



Universidad de Valladolid
Facultad de Educación y Trabajo Social

**Propuesta de intervención para
mejorar la motivación ante el
aprendizaje de la lectura y escritura
en alumnado con TDAH.**

Autora: Sara de Dios Simón

Tutor académico: Jesús María Gómez Campoó

Grado en Educación Primaria

Mención en Audición y Lenguaje

Curso académico 2019/2020

Resumen

El trastorno por déficit de atención y las dificultades en lectura y escritura son dos de los problemas más comunes hoy en día en las aulas de Educación Primaria. Debido a esta situación, con la realización del presente trabajo se pretende ofrecer una propuesta de intervención que mejore la motivación y la predisposición del alumnado ante el aprendizaje de la lectura y escritura. En un primer momento, se buscará información sobre la problemática con la que se quiere trabajar (déficit de atención, motivación y dificultades de lectura y escritura), en segundo lugar, se diseñará la propuesta de intervención. Dicha propuesta se encuentra planteada para que, si se diera la oportunidad, se pudiera llevar a cabo después del estado de alarma actual. Para finalizar, en el último capítulo del trabajo, es decir, en la conclusión, se reflexionará sobre la propia realización del trabajo y su planteamiento.

Palabras clave

Motivación; TDAH; Lectura; Escritura; Intervención; Estrategias.

ABSTRACT

Attention deficit disorder and reading and writing issues are two of the most common problems today in Primary Education classrooms. Due to this situation, with the realization of this work it is intended to offer a proposal of intervention that improves the motivation and predisposition of students to learning reading and writing. Firstly, information will be sought on the problem with which we want to work (attention deficit, motivation and reading and writing difficulties), secondly, the intervention proposal will be designed. This proposal is raised so that, if the opportunity were given, it could be carried out after the current alarm state. Finally, in the last chapter of the work, that is, in the conclusion, we will reflect on the actual realization of the work and its approach.

Key Word

Motivation; ADAH; Reading; Writing; Intervention; Strategies.

INDICE

1. Introducción	4
1.1 Justificación	4
1.2 Relación con las competencias del título de Educación Primaria	6
1.3 Objetivos	7
2. Marco teórico	8
2.1 Trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad	8
2.1.1 Etiología del TDAH	10
2.1.2 Diagnóstico	11
2.1.3 Subtipos	13
2.2 Motivación	14
2.2.1 Concepto de motivación	14
2.2.2 Tipos de motivación	16
2.2.3 Motivación y TDAH	17
2.3 Lectura y escritura	18
2.3.1 Métodos de lectura y escritura	18
2.3.2 Dificultades en lectura y escritura en alumnado con TDAH	20
2.3.3 Estrategias motivacionales para el aprendizaje de la lectura y escritura en alumnado con TDAH.	22
3. Propuesta de intervención	25
3.1 Metodología	25
3.2 Objetivos	27
3.3 Destinatarios	28
3.4 Temporalización	29
3.5 Actividades	31
3.6 Materiales	36
3.7 Evaluación	37
4. Conclusión	38
5. Referencias Bibliográficas	40
Anexos	44

1. Introducción

1.1 Justificación

La realización del presente Trabajo Fin de Grado (TFG) sobre el trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad (TDAH)¹ es debida a la gran presencia en las aulas de alumnado que lo padece. Si bien es cierto, cabe destacar, que se trata de uno de los trastornos que presenta más comorbilidad y al que se le puede asociar otros trastornos afines, tales como trastorno disocial, trastorno de ansiedad o depresión, trastorno del aprendizaje, entre otros (Maciá, 2012). En este caso, el presente trabajo se va a centrar, principalmente, en el déficit de atención y en las dificultades de aprendizaje, ya que teniendo en cuenta esto, se van a trabajar con estrategias de motivación que ayuden al alumnado a solventar sus dificultades en lectura y escritura.

El TDAH se conceptualiza como un trastorno de déficit de atención (con o sin hiperactividad) que resulta incoherente con el nivel de desarrollo evolutivo del alumnado. Dichas manifestaciones deben persistirse repetidamente durante más de 6 meses y, a su vez, debe de estar presente en varios ámbitos de la vida del infante (DSM-V, 2013).

