> </ul>

SECRETARIO	COORDINADOR
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Escribir las tareas a realizar.</li> <li>-Tomar notas.</li> <li>-Ser el portavoz de las opiniones y conclusiones de todo el grupo.</li> <li>-Preguntar las dudas al profesor.</li> <li>-Ser quien se comunica con otro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Repartir las tareas.</li> <li>-Controlar que todos trabajen.</li> <li>-Comprobar que todos realizan la tarea.</li> </ul>

**3.-Rutina de pensamiento (veo, pienso y me pregunto):** Las rutinas de pensamiento son instrumentos que tienen por objetivo estructurar el pensamiento de los niños y hacerlo visible. Sirven para ayudar a los niños y niñas a aprender a pensar. Hemos decidido aplicar esta rutina del pensamiento porque consideramos que es la mejor para que los niños y niñas realicen cuidadosas observaciones e interpretaciones de forma meditada y a la vez, estimulamos su imaginación. Lo hacemos con el objetivo de que diferencien lo que ven, lo que piensan y lo que se preguntan.

**4.-Técnicas de relajación:** La práctica habitual de la relajación presenta muchas ventajas y beneficios en los niños y niñas de Educación Infantil. Según Escalera (2009, p.1) entre las ventajas que producen podemos destacar: hace que aumente la confianza y la seguridad en sí mismos, hace que se muestren menos violentos y mucho más sociables y además, aumentan su alegría y espontaneidad. Todos estos beneficios que la relajación produce en la infancia se pueden observar en los niños y niñas tanto en el contexto educativo como en el familiar.

Con la relajación podemos hacer que desde la infancia los niños y niñas comiencen a valorar el silencio, la tranquilidad y la falta de estímulos contribuyendo todo esto a que el niño o niña adquiera una mejor imagen de sí mismo. Los diferentes ejercicios de relajación se adaptan a la edad de los niños y niñas, a su desarrollo fisiológico y sus capacidades cognitivas y debemos motivarles. Emplearemos dos técnicas: Técnica de relajación en movimiento tomada de Escalera Gámiz, Á. M. (2009, p. 4-6) llamada ejercicios de relajación y movimiento y Técnica de relajación de Dris Ahmed (2010, p.7-8) llamada “nos relajamos” adaptándolas a los niños y niñas y a la Unidad Didáctica.

**5.-Inteligencias múltiples:** En todas las actividades propuestas se tienen en cuenta las ocho inteligencias múltiples y se plantea como objetivo desarrollar todas ellas debido a la gran importancia que estas tienen en el colegio. La Teoría de las Inteligencias Múltiples fue propuesta en 1983 por Howard Gardner (psicólogo estadounidense).

Dado que los problemas que se nos pueden presentar pueden ser muy diferentes, Howard establece que hay ocho tipos de inteligencias: lógico-matemática; lingüística; espacial; musical; corporal-kinestésica; intrapersonal; interpersonal; naturalista (nueve si contamos la inteligencia

“espiritual o existencial”). Todas ellas de manera individual o en combinación con otras, nos permiten solucionar determinados conflictos en la vida diaria.

**6.-Bits de inteligencia:** los días previos a comenzar la Unidad, los bits que serán trabajados en el aula son sobre los tipos de árboles y los diferentes paisajes.

#### **4. Tabla relación objetivos contenidos y criterios de evaluación de la Unidad Didáctica**

A continuación, exponemos una tabla con todos los Objetivos, Contenidos y Criterios de evaluación extraídos del **DECRETO 122/2007**, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León, que hemos seleccionado para realizar la unidad didáctica y que hemos considerado relevante exponer en el presente trabajo puesto que aunque aquí solo hagamos mención a las actividades propias de enriquecimiento curricular, deseamos que se pueda observar que todas ellas cumplen los objetivos de la citada ley.

Tabla 15. Tabla relación objetivos, contenidos y criterios de evaluación extraídos a partir del DECRETO 122/2007 para la Unidad Didáctica.

<b>DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León</b>			
	<b>Objetivos</b>	<b>Contenidos</b>	<b>Criterios de Evaluación</b>
<b>Área 1. Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.</b>	2. Reconocer e identificar los propios sentimientos, emociones, necesidades, preferencias e intereses, y ser capaz de expresarlos y comunicarlos a los demás, respetando los de los otros.	Bloque 1. El cuerpo y la propia imagen.	9. Confiar en sus posibilidades para realizar las tareas encomendadas, aceptar las pequeñas frustraciones y mostrar interés y confianza por superarse.
		1.4. Sentimientos y emociones. – Identificación y expresión equilibrada de sentimientos, emociones, vivencias preferencias e intereses propios en distintas situaciones y actividades.	
	7. Tener la capacidad de iniciativa y planificación en distintas situaciones de juego, comunicación y actividad. Participar en juegos colectivos respetando las reglas establecidas y valorar el juego como medio de relación social y recurso de ocio y tiempo libre.	Bloque 2. Movimiento y juego.	12. Participar con gusto en los distintos tipos de juegos y regular su comportamiento y emoción a la acción.
		2.4. Juego y actividad. – Comprensión, aceptación y aplicación de las reglas para jugar	
<b>Área 2. Conocimiento del entorno.</b>	3. Observar y explorar de forma activa su entorno y mostrar interés por situaciones y hechos significativos, identificando sus consecuencias.	Bloque 2. Acercamiento a la naturaleza.	12. Interesarse por las características, hábitat, cuidado y ciclo vital de algunos animales y plantas.
		2.1. Los seres vivos: animales y plantas. – Las plantas del entorno: acercamiento a su ciclo vital, necesidades y cuidados.	
	4. Conocer algunos animales y plantas, sus características, hábitat, y ciclo vital, y valorar los beneficios que aportan a la salud y el bienestar humano y al medio ambiente.	Bloque 2. Acercamiento a la naturaleza.	14. Actuar con respeto y colaborar en el mantenimiento de espacios limpios y cuidados.
		2.3. El paisaje. – Valoración del medio natural y de su importancia para la salud y el bienestar.	
<b>Área 3. Lenguaje: comunicación y representación.</b>	1. Expresar ideas, sentimientos, emociones y deseos mediante la lengua oral y otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación.	Bloque 1. Lenguaje verbal.	1. Comunicar por medio de la lengua oral sentimientos, vivencias, necesidades e intereses.
		1.1. Escuchar, hablar, conversar. 1.1.1. Iniciativa e interés por participar en la comunicación oral. – Utilización del lenguaje oral para manifestar sentimientos, necesidades e intereses, comunicar experiencias propias y transmitir información. Valorarlo como medio de relación y regulación de la propia conducta y la de los demás.	
	2. Utilizar la lengua como instrumento de comunicación, representación, aprendizaje, disfrute y relación social. Valorar la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia y de la igualdad entre hombres y mujeres.	Bloque 1. Lenguaje verbal.	10. Explicar y escuchar planes, propuestas de trabajo, proyectos, etc. y participar en ellos con interés.
		1.1.2. Las formas socialmente establecidas. – Ejercitación de la escucha a los demás, reflexión sobre los mensajes de los otros, respeto por las opiniones de sus compañeros y formulación de respuestas e intervenciones orales oportunas utilizando un tono adecuado	

Fuente: Elaboración propia basándose en el DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León.

## **5. Actividades de enseñanza-aprendizaje**


A continuación, exponemos las actividades de enriquecimiento curricular que hemos incluido en nuestra Unidad Didáctica. Queremos señalar que nuestra unidad está compuesta por muchas más actividades –concretamente 22 actividades -pues ha sido implementada en dos semanas consecutivamente. Pero, dado que para el presente trabajo uno de los objetivos es mostrar la intervención con los alumnos con altas capacidades y teniendo en cuenta la limitación de espacio del mismo, mostramos únicamente las actividades propias de enriquecimiento curricular.

De esta manera, pueden parecer descontextualizadas, pero queremos hacer hincapié en que dentro de la Unidad didáctica están totalmente contextualizadas y todas son coherentes y conexas en función de los contenidos que son trabajados en cada momento.

Primeramente, exponemos las actividades de enriquecimiento curricular que han sido utilizadas con la mayor parte de los niños y niñas y seguidamente, hacemos una alusión especial a las actividades propias de enriquecimiento curricular que han sido adaptadas para nuestro caso concreto del niño que presenta necesidades específicas de apoyo educativo.

## 5.1. Actividades de enriquecimiento curricular de la Unidad Didáctica












### ACTIVIDAD 1

<b>TÍTULO:</b> Poetas: “La semilla dorada” (Nilda Zamataro).	<b>EDAD:</b> 5-6 años.
<b>ATENDIENDO SU FINALIDAD:</b> Actividad final.	
<b>ESPACIOS:</b> En el aula habitual, en la tarima o alfombra de la clase.	
<b>RECURSOS MATERIALES:</b> hoja con la letra de la poesía, folios y ceras de colores.	
	
<b>MODALIDAD DE AGRUPAMIENTO:</b> Agrupamiento cooperativo habitual dentro del aula (grupos de 4 o 5 personas cada uno con una función un organizador, coordinador, secretario y portavoz).	
<b>DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:</b> Daremos a cada grupo una hoja con un trozo de la poesía. Deberán leerla e interpretarla. Después, deberán representar gráficamente dicha frase de la poesía. Una vez que cada grupo haya representado su parte les daremos otra hoja con la frase final de la misma que es cuando finalmente la semilla se convierte en planta de forma que cada grupo creará su propio final (pues las plantas son muy diversas) y una vez que tengan todos los grupos el dibujo final, iremos a la tarima del aula y cada secretario del grupo deberá explicar qué es lo que han dibujado y entre todos los grupos deberán ponerse de acuerdo para colocar sobre una cartulina sus dibujos en orden y pondremos todos los posibles finales que cada uno de ellos ha creado.	
<b>OBJETIVOS DIDÁCTICOS:</b> Potenciar el desarrollo de la inteligencia lingüística, interpersonal y lógico-matemática; Trabajar la comprensión lectora; Fomentar la toma de decisiones y el trabajo cooperativo.	
<b>CONTENIDOS:</b> Crecimiento de una semilla; Comprensión lectora.	
<b>TEMPORALIZACIÓN:</b> 20-25 minutos.	
<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN:</b> La evaluación de esta actividad se realizará de manera continua y formativa. La maestra observará los diferentes grupos teniendo en cuenta las diferentes formas que presentan de trabajar, de tomar decisiones y llevarlas a cabo. Asimismo, al finalizar podremos comprobar si la actividad ha sido entendida mediante la representación de las viñetas.	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tomar cooperativamente las decisiones y ejecuciones para realizar la actividad.</li> </ul>	

Fuente: *Elaboración propia.*

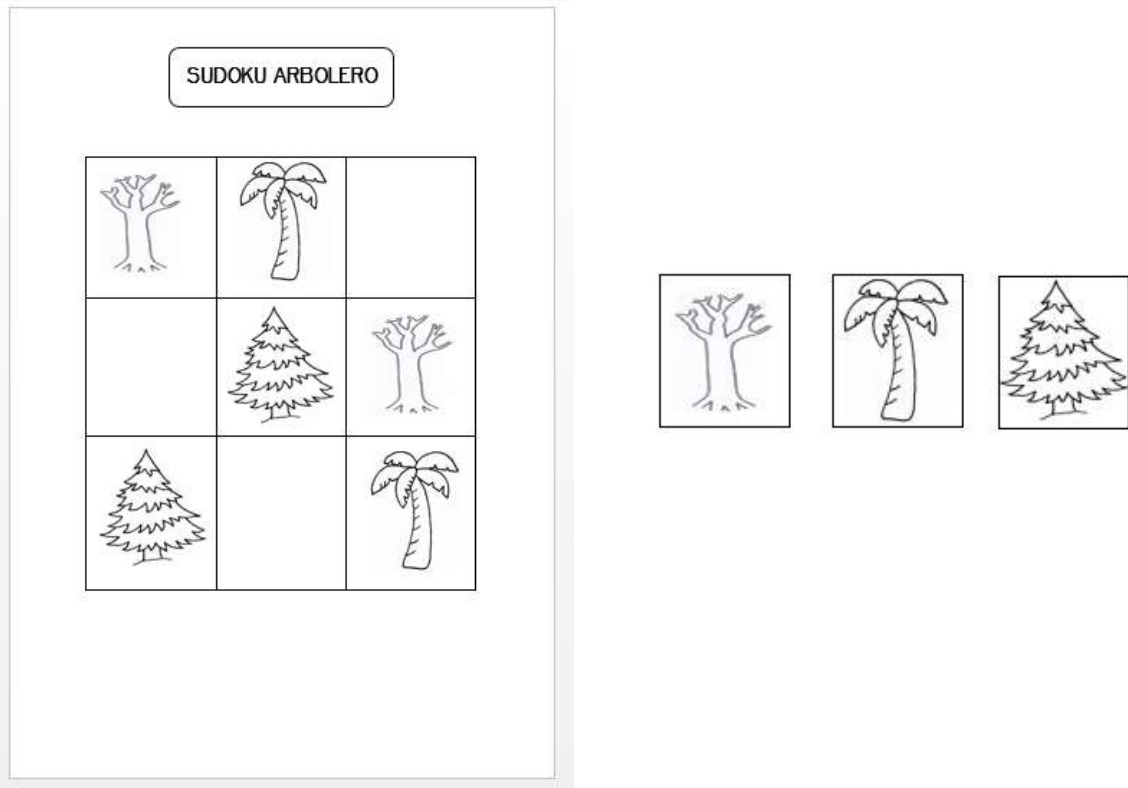


## ACTIVIDAD 2

<b>TÍTULO:</b> <i>El árbol sabio.</i>	<b>EDAD:</b> 5-6 años.
<b>ATENDIENDO SU FINALIDAD:</b> Actividad de desarrollo.	
<b>ESPACIOS:</b> En el aula habitual, en las mesas de la clase.	
<b>RECURSOS MATERIALES:</b> Árboles de goma eva en cuyo tronco hay tres regletas de números que constituyen una suma y en su copa, se deben poner el número de pompones que corresponda. Hoja con problemas matemáticos.	
	<p style="text-align: center;">Nombre: _____</p> <p style="text-align: center;"><b>EL ÁRBOL SABIO.</b></p> <p>1.-El árbol tiene 1 manzana  y 1 manzana  ¿En total cuántas manzanas tiene? <math>1 + 1 =</math></p> <p>2.-El árbol tiene 1 manzana  y 2 manzanas  ¿En total cuántas manzanas tiene? <math>1 + 2 =</math></p> <p>3.-El árbol tiene 2 manzanas  y 3 manzanas  ¿En total cuántas manzanas tiene? <math>2 + 3 =</math></p> <p>4.-El árbol tiene 2 manzanas  y 4 manzanas  ¿En total cuántas manzanas tiene? <math>2 + 4 =</math></p> <p>5.-El árbol tiene 3 manzanas  y 1 manzana  ¿En total cuántas tiene? <math>3 + 1 =</math></p>
<b>MODALIDAD DE AGRUPAMIENTO:</b> Actividad individual, sentados en los grupos cooperativos habituales del aula (4 o 5 personas).	
<b>DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:</b> La actividad consiste en repartir a cada niño y niña un árbol y una hoja donde aparecen los problemas matemáticos que deben resolver ayudándose con el Árbol Sabio y en las cuales deben poner el resultado. Los niños deberán realizar las sumas utilizando los árboles para ayudarse a visualizarlas y que sea más sencilla su comprensión.	
<b>OBJETIVOS DIDÁCTICOS:</b> Potenciar el desarrollo de la inteligencia lógico-matemática; Fomentar el aprendizaje de las sumas de manera visual.	
<b>CONTENIDOS:</b> Resolución de problemas; Operaciones matemáticas: las sumas.	
<b>TEMPORALIZACIÓN:</b> 10 minutos.	
<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN:</b> La evaluación de esta actividad se realizará durante la misma observando si los niños y niñas utilizan correctamente el árbol y al final tras comprobar los resultados de las sumas. Si alguno es incorrecto, podemos ayudar a los niños y niñas a realizarlas de nuevo.	
- Correcto proceso de realización de las sumas y resultados correctos.	