Desde la publicación del DSM-V en 2013 se ha abierto una nueva perspectiva a la hora de mirar el trastorno. Durante muchos años ha sido tema de controversia el englobar tan solo un subtipo de sintomatología en el momento de hacer un diagnóstico, dado que en muchas ocasiones el alumnado con el que se trabaja padece un trastorno de atención puro, sin que este englobe la hiperactividad o impulsividad.

Es por lo que el DSM-V plantea la tipificación de un diagnóstico alternativo, el trastorno por déficit de atención (TDA), para cuya valoración no es necesaria presentar rasgos de hiperactividad o impulsividad.

¹ Durante la realización del presente trabajo en el momento de referirse al trastorno por déficit de atención con hiperactividad, se utilizará la abreviatura TDAH.

Como futuros maestros, es necesario responder a las necesidades de los estudiantes y, por supuesto, atender debidamente la diversidad que se plantea en las aulas. Es por ello que será conveniente conocer en gran medida, aquellos trastornos más extendidos entre el alumnado de primaria. De esta manera, se podrá actuar y adaptar cada una de las necesidades para un satisfactorio aprendizaje.

Otro aspecto muy importante a tratar será la “motivación” teniendo en cuenta que resulta un tema esencial para explicar y comprender el TDAH (McIerney & Kerns, 2001). Durante los años del grado se han tratado de manera individual ambos de los temas mencionados anteriormente, de este modo sería interesante trabajar con alumnado que sufre dicho trastorno a través de estrategias de motivación que permitan que su rendimiento escolar no se resienta, ya que el TDAH constituye una de las principales premisas para desembocar en el fracaso escolar (Ulloa & Hernández, 2015).

Abordar los motivos por los que el rendimiento es inferior es clave para poder afrontar y adaptar el aprendizaje de la lectura y escritura suponiéndose como algo vital para su desarrollo social, afectivo y cognitivo.

A la hora de mencionar el concepto de lectura y escritura, se hará referencia desde la perspectiva de que se tratan de procesos diferentes pero que, a su vez, se complementan. Para que los dos procesos se desarrollen debe de haber una maduración cognitiva y motora que se va adquiriendo a medida que se van alcanzando hitos del desarrollo (Vanzo, Ferreira, Málaga & Matsuo, 2010).

Por tanto, atendiendo a todo lo citado hasta este momento, con la realización del presente trabajo se pretende realizar una propuesta de intervención para mejorar la motivación ante el aprendizaje de la lectura y escritura en alumnado con TDAH.

1.2 Relación con las competencias del título de Educación Primaria

Según lo establecido en la *guía para el diseño y tramitación de los títulos de grado y máster de la Uva* y en consonancia con el Real Decreto 1393/2017, de 29 de octubre por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias, las competencias específicas del módulo de Practicum y Trabajo de Fin de Grado son:

- Adquirir conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma.
- Ser capaces de aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula, así como dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia.
- Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo, y en particular, de enseñanza y aprendizaje mediante el dominio de técnicas y estrategias necesarias.
- Ser capaces de relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.
- Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuar y reflexionar sobre la práctica con la intención de innovar y mejorar la labor docente.
- Participar en la mejora de los diferentes ámbitos de actuación que un centro pueda ofrecer.
- Saber regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de alumnos con edades comprendidas entre 6 y 12 años.
- Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social.
- Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes.

De manera específica, en relación con la mención cursada, audición y lenguaje, las competencias que se desarrollan en el presente trabajo serán las siguientes:

- Conocer aspectos principales de terminología en el ámbito de la Audición y el lenguaje.
- Saber identificar y analizar los principales trastornos de la audición y el lenguaje.

- Conocer las estrategias de intervención, métodos y técnicas de evaluación de los trastornos de la lectoescritura.
- Ser capaz de evaluar los planes de trabajo individualizado en el ámbito de la audición y lenguaje, introduciendo ajustes progresivos en los objetivos de la intervención, en la adecuación de los métodos, las pautas a seguir.
- Ser capaz de planificar la evaluación-intervención y aplicar los instrumentos y técnicas de evaluación-intervención en los trastornos de la lecto-escritura.
- Ser capaz de determinar las necesidades educativas de los distintos alumnos, definiendo ámbitos de actuación prioritarios, así como el grado y la duración de las intervenciones, las ayudas y los apoyos requeridos para promover el aprendizaje de los contenidos.
- Trabajar colaborativa y cooperativamente con el resto de profesorado, los servicios psicopedagógicos y de orientación familiar, promoviendo la mejor respuesta educativa.