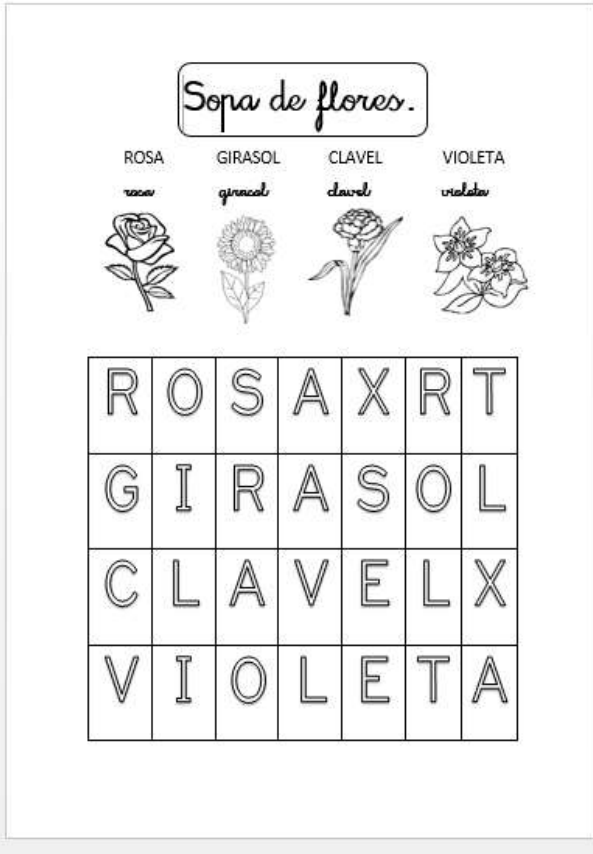
Fuente: *Elaboración propia.*

### ACTIVIDAD 3

<b>TÍTULO:</b> <i>Sudoku arbolero.</i>	<b>EDAD:</b> 5-6 años.
<b>ATENDIENDO SU FINALIDAD:</b> Actividad final.	
<b>ESPACIOS:</b> En el aula habitual, en las mesas de la clase.	
<b>RECURSOS MATERIALES:</b> Hoja con un sudoku.	
	
<b>MODALIDAD DE AGRUPAMIENTO:</b> Actividad individual, sentados en los grupos cooperativos habituales del aula (4 o 5 personas).	
<b>DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:</b> La actividad consiste en repartir una hoja a cada niño con un pequeño sudoku de (3x3) pues es el primero que realizan. Deben completar los huecos con tres tipos de árboles de manera que no se repitan en las filas. Para ello, deberán de pegar las tarjetas que se les da con el dibujo del árbol donde corresponda. Después, pueden pintarlos.	
<b>OBJETIVOS DIDÁCTICOS:</b> Potenciar el desarrollo de la inteligencia lógico-matemática, visual y naturalista; Ser capaz de realizar un sudoku.	
<b>CONTENIDOS:</b> Diferentes tipos de árboles.	
<b>TEMPORALIZACIÓN:</b> 15 minutos.	
<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN:</b> La evaluación de esta actividad se realizará de manera continua y formativa ya que se realizará durante el desarrollo de la misma a través de las expresiones y ayudas que se van ofreciendo y al final de la misma al comprobar si se ha realizado correctamente o no el mismo.	
- Realización correcta del sudoku.	

Fuente: *Elaboración propia.*

## ACTIVIDAD 4

<b>TÍTULO:</b> <i>Sopa de flores.</i>	<b>EDAD:</b> 5-6 años.
<b>ATENDIENDO SU FINALIDAD:</b> Actividad de desarrollo.	
<b>ESPACIOS:</b> En el aula habitual, en las mesas de clase.	
<b>RECURSOS DIDÁCTICOS:</b> hoja con la sopa de letras a realizar.	
	
<b>MODALIDAD DE AGRUPAMIENTO:</b> Actividad individual, sentados en los grupos cooperativos habituales del aula (4 o 5 personas).	
<b>DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:</b> La actividad consiste en dar a cada niño una sopa de letras en la cual hay escrito el nombre de cuatro flores (rosa, clavel, girasol y violeta) cada niño debe ser capaz de identificarlas correctamente. Para ello, arriba tiene establecido el dibujo y el nombre de las cuatro flores.	
<b>OBJETIVOS DIDÁCTICOS:</b> Potenciar el desarrollo de la inteligencia visual, lingüística y naturalista; Trabajar la comprensión lectora; Fomentar el reconocimiento de las grafías.	
<b>CONTENIDOS:</b> Tipos de flores.	
<b>TEMPORALIZACIÓN:</b> 15 minutos.	
<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN:</b> La evaluación de esta actividad se realizará de manera continua ya que observaremos si los niños y niñas son capaces de realizar la sopa de letras correctamente. Finalmente, se evaluará comprobando el resultado.	
- Identificación correcta de las grafías correspondientes a los cuatro tipos de flores.	





Fuente: *Elaboración propia.*

## ACTIVIDAD 5

<b>TÍTULO:</b> <i>Y ahora, ¿cómo lo puedo utilizar?</i>	<b>EDAD:</b> 5-6 años.
<b>ATENDIENDO SU FINALIDAD:</b> Actividad de desarrollo.	
<b>ESPACIOS:</b> En el aula habitual, en la tarima o alfombra de la clase.	
<b>RECURSOS DIDÁCTICOS:</b> Tarjetas de materiales y utensilios (o llevar los reales) que suelen utilizarse para el cuidado de las plantas. Por ejemplo: regadera, rastrillo, pala, cubo, agua, semillas, etc.	
	
<b>MODALIDAD DE AGRUPAMIENTO:</b> Grupo clase.	
<b>DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:</b> La actividad consiste en mostrar a los niños y niñas los materiales anteriormente citados (en tarjetas o los reales). Todos ellos serán conocidos por los niños y niñas y sabrán cómo se utilizan. Pero en este caso, además de decirnos su uso habitual, deben inventar un nuevo uso para cada uno en relación con el cuidado de las plantas o con otros posibles usos en su vida diaria. Por ejemplo: la regadera sirve para echar agua y puede servirnos para transportar arena. También, los niños y niñas pueden decir otros materiales que no se utilicen para el cuidado de las plantas y a los que ellos les den este nuevo uso.	
<b>OBJETIVOS DIDÁCTICOS:</b> Potenciar el desarrollo de la inteligencia lingüística, naturalista y visual; Potenciar la imaginación y creatividad de los niños y niñas.	
<b>CONTENIDOS:</b> Utensilios propios del cuidado del medio ambiente; Desarrollo de la imaginación	
<b>TEMPORALIZACIÓN:</b> 10 minutos.	
<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN:</b> La evaluación de esta actividad se realizará de manera continua y formativa. Se realizará a medida que se realiza la actividad y se valorará la capacidad de respuestas y lo variadas e innovadoras que estas sean.	
<ul style="list-style-type: none"><li>- Empleo de su imaginación y creatividad para inventar nuevos usos a los materiales.</li></ul>	

**Fuente:** *Elaboración propia.*

## ACTIVIDAD 6

<b>TÍTULO:</b> Pasapalabra sobre el maravilloso país de las plantas.	<b>EDAD:</b> 5-6 años.
<b>ATENDIENDO SU FINALIDAD:</b> Actividad de desarrollo.	
<b>ESPACIOS:</b> En el aula habitual, en la tarima o alfombra de la clase.	
<b>RECURSOS MATERIALES:</b> Aro pequeño con las letras del abecedario impresas y colocadas en el mismo a modo de rosca. Letras del abecedario en rojas y en verde. Una tarjeta para la maestra con las definiciones.	
<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">   </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center; margin-top: 10px;">   </div>	
<b>MODALIDAD DE AGRUPAMIENTO:</b> Grupo clase.	
<b>DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:</b> Una vez sentados en la tarima de la clase en corro, comenzaremos a pasar la rosca de las letras niños por niño de manera que todos lo tengan una vez y alguno puede repetir. Comenzaremos explicando a los niños y niñas cómo funciona el juego: leemos definición por definición y les damos un tiempo para responder. Si aciertan se pone encima de la letra el dibujo; si fallan se pega un círculo rojo; o si no saben, se pasa de turno diciendo “pasapalabra”.	
<b>OBJETIVOS DIDÁCTICOS:</b> Potenciar el desarrollo de la inteligencia lingüística, intrapersonal, interpersonal y naturalista; Fomentar el recuerdo de los contenidos aprendidos sobre el medio ambiente y las plantas.	
<b>CONTENIDOS:</b> Vocabulario propio o relacionado con el medio ambiente que ha sido trabajado durante toda la semana.	
<b>TEMPORALIZACIÓN:</b> 20 minutos.	
<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN:</b> La evaluación de esta actividad se realizará de manera continua y formativa durante la realización de la misma ya que veremos sus repuestas y podremos comprobar si los conocimientos se han adquirido bien si aciertan, o bien en el caso de fallar, veremos el tipo de fallo y nos dará la pista de qué debemos seguir trabajando o cómo podemos mejorar la propuesta.	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expresiones utilizadas al formular las respuestas y aciertos y errores.</li> </ul>	

**Fuente:** *Elaboración propia.*

## ACTIVIDAD 7

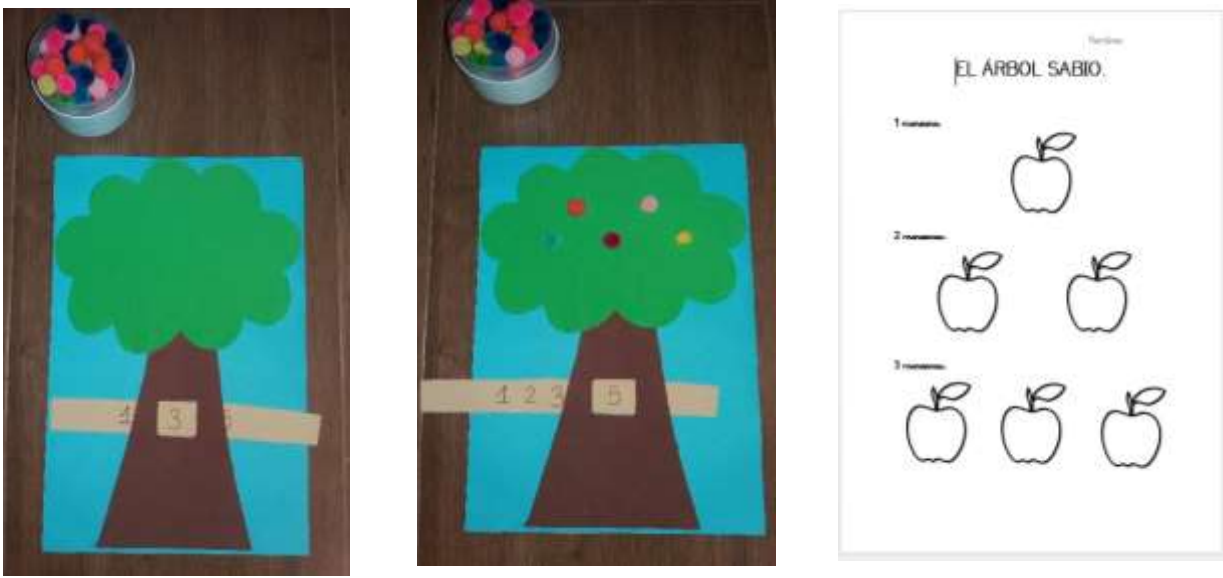
<b>TÍTULO:</b> Mapa mental: las plantas.	<b>EDAD:</b> 5-6 años.
<b>ATENDIENDO SU FINALIDAD:</b> Actividad final.	
<b>ESPACIOS:</b> En el aula habitual, en las mesas del aula.	
<b>RECURSOS MATERIALES:</b> Folio con un mapa conceptual con dibujos y palabras.	
<b>MODALIDAD DE AGRUPAMIENTO:</b> Actividad individual, sentados en los grupos cooperativos habituales del aula (4 o 5 personas).	
<p><b>DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:</b> La actividad consiste en repartir a cada niño una hoja con el mapa mental en el cual hay en el centro una imagen de un paisaje natural con flores y árboles, y de él se desprenden diferentes apartados que hemos trabajado como serían las plantas y sus partes; los árboles y sus partes; y lo que ambos necesitan para vivir y lo que ambos dan al ser humano para que este pueda vivir. El mapa deberá ser completado con las palabras escritas que reflejen el dibujo que justo tienen encima o al lado de cada dibujo. Después, pueden pintar los dibujos y de esta manera, tendrán en una sola hoja un resumen con todo lo trabajado en esta semana.</p>	
<b>OBJETIVOS DIDÁCTICOS:</b> Potenciar el desarrollo de la inteligencia visual/espacial, interpersonal, naturalista; Fomentar el desarrollo mental a través de la reflexión; Realizar aprendizajes significativos mediante el repaso de contenidos.	
<b>CONTENIDOS:</b> Las plantas: sus partes y alimentos.	
<b>TEMPORALIZACIÓN:</b> 15 minutos.	
<p><b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN:</b> La evaluación de esta actividad se realizará de manera continua y formativa ya que se realizará durante el desarrollo de la misma fijándonos en las expresiones que utilizan los niños y niñas y finalmente, comprobamos que cada tarjeta está pegada en su sitio.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Colocación adecuada de cada tarjeta en el mapa.</li> </ul>	

Fuente: *Elaboración propia.*

## 5.2. Actividades de enriquecimiento curricular de la Unidad Didáctica adaptadas

Las actividades de enriquecimiento curricular que han sido adaptadas para ofrecer un proceso de enseñanza-aprendizaje más individualizado para el alumno que en concreto presentaba necesidades específicas de apoyo educativo son:

### ACTIVIDAD 1

<b>TÍTULO:</b> <i>El árbol sabio.</i>	<b>EDAD:</b> 5-6 años.
<b>ATENDIENDO SU FINALIDAD:</b> Actividad final.	
<b>ESPACIOS:</b> En el aula habitual, en la mesa de la clase.	
<b>RECURSOS MATERIALES:</b> Árbol de goma eva con ranura para regleta de números hasta el cinco. Pompones de colores. Hoja con los números que debe interpretar con el árbol.	
	
<b>MODALIDAD DE AGRUPAMIENTO:</b> Actividad individual.	
<b>DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:</b> La actividad consiste en dar al niño un árbol sabio como el de sus compañeros. Pero, en este caso, no tendrá tres ranuras para la realización de una suma, sino únicamente tendrá una con una regleta de números hasta el cinco. En este caso, daremos al niño una hoja donde pone escrito y dibujado un determinado número de manzanas, él debe poner tantos pompones en la copa del árbol como indique la hoja y poner el número que corresponde en la regleta.	
<b>OBJETIVOS DIDÁCTICOS:</b> Trabajar la inteligencia lógico-matemática; fomentar la identificación de los números escritos con la cantidad.	
<b>CONTENIDOS:</b> Reconocimiento de los números hasta el 5.	
<b>TEMPORALIZACIÓN:</b> 10 minutos.	
<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN:</b> La evaluación de esta actividad se realizará de manera continua y formativa a medida que se desarrolla la misma.	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocer los números y sus cantidades.</li> </ul>	

**Fuente:** *Elaboración propia.*

## ACTIVIDAD 2

<b>TÍTULO:</b> Mapa mental: las plantas.	<b>EDAD:</b> 5-6 años.
<b>ATENDIENDO SU FINALIDAD:</b> Actividad final.	
<b>ESPACIOS:</b> En el aula habitual, en las mesas del aula.	
<b>RECURSOS MATERIALES:</b> Folio con un mapa conceptual con dibujos y palabras.	
<b>MODALIDAD DE AGRUPAMIENTO:</b> Actividad individual, sentados en los grupos cooperativos habituales del aula (4 o 5 personas).	
<b>DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:</b> La actividad consiste en que realice el mismo mapa que el resto de sus compañeros, pero con una pequeña modificación. En lugar de escribir las palabras, únicamente debe pegar cada dibujo donde corresponda para llegar a completarlo. Después, podrá pintar los dibujos.	
<b>OBJETIVOS DIDÁCTICOS:</b> Potenciar el desarrollo de la inteligencia visual/espacial, interpersonal, naturalista; Fomentar el desarrollo mental a través de la reflexión; Realizar aprendizajes significativos mediante el repaso de contenidos.	
<b>CONTENIDOS:</b> Las plantas: sus partes y alimentos.	
<b>TEMPORALIZACIÓN:</b> 15 minutos.	
<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN:</b> La evaluación de esta actividad se realizará de manera continua y formativa ya que se realizará durante el desarrollo de la misma fijándonos en las expresiones que utilizan los niños y niñas y finalmente, comprobamos que cada tarjeta está pegada en su sitio.	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Colocación adecuada de cada tarjeta en el mapa.</li> </ul>	

**Fuente:** *Elaboración propia.*



## **ANEXO 8b. Evaluación de la intervención con alumnos con altas capacidades intelectuales. Precocidad intelectual**

Para realizar la evaluación de nuestra Unidad didáctica, hemos empleado como instrumento el registro anecdótico con el objetivo de valorar la puesta en práctica de todas y cada una de las actividades puestas en práctica con el objetivo de encontrar las fortalezas y debilidades de cada una de ellas y con ello, mejorar nuestra propia práctica docente.

El anecdotario es un informe donde se describen hechos, situaciones o sucesos concretos que se consideren importantes para los alumnos. Resultan ser instrumentos muy útiles para el educador puesto que describen respuestas de los niños en determinadas situaciones.

Se trata de un instrumento más estructurado que el diario debido a que todos los hechos o situaciones registradas son más concretos y se elaboran para cada niño o niña. Aunque también se pueden realizar para varios niños o para un grupo.

Con este instrumento se pretende registrar características de un niño, de varios niños o del grupo con la finalidad de hacer un seguimiento bastante sistemático para obtener datos útiles y evaluar una determinada situación.