1.3 Objetivos

El objetivo general que se pretende conseguir con la realización del presente TFG es realizar una propuesta de intervención basada en la mejora de la motivación ante el aprendizaje de la lectura y escritura en alumnado con TDAH.

Una vez planteando el principal objetivo, se procederá a citar los objetivos específicos:

- Investigar sobre qué es el TDAH, cuáles son sus características principales, subtipos y criterios para su diagnóstico.
- Analizar las dificultades que puedan presentar el alumnado con déficit de atención, en lectura y escritura.
- Valorar si los métodos de enseñanza en lectura y escritura son los más indicados para el aprendizaje del alumnado con bajo grado de motivación.
- Investigar sobre qué es la motivación, qué tipos existen y cómo influye a la hora de trabajar con alumnado con TDAH.
- Estudiar cómo influye la motivación en el desarrollo de la lectura y escritura.

- Realizar una propuesta de intervención y presentar diferentes estrategias relacionadas con el objetivo general.
- Diseñar y evaluar una propuesta de intervención que dé respuesta a las necesidades del alumnado.

2. Marco teórico

Para la recogida de información del siguiente punto, se han utilizado diferentes buscadores y bases de datos. De manera especial, se pueden citar los siguientes: Web of Science, Scopus y Google Scholar.

2.1 Trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad

En el momento de establecer una definición acerca del TDAH, aparecen numerosas descripciones que explican de qué se trata. A continuación, se van a exponer algunas de estas mismas desde el punto de vista de diferentes autores.

Según el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-V 2013), el TDAH se caracteriza por un patrón persistente de falta de atención y/o hiperactividad e impulsividad que obstaculiza con el correcto desarrollo y funcionamiento. La incidencia del mismo es del 3-6% en la población, siendo más frecuente en niños que en niñas. El TDAH es considerado el trastorno del neurodesarrollo más frecuente (Willcutt, 2012).

Barkley (1995) define el TDAH como un desorden de origen genético, que implica problemas con la atención sostenida, el control de los impulsos y el nivel de actividad.

Se trata de un trastorno de base neurológica que se inicia desde la temprana infancia. La comunidad científica reconoce el sustrato neurológico del TDAH, así mismo, identifica diferencias cerebrales, que dan como resultado diferentes procesos genéticos que tienen lugar durante el período de la gestación Scandar (2000) y Castellanos (2001). En este sentido, se ha podido demostrar una contribución genética fundamental en el desarrollo del TDAH, es decir, los estudios demuestran cierto grado de transmisión familiar, entre el 55 y el 78% (Willens & Spencer, 2010).

Los síntomas primarios del trastorno son tres: Inatención, hiperactividad e impulsividad. Además, estos suelen ir acompañados por dificultades emocionales, cognitivas, interpersonales y académicas (Celina Korzeniowsk, 2008).

- Inatención.

La inatención hace referencia a las dificultades del alumnado de mantener la atención ante actividades que requieren de un esfuerzo mental.

Difícilmente siguen instrucciones y finalizan la tarea escolar por ellos mismos.

Es en este aspecto, principalmente, donde se va a centrar la presente intervención en el momento de plantear las estrategias de motivación en lectura y escritura.

- Hiperactividad.

En lo que se refiere a la hiperactividad, se hace alusión al exceso de actividad motriz.

Algunos de los indicadores más comunes que pueden darse dentro del aula son: Movimiento excesivo de piernas y manos, balanceos en la silla, ponerse de pie en mitad de la clase, jugar continuamente con el material escolar, entre otros.

- Impulsividad.

Para hablar sobre la impulsividad es necesario señalar que el alumnado con TDAH actúa de forma espontánea, en muchas ocasiones no son capaces de seguir normas, reglas o instrucciones, que permitan, así, crear un buen clima de trabajo en el aula.

De manera introductoria, en vista de que se va a desarrollar en los siguientes puntos del presente trabajo, el alumnado con TDAH puede presentar problemas motivacionales. La motivación es un aspecto esencial en la enseñanza ya que influye de manera concluyente en aspectos cognitivos y mantiene el aprendizaje (Gallardo Vázquez & Camacho Herrera, 2008).