Primeramente, exponemos la evaluación de las actividades de enriquecimiento curricular que han sido utilizadas con la mayor parte de los niños y niñas y seguidamente, hacemos una alusión especial a la evaluación de las actividades propias de enriquecimiento curricular que han sido adaptadas para nuestro caso concreto del niño que presenta necesidades específicas de apoyo educativo.

## 1. Evaluación actividades de enriquecimiento curricular de la unidad didáctica

### ACTIVIDAD 1: Poetas: “la semilla dorada”

#### REGISTRO ANECDÓTICO

**Alumnos:** Grupo clase.

**Fecha:** jueves 12 de abril del 2018.

**Observador:** María Bravo

**Lugar:** Aula habitual.

#### Anécdota:

Cuando hemos explicado a los niños y niñas en qué consistía esta actividad y, más cuando hemos leído la poesía les ha encantado. Tanto que al sentarse en los grupos cooperativos han estado verdaderamente entusiasmados y han debatido mucho sobre cómo iban a representar cada una de las dos frases de la poesía que les había tocado a cada grupo.



Una vez que cada grupo tenía sus dos dibujos, hemos ido a la tarima y entre todos hemos decidido cuál era el orden de cada uno y nos ha quedado una poesía realmente preciosa.



Además, dado que el resto de maestras del tercer curso del Segundo Ciclo de Educación Infantil les encanta y están muy asombradas por la forma en la que estamos abordando el tema de las plantas han decidido que esta actividad la harían todas las clases de tercero si nosotros lo permitía y, por supuesto nuestra respuesta ha sido que sí. Además, ha sido la poesía que todos se han aprendido por el Día del Libro y hemos estado durante unos días aprendiéndola junto con gestos y cada niño se ha llevado una copia de la misma.

### **Interpretación:**

Creemos que uno de los principales éxitos de esta actividad ha sido la manera en la que he planteado que se debía hacer: trabajar en grupos cooperativos de forma que debían debatir qué y cómo iban hacerlo y colorearlo. Como es una forma de trabajo que tienen totalmente interiorizada y dado que durante todo el periodo de prácticas hemos observado que les gusta tanto por el hecho de trabajar todos algo en común que depende de todos para salga bien, creemos que han puesto mucha ilusión en ello y han sabido ayudarse para sacarla hacia delante.

Finalmente, cada secretario del grupo ha sabido decir al resto de grupos que han hecho y por qué y entre todos lo hemos colocado perfectamente. Si bien es cierto que hemos podido observar que ciertos niños dirigían a otros pues estaban más seguros de lo que decían pero entre todos, y esto es lo realmente bueno del aprendizaje cooperativo, nos hemos ayudado y hemos sabido cumplir el reto.

Esto ha sido lo que he observado en nuestra aula, pero las demás maestras (que han seguido con nuestras indicaciones la forma de llevarlo a cabo) nos han contado que al resto de niñas y niños de las clases de tercero del Segundo Ciclo de Educación Infantil, le ha encantado.

### **Sugerencias de actuación:**

Desde luego, viendo la ilusión de los niños y niñas y de las maestras por todo nuestro trabajo, solo esperamos que todo lo demás que tenemos programado les guste tanto porque considero que si se aprende divirtiéndose el aprendizaje es doble.

**Fuente:** *Elaboración propia.*

## ACTIVIDAD 2: *El árbol sabio*

### REGISTRO ANECDÓTICO

**Alumnos:** Grupo clase.

**Fecha:** viernes 13 de abril del 2018.

**Observador:** María Bravo

**Lugar:** Aula habitual.

#### **Anécdota:**

El objetivo de esta actividad es que leyeran las frases y comprendieran las sumas ayudándose con los árboles que les he preparado. Y han sido realmente útiles para algunos niños (sobre todo, aquellos que tras mucho trabajar las sumas siguen teniendo dificultades), pero en el caso de otros me he asombrado muchísimo puesto que antes de que les repartiera el árbol algunos niños y niñas ya habían realizado las sumas sin necesitarlo.

#### **Interpretación:**

Consideramos que con este tipo de actividades podemos ver que hay diferentes niveles intelectuales dentro de una misma aula. Pero gracias a la explicación y metodología de la actividad y a los materiales que se le ofrece para trabajar creemos que con ella, hemos podido realizar una actividades más individualizada puesto que todos tenían los mismos materiales (árboles, pompones de colores y las hojas con las sumas) pero cada uno decidía si hacía las sumas con los pompones y los árboles o mentalmente luego, todos llegaban a la misma solución y cada uno se gestionaba y decidía cómo hacerlo según sus necesidades.



Pero sin duda, creemos que gracias a esta actividad hemos seguido trabajando las sumas y eso enriquece a todos los niños y niñas a seguir aprendiendo.

#### **Sugerencias de actuación:**

Consideramos que ha sido una actividad que además de atender más a la individualidad de cada alumno y alumna les ha resultado atractiva, motivante y divertida puesto que a pesar de ser sumas los materiales eran muy atractivos y han estado motivados por lo que creemos que debemos plantearnos hacer todas las actividades con objetivos pedagógicos pero sin duda, divertidas y motivantes de acuerdo con sus intereses.

**Fuente:** *Elaboración propia.*

### ACTIVIDAD 3: Sudoku arbolero

#### REGISTRO ANECDÓTICO

**Alumnos:** Grupo clase.

**Fecha:** viernes 13 de abril del 2018.

**Observador:** María Bravo

**Lugar:** Aula habitual.

#### Anécdota:

Cuando los niños y niñas han oído que el último reto del día de hoy era un sudoku, para nuestro asombro, todos han sabido lo que era y han aceptado encantados hacerlo.

Durante la realización del mismo, únicamente dos niños se han equivocado al pegar los árboles en su correspondiente lugar, todos los demás lo han hecho a la perfección y la verdad que creíamos que esta actividad de enriquecimiento curricular les resultaría muy complicada, pero me han sorprendido enormemente.



#### Interpretación:

Consideramos que han sabido hacerlo muy bien y lo han entendido bien pues solo dos niños se han equivocado y la verdad no ha sido por no entenderlo, sino porque sonaba el timbre y tocaba ir al recreo por lo que querían acabar todo cuanto antes.

Pero, la verdad es que el sudoku puede llegar a ser complicado si no se entiende y aunque muchos conocían la palabra, realmente pocos sabían cómo se hacía realmente. Por ello, creemos que la forma en la que hemos explicado lo que había que hacer ha sido realmente apropiada para que la actividad tuviera éxito.

#### Sugerencias de actuación:

Con esta actividad nos hemos percatado de que es muy importante que los docentes nos expresemos verbalmente de forma clara, precisa y sencilla cuando trabajamos con niños y niñas, sobre todo, cuando se trata de edades comprendidas en la primera infancia pues esto en muchos casos determina el éxito o no de la misma.

**Fuente:** *Elaboración propia.*

#### ACTIVIDAD 4: Sopa de flores

##### REGISTRO ANECDÓTICO

**Alumnos:** Grupo clase.

**Fecha:** lunes 16 de abril del 2018.

**Observador:** María Bravo

**Lugar:** Aula habitual.

##### Anécdota:

En este caso, al ver que se trataba de una sopa de letras, todos se han motivado pues alguna vez más habían realizado alguna y les ha gustado mucho y la han hecho con mucha ilusión, sobre todo, motivados porque había que superar el reto de manera correcta.



##### Interpretación:

Consideramos que el hecho de tener en cuenta los intereses y motivaciones de los niños y niñas para planear las actividades de la unidad didáctica hace que los aprendizajes sean mucho más significativos puesto que de verdad disfrutan a la vez que aprenden. Además, una vez más, nos damos cuenta de que el factor sorpresa y la fantasía son realmente estimulante para ellos.

La verdad que hemos planteado una sopa de letras sencilla pues como están empezando a leer no nos hemos atrevido a cambiar la direccionalidad de la lectura y por ello, en la sopa de letras se podían encontrar las palabras fácilmente en horizontal.

##### Sugerencias de actuación:

Consideramos que quizás nos tendríamos que haber atrevido a introducir alguna palabra en diagonal o en vertical puesto que así, la complejidad nos hubiera podido delimitar quienes son aquellos niños y niñas que dominan mejor la realización de las mismas.

**Fuente:** *Elaboración propia.*

### ACTIVIDAD 5: Y ahora, ¿cómo lo puedo utilizar?

<b>REGISTRO ANECDÓTICO</b>	
<b>Alumnos:</b> Grupo clase.	<b>Fecha:</b> martes 17 de abril del 2018.
<b>Observador:</b> María Bravo	<b>Lugar:</b> Aula habitual.
<b>Anécdota:</b> <p>Cuando el Hada Margarita nos ha planteado esta actividad y nos ha dejado una divertida presentación en la pantalla digital los niños y niñas se han emocionado mucho.</p> <p>La verdad, que nos ha asombrado lo bien que lo han realizado y las ideas que se les han ocurrido porque es cierto que, yo sentía miedo de que no entendieran la actividad o que no les motivara. Han dicho cosas tan asombrosas como:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>-Las semillas las emplearían para hacer decoraciones, para jugar hacer comiditas, para clasificarlas por color, etc.</li><li>-La pala la utilizarían para acercar objetos a los que no llegan, para recoger hojas, para transportar cosas, etc.</li><li>-El rastrillo lo emplearían para hacer líneas rectas que serán las que indique el lugar de salida en una carrera.</li><li>-La regadera la emplearían para beber, para guardar cosas, para echarse agua cuando tuvieran calor.</li><li>-La bolsa de basura la emplearían para hacerse disfraces para hacer muñecos, etc.</li></ul>	
<b>Interpretación:</b> <p>Hemos podido comprobar como conocen exactamente cuál es el uso de cada objeto en relación con el cuidado de las plantas, pero también, hemos podido descubrir al máximo hasta donde es capaz de llegar su imaginación y fantasía.</p> <p>Y es que creemos que la mente de un niño es realmente valiosa y que deberíamos potenciarla constantemente pues muchas veces, tienen ideas realmente brillantes que quizás a los adultos nos cuesta ver.</p>	
<b>Sugerencias de actuación:</b> <p>Consideramos que en un aula, en el día a día, se deberían trabajar muchas más actividades que realmente potencien su creatividad e imaginación porque de lo contrario, estamos perdiendo un arma realmente valiosa que si de por si es brillante desde la infancia, si la potenciamos con frecuencia será excelente.</p>	

**Fuente:** *Elaboración propia.*

## ACTIVIDAD 6: Pasapalabra sobre el maravilloso país de las plantas

### REGISTRO ANECDÓTICO

**Alumnos:** Grupo clase.

**Fecha:** miércoles 18 de abril del 2018.

**Observador:** María Bravo

**Lugar:** Aula habitual.

#### Anécdota:

Al ver la nueva propuesta de actividad que nos ha dejado el Hada Margarita, los niños y niñas se han impresionado mucho y es cierto que todos sabían que se trataba de un rosco de pasapalabra y todos sabían cómo se juega al mismo. De hecho, se han mostrado muy motivados a jugar. Por ello, hemos comenzado a jugar con mucho éxito, tanto que han acertado todas las preguntas.



#### Interpretación:

Consideramos que este juego ha motivado mucho a los niños y niñas y desde el primer momento se han mostrado muy interesados hacia el mismo, y la verdad que han acertado todas las definiciones que les he dicho.

Esto se debe a que de nuevo era un reto del Hada Margarita y cada vez ven que están más cerca de descubrir cuál es el cuento y se sienten muy felices y con muchas ganas de llegar hasta el final.

Asimismo, creemos que ha influido mucho el hecho de que les he dicho que aunque cada uno tuviera una definición, todos éramos un grupo y, tanto si acertábamos como si fallábamos, el superar o no el reto dependía de todos.

#### Sugerencias de actuación:

Consideramos que las actividades grupales motivan a los niños y niñas porque ven que dentro de las mismas cada uno tiene muchas responsabilidades individuales que sumadas todas juntas, son las que nos dan el resultado del éxito o no de la actividad.

**Fuente:** *Elaboración propia.*



## ACTIVIDAD 7: Mapa mental: las plantas

### REGISTRO ANECDÓTICO

**Alumnos:** Grupo clase.

**Fecha:** miércoles 18 de abril del 2018.

**Observador:** María Bravo

**Lugar:** Aula habitual.

#### Anécdota:

El mapa mental les ha gustado puesto que alguna vez, aunque no con mucha frecuencia, han realizado alguno y les motiva hacer retos nuevos, diferentes a lo que están acostumbrados.

#### Interpretación:

En esta actividad, nos hemos percatado de que, aunque les ha gustado el reto, quizás era demasiado largo puesto que, no están acostumbrados a escribir muchas palabras.

Sin embargo, nosotros lo hemos planteado así porque en una hoja se observa a golpe de vista todo lo trabajado durante estos días con la Unidad Didáctica, por lo que hemos tenido que improvisar al ver lo largo que se les estaba haciendo al primer equipo cooperativo y hemos decidido que podríamos trabajar hoy la mitad del mapa y por la tarde u otro día en otro momento acabar la segunda mitad.



De esta forma, consideramos que dado que hemos adaptado mejor la actividad a su tiempo de concentración, los aprendizajes pueden llegar a ser más significativos y pueden disfrutar más de la actividad.

#### Sugerencias de actuación:

Nos hemos dado cuenta, a través de esta actividad, que aun llevado todo programado y preparado al detalle, es necesario tener siempre presente la improvisación para que durante el desarrollo de las actividades seamos capaces de adaptar las actividades a las necesidades o intereses de los niños más aun, realizando una mayor atención a la diversidad.

**Fuente:** *Elaboración propia.*

## 2. Evaluación actividades de enriquecimiento curricular adaptadas de la unidad didáctica

La evaluación de las actividades de enriquecimiento curricular que han sido adaptadas para ofrecer un proceso de enseñanza-aprendizaje más individualizado para el alumno que en concreto presentaba necesidades específicas de apoyo educativo son:

### ACTIVIDAD 1: *Árbol sabio*

<b>REGISTRO ANECDÓTICO</b>	
<b>Alumnos:</b> J.	<b>Fecha:</b> viernes 13 de abril del 2018.
<b>Observador:</b> María Bravo	<b>Lugar:</b> Aula habitual.
<b>Anécdota:</b> Una vez más J. se ha quedado maravillado al ver que el Hada Margarita había entrado y nos había dejado nuevos retos. En este caso a J. le ha traído lo mismo que a los demás (el árbol sabio) pero en lugar de ser para sumar, en su caso nos servía para identificar y reconocer los números y colores.  Sin duda, le ha gustado mucho y ha estado trabajando un ratito pero ha sido un ratito bastante largo teniendo en cuenta su capacidad de atención y concentración.	
<b>Interpretación:</b> Cada vez que J. realiza una actividad nos damos cuenta de que es capaz de permanecer más tiempo concentrado que en otras ocasiones dependiendo de lo atractivo o interesante que le parezca el material y la actividad en cada momento. Pero, creemos que en el caso de esta actividad, la forma y colorido del árbol han captado por completo su atención y ha permanecido aunque con mucha ayuda, más tiempo concentrado y trabajando en ello con lo cual nos ha hecho sentirnos verdaderamente satisfechos.	
<b>Sugerencias de actuación:</b> Consideramos que todas las propuestas que haga para J. deben ser realmente estimulantes para él en cuanto a la presentación de las mismas y al aspecto de los materiales puesto que permanece más concentradas en las que a simple vista son estéticamente coloridas y bonitas.  Además, de que en la presentación de cada una de ellas interviene el factor fantasía y sorpresa y sin duda, eso le encanta. Incluso, al ver sus materiales sigue yendo al lugar donde esta Lili Miki en la clase y le dice “muchas gracias gatito y le lanza un beso.”.  Y consideramos que todo el tiempo empleado para preparar los materiales merece muchísimo la pena por ver sus caritas de felicidad y ver como aprenden a la vez que disfrutan.	

## ACTIVIDAD 2: Mapa mental: las plantas

### REGISTRO ANECDÓTICO

**Alumnos:** J.

**Fecha:** miércoles 18 de abril del 2018.

**Observador:** María Bravo

**Lugar:** Aula habitual.

#### **Anécdota:**

J. se ha puesto muy contento al ver la sorpresa como hacia cada día. Sin embargo, consideramos que esta ha sido de todas las actividades adaptadas para él la que menos le ha motivado porque en su caso tenía que pegar y colorear los dibujos y no le gusta mucho estar sentado pintando.

Por lo que, no ha permanecido mucho tiempo llevándola a cabo, pero sin embargo, se ha levantado a coger otros de los materiales que le he preparado para él (en este caso el *Árbol sabio*) y ha estado trabajando con el mimo.

#### **Interpretación:**

Consideramos que la capacidad de J., por todo el tiempo que llevamos con ellos dentro del aula y así lo hemos podido comprobar, es menor que la que debería tener en relación con su edad. Pero, también sabemos que si no logramos diseñar no solo actividades sino materiales que le motiven, llega a ser muy complicado que trabaje.

#### **Sugerencias de actuación:**

Después de esta actividad nos hemos dado cuenta de que con J. es mejor que sus materiales sean grandes, coloridos porque por todo lo que he podido observar, lo que menos le gusta es pintar, en cambio se concentra más en las actividades más manipulativas.

## ANEXO 9a. Intervención para alumnos con TDA/H y trastornos de conducta

En el presente Anexo exponemos las actividades que han sido realizadas en la sesión de relajación implementada en el aula con todos los niños y niñas y en especial, destinada para aquellos niños y niñas que presentan TDA/H y trastornos de conducta.

### 1. Sesión de relajación

<b>TÍTULO:</b> <i>Relajación 1: la mariposa que se posó en una flor.</i> <i>Relajación 2: Abrázame</i>	<b>EDAD:</b> 5-6 años.
<b>ATENDIENDO SU FINALIDAD:</b> Actividad final.	
<b>ESPACIOS:</b> En la sala de psicomotricidad.	
<b>RECURSOS MATERIALES:</b> títeres de palo de mariposas y flores de goma eva. Cuento. Música relajante. La música relajante puede ser de Mozart: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=y824JxNDdSk">https://www.youtube.com/watch?v=y824JxNDdSk</a>	
<i>Relajación 1: La mariposa que se posó en una flor.</i>	
<b>LA MARIPOSA QUE SE POSÓ EN UNA FLOR.</b>	
<p>Somos mariposas y somos flores que están por el campo. Las mariposas vuelan ligeramente por el aire, al ritmo de la música que suena en el campo, ligeras y libres. Y las flores, también se mueven siguiendo el ritmo de la música.</p> <p>Las flores, clavadas en el suelo, son acariciadas por el viento que las mueve para un lado y a otro, de derecha a izquierda.</p> <p>Las mariposas se mueven cuando van volando, se detienen a mirar a las flores para ver cual les gusta más y van hacia ellas.</p> <p>Las flores continúan moviéndose por el viento para adelante y para atrás.</p> <p>Las mariposas llegan las observan y se posan sobre ellas dándolas un caluroso abrazo. Y justo en ese momento, las flores se convierten en mariposas y las mariposas en flores.</p> <p>Y ambas vuelven a moverse al ritmo de la música, las mariposas volando por el cielo y las flores acariciadas por el viento.</p> <p>De pronto, las mariposas se paran, vuelven a mirar las flores que se mueven de derecha a izquierda, y deciden cual se su preferida y van, esta vez, corriendo a darlas un fuerte abrazo hasta quedarse dormidas tumbadas sobre la fina hierba del campo.</p>	



### *Relajación 2: Abrázame.*

Esta segunda relajación consiste en poner de fondo una música relajante, en pedir a los niños y niñas que se tumben boca arriba en el suelo. Una vez estén tumbados les contamos al ritmo de la música el cuento *Abrázame* y ellos, con los ojos cerrados deberán imaginárselo.



**MODALIDAD DE AGRUPAMIENTO:** Actividad en grupo clase.

**DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:** Se trata de una sesión de relajación dividida en dos partes (actividades de elaboración propia basadas en dos técnicas de relajación de dos autores):

1.-*La mariposa que se posó en una flor:* Técnica de relajación en movimiento tomada de Escalera Gámiz, Á. M. (2009, p. 4-6) llamada ejercicios de relajación y movimiento. Consiste en realizar una relajación teniendo como base la realización de pequeños movimientos al compás de una música relajante. En nuestro caso, aplicamos esta técnica imaginándonos que somos mariposas y flores. Cada uno se mueve según su rol.

2.- <i>Abrázame</i> : técnica de relajación de Dris Ahmed (2010, p.7-8) llamada “nos relajamos” consistente en que los niños y niñas se tumben en el suelo y con la música de fondo contarles un cuento.
<b>OBJETIVOS DIDÁCTICOS:</b> Potenciar el desarrollo de la inteligencia intrapersonal y corporal o kinestésica; Fomentar el desarrollo de su imaginación y creatividad.
<b>CONTENIDOS:</b> La relajación de nuestro propio cuerpo a través de las plantas
<b>TEMPORALIZACIÓN:</b> 30 minutos.
<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN:</b> La evaluación de esta actividad se realizará de manera continua y formativa puesto que la maestra podrá observar cómo se mueven los niños y niñas.
- Movimientos relajados al compás de la música.

**Fuente:** *Elaboración propia.*

## ANEXO 9b. Evaluación de la intervención con alumnos con TDA/H y trastornos de conducta: Registro anecdótico

En el presente Anexo y al igual que en Anexo 8b., realizamos la evaluación de la intervención que hemos implementado para los alumnos con TDA/H y trastornos de conducta, utilizando igualmente el registro anecdótico.

### 1. Evaluación de la sesión de relajación

<b>REGISTRO ANECDÓTICO</b>	
<b>Alumnos:</b> Grupo clase.	<b>Fecha:</b> martes 17 de abril del 2018.
<b>Observador:</b> María Bravo.	<b>Lugar:</b> Aula habitual.
<b>Anécdota:</b>  <i>Relajación 1: la mariposa que se posó en una flor.</i> Respecto a esta actividad creemos que les ha gustado mucho si bien es cierto que se han frustrado un poco porque en concreto querían una determinada mariposa o flor. Pero rápidamente, cuando hemos comenzado a jugar, les ha encantado y se han olvidado de cuál era su preferida y se han metido de lleno en su papel (ser flor o mariposa) y todos lo han realizado muy bien las acciones que les iba indicando.  <i>Relajación 2: Abrázame</i> Al acabar la actividad anterior como tanto las mariposas como las flores se dormían tumbadas en el suelo, seguidamente mientras seguían relajados hemos comenzado a contar el cuento de <i>Abrázame</i> . Al finalizar, mientras seguían tumbados, hemos hecho una tertulia-reflexiva en relación a la atención a la diversidad. He realizado preguntas como: ¿daríais abrazos a todos los niños de la clase?, ¿y a un niño con piel más morena? ¿por qué al cactus no?, etc.	
<b>Interpretación:</b> Las dos actividades han salido muy bien, los niños y niñas han estado motivados desde nuestro punto de vista por dos razones. En cuanto a la <i>Relajación 1</i> porque era una forma totalmente nueva de trabajar en la sala de psicomotricidad y respecto a la relajación 2 porque nunca habían escuchado un cuento tumbados en el suelo y porque consideramos que la tertulia-reflexión les ha motivado.  En ella nos ha impresionado como todos decían que sí darían un abrazo al resto de niños y niñas del aula, pero no se lo darían a los niños o niñas si pinchan como lo hace el cactus. En este momento algún niño ha dicho que los niños no pinchan, pero hemos sabido redirigirlo y decir que sí, que todas las personas pinchamos cuando nos enfadamos y pegamos, insultamos, tiramos del pelo, etc. Y que por eso, nunca debemos hacerlo y siempre debemos abrazar (respetar a todo el mundo)	
<b>Sugerencias de actuación:</b> Desde que estamos trabajando con ellos, nos hemos percatado cuenta como a partir de un cuento podemos trabajar infinidad de valores aunque a simple vista no sean los que en sí transmite la trama del cuento, pero los niños y niñas son capaces de entenderlos todos.	

## ANEXO 10a. Intervención con alumnos con dificultades de aprendizaje

A continuación, mostramos las actividades que hemos diseñado en relación a la unidad didáctica pero totalmente adaptada a las características y necesidades que presenta el niño que dentro del aula manifiesta dificultades de aprendizaje.

### 1. Actividades


#### ACTIVIDAD 1

<b>TÍTULO:</b> <i>Cada árbol o flor con su pareja.</i>	<b>EDAD:</b> 5-6 años.
<b>ATENDIENDO SU FINALIDAD:</b> Actividad de desarrollo.	
<b>ESPACIOS:</b> En el aula habitual, en la tarima o alfombra de la clase.	
<b>RECURSOS MATERIALES:</b> Tabla con tapones de leche en los cuales hay dibujado árboles o flores y dentro del tablero hay los mismo dibujos pero esta vez en color negro a modo de sombra.	
	
<b>MODALIDAD DE AGRUPAMIENTO:</b> Actividad individual.	
<b>DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:</b> Damos al niño el tablero que contiene la sombra de los árboles pegados y en un montón le damos los árboles en color. El niño debe fijarse e intentar enroscar cada tapón en su sitio de manera que corresponda con su sombra.	
<b>OBJETIVOS DIDÁCTICOS:</b> Potenciar el desarrollo de la inteligencia corporal o kinestésica y lógico matemática; Encajar correctamente los tapones y además, teniendo en cuenta la asociación de las prendas	
<b>CONTENIDOS:</b> Árboles y flores.	
<b>TEMPORALIZACIÓN:</b> 15 minutos.	
<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN:</b> La evaluación de esta actividad se realizará de manera continua y formativa pues debemos estar con el niño en el momento que la realiza para observar como mira, como piensa y finalmente como enrosca los tapones. Además, debemos tener en cuenta todas las expresiones verbales que utiliza para ver si realiza una buena verbalización de acuerdo con el lugar donde debe ir cada tapón. Finalmente, comprobaremos si cada tapón ha sido encajado correctamente con su sombra.	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expresiones verbales acordes con lo que se realiza en la actividad.</li> </ul>	

**Fuente:** *Elaboración propia.*



## ACTIVIDAD 2

<b>TÍTULO:</b> Y tú, ¿cómo eres hojita?	<b>EDAD:</b> 5-6 años.
<b>ATENDIENDO SU FINALIDAD:</b> Actividad final.	
<b>ESPACIOS:</b> En el aula habitual, en la tarima de la clase.	
<b>RECURSOS MATERIALES:</b> Diferentes tipos de hojas de árboles de verdad o impresas en papel. Cartulina con una tabla dibujada en la cual a un lado tendremos las hojas grandes y en el otro las pequeñas.	
	
<b>MODALIDAD DE AGRUPAMIENTO:</b> Actividad individual.	
<b>DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:</b> La actividad consiste en dar al niño los diferentes tipos de hojas y una cartulina con una tabla de dos columnas. En la primera pondrá hojas pequeñas y habrá una hoja pegada al lado y en la otra, pondrá hojas grandes y habrá otra hoja pegada al lado a modo de ejemplo. El niño debe ser capaz de argumentar si las hojas son grandes o pequeñas e ir pegándolas en el lado de la tabla que proceda.	
<b>OBJETIVOS DIDÁCTICOS:</b> Fomentar el desarrollo de la inteligencia lógico-matemática, visual y naturalista; Potenciar el aprendizaje de los conceptos “grande” y “pequeño”.	
<b>CONTENIDOS:</b> Conceptos: “grande” y “pequeño”.	
<b>TEMPORALIZACIÓN:</b> 15 minutos.	
<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN:</b> La evaluación de esta actividad se realizará de manera continua y formativa durante el desarrollo de la misma y se tendrá en cuenta los argumentos que expresa el niño para realizar la clasificación.	
- Expresiones verbales y argumentos que da para realizar la clasificación.	

Fuente: *Elaboración propia.*

### ACTIVIDAD 3

<b>TÍTULO:</b> Cada flor a su color.	<b>EDAD:</b> 5-6 años.
<b>ATENDIENDO SU FINALIDAD:</b> Actividad de desarrollo.	
<b>ESPACIOS:</b> En el aula habitual, en las mesas de clase.	
<b>RECURSOS MATERIALES:</b> caja de zapatos con ranuras de colores y flores de los colores de ranuras.	
	
<b>MODALIDAD DE AGRUPAMIENTO:</b> Actividad individual.	
<b>DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:</b> La actividad consiste en mostrar al niño la caja de zapatos con las ranuras de los colores y podemos hablar sobre ellos. Después, le mostramos las flores de colores y le pedimos que debe asociarlas cada una con su color y así, introducirlas dentro de la caja. También he realizado fichas con números, cantidades y colores para poder seguir trabajando en otras ocasiones con estos materiales.	
<b>OBJETIVOS DIDÁCTICOS:</b> Fomentar la inteligencia visual, lingüística, y lógico-matemática; Trabajar la psicomotricidad fina; Ser capaz de asociar los colores de las ranuras con sus iguales de las flores.	
<b>CONTENIDOS:</b> Los colores.	
<b>TEMPORALIZACIÓN:</b> 10 minutos.	
<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN:</b> La evaluación de esta actividad se realizará de manera continua ya que observamos si el niño es capaz de saber asociar los colores y de introducir las flores correctamente por los diferentes colores. <ul style="list-style-type: none"><li>- Identificación correcta de los colores y asociación correcta con las flores del mismo color.</li></ul>	

**Fuente:** *Elaboración propia.*

## ANEXO 10b. Evaluación de la intervención con alumnos con dificultades de aprendizaje

En este Anexo mostramos la evaluación de las actividades que hemos diseñado para nuestro alumno con dificultades de aprendizaje. Como en el caso de la evaluación de las actividades realizadas para los alumnos con precocidad intelectual, con TDA/H y trastornos de conducta, hemos empleado el registro anecdótico.

### 1. Evaluación

#### **ACTIVIDAD 1:** *Cada árbol o flor con su pareja*

<b>REGISTRO ANECDÓTICO</b>	
<b>Alumnos:</b> J.	<b>Fecha:</b> jueves 12 de abril del 2018.
<b>Observador:</b> María Bravo	<b>Lugar:</b> Aula habitual.
<b>Anécdota:</b> Teníamos miedo de las actividades programadas para J. no le motivarán o despertaran el interés, pero hoy hemos podido comprobar cómo le ha encantado y se ha puesto muy contento.  Rápidamente se ha ido a la tarima y se ha sentado para investigar qué debía hacer con ello. Mientras nosotros explicaba a los demás niños y niñas la docente se ha puesto con él y ambas hemos comprobado cómo ha estado un ratito jugando con ello.  Además, ha venido a enseñárnoslo muy emocionado y se ha acercado a Lili Miki (que está en la pizarra colgado) y le ha dicho “muchas gracias gatito” y le ha lanzado un beso. Y nos ha preguntado que cuándo volvía el Hada con más sorpresas para él.	
<b>Interpretación:</b> Cuando J. se ha enterado que el Hada nos había dejado sorpresas ha ido rápidamente a verlo y se ha puesto junto a mí para leer la nota que nos había dejado. Su rostro se ha vuelto aún más feliz de lo que ya estaba y se ha emocionado mucho al ver su sorpresa.  Creemos que el hecho de incluirle en todo, aun sabiendo él mismo que hay cosas que no puede hacer como los demás, le motiva mucho y se pone realmente feliz y por ello, trabaja aunque sea solo un ratito.	
<b>Sugerencias de actuación:</b> Considero que debo seguir creando esta motivación en J. a través de la fantasía pues realmente da resultados y conseguimos que trabaje durante un ratito. Quizás con el paso de los días este ratito vaya haciéndose mayor y con ello, pueda aprender mucho más.	

### ACTIVIDAD 2: *Y tú, ¿cómo eres hojita?*

<b>REGISTRO ANECDÓTICO</b>	
<b>Alumnos:</b> J.	<b>Fecha:</b> viernes 13 de abril del 2018.
<b>Observador:</b> María Bravo	<b>Lugar:</b> Aula habitual.
<b>Anécdota:</b> Cuando J. ha visto su material de nuevo se ha vuelto a sorprender y ha dado las gracias a Lili Miki. Le ha gustado, pero al principio ha jugado a explorar las hojas sin más porque aún no comprende muy bien los conceptos grande y pequeño.	
<b>Interpretación:</b> Al trabajar con él, nos hemos dado cuenta de que los tiene interiorizados, pero como no ponga interés en lo que debe trabajar, suele confundirlos con frecuencia.  Por ello, para fomentar su interés hacia la misma (cosa que con las otras actividades planteadas hasta el momento en la unidad no me había pasado) hemos tenido que utilizar la técnica del chantaje de forma que con ella le motivaba a realizar correctamente la actividad.	
<b>Sugerencias de actuación:</b> Consideramos que debemos trabajar con él más estos dos conceptos quizás de otras formas para poder ser objetivos a la hora de valorar si de verdad los tiene interiorizados.	

### ACTIVIDAD 3: *Cada flor con su color*

<b>REGISTRO ANECDÓTICO</b>	
<b>Alumnos:</b> J.	<b>Fecha:</b> lunes 16 de abril del 2018.
<b>Observador:</b> María Bravo	<b>Lugar:</b> Aula habitual.
<b>Anécdota:</b> Cuando J. ha visto la sorpresa que le había dejado el Hada se ha puesto muy contento y lo ha utilizado durante unos minutos de manera correcta.	
<b>Interpretación:</b> Cada vez que trabajamos con J. nos damos cuenta de que cuando le motivamos constantemente y le damos tantos refuerzos positivos (alabanzas, sonrisas, etc.) su motivación crece enormemente y logramos que esté trabajando durante más minutos con los materiales. Y esto es lo que hemos podido comprobar una vez más con esta actividad.	
<b>Sugerencias de actuación:</b> Desde nuestro punto de vista, tenemos que seguir estimulando a J. con refuerzos positivos porque aunque sea solo una simple sonrisa, podemos comprobar como esta se transforma en motivación, ilusión y ganas de aprender por su parte.	