2.1.1 Etiología del TDAH

Como se ha podido observar en el apartado anterior, son muchas las definiciones que se han dado acerca de este trastorno, pero la primera descripción data del año 1845 por el médico alemán Heinrich Hoffman. Existen infinidad de profesionales que hablan sobre dicho trastorno, contribuyendo cada uno de ellos a tratar de explicar de qué se trata, y cómo trabajar con sujetos que lo padecen.

Actualmente, existen numerosos autores que hablan de la etiología del TDAH teniendo en cuenta todos los avances e investigaciones que se han realizado respecto al trastorno, según Thapar, Cooper, Jefferies & Stergiakouli (2012, p. 260-265) afirman que existe una fuerte evidencia hereditaria del TDAH.

Aseguran que se encuentran índices mayores de TDAH en padres y hermanos de sujetos que están afectados, en comparación con los que no sufren dicho trastorno. A su vez, destacan que los gemelos monocigóticos muestran unos índices de correlación de TDAH mucho mayores que los gemelos dicigóticos o mellizos.

Asimismo, existen otras líneas de aportación genética, en este caso, los autores se refieren a las anomalías cromosómicas tanto en el número como en la estructura.

Además de los factores hereditarios, los autores hablan de factores ambientales de riesgo clasificándolos de la siguiente forma;

- Factores de riesgo prenatal relacionados con la maternidad (Alcohol, tabaco y uso de tóxicos durante el embarazo, estrés maternal y salud de la madre durante la gestación).
- Complicaciones del embarazo y del parto (Hemorragias, parto prolongado, prematuridad, bajo peso al nacer, índice Apgar bajo...).
- Factores externos (Infecciones y exposición a contaminantes orgánicos).
- Factores nutricionales.

Otros autores como Banaschewski, Roeyers & Taylor (2005) postulan que el TDAH podría estar más relacionado con anomalías motivacionales.

2.1.2 Diagnóstico

El diagnóstico del TDAH es una cuestión esencial que se deberá realizar con la evaluación e instrumentos adecuados. Es preferible comenzar lo antes posible la valoración para evitar la aparición de posibles trastornos asociados y poder ofrecer una intervención de calidad en la mayor brevedad posible.

Dicho diagnóstico se llevará a cabo de forma clínica teniendo en cuenta la última versión, hasta la fecha, del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales publicado por la Asociación Americana de Psiquiatría (APA)². En esta última versión se han registrado cambios con respecto al trastorno que nos afecta, el TDAH.

Según el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-V) los **criterios para el diagnóstico** de este trastorno son los siguientes:

A. Patrón perseverante de inatención y/o hiperactividad-impulsividad que influye en el funcionamiento o desarrollo, caracterizado por 1 y/o 2.

1. Inatención. Los síntomas que debe presentar el alumnado son seis o más de los que se van a detallar a continuación. Asimismo, estos deben ser persistentes en el tiempo durante al menos 6 meses y teniendo un nivel de desarrollo que no sea correspondiente a su edad evolutiva, generando un impacto negativo en las actividades de su vida cotidiana.

*Estos síntomas no solo son una manifestación de una conducta inapropiada, desafiante u hostil. En caso de valorar a adolescentes y adultos a partir de 17 años, será necesaria la presencia de al menos 5 síntomas.

- a) A menudo comete fallos en las tareas escolares, o no presta la atención adecuada a los detalles.
- b) Dificultad para mantener la atención en tareas o actividades.
- c) Sensación de que no escucha cuando se le habla.
- d) Dificultad para seguir instrucciones y terminar tareas escolares.
- e) Problemas a la hora de organizar tareas y actividades.
- f) Con frecuencia evita o se muestra no colaborativo en tareas que exigen un esfuerzo mental de manera mantenida.

² En este caso se hace referencia al DSM-V publicado en 2013 como la última versión del mismo.

- g) Es habitual que pierda material escolar.
- h) Se distrae con facilidad ante estímulos externos.
- i) Suelen ser personas muy olvidadizas.

2. Hiperactividad e impulsividad. Los síntomas que debe presentar el alumnado son seis o más de los que se van a detallar a continuación. Además, estos deben ser persistentes en el tiempo durante al menos 6 meses y teniendo un nivel de desarrollo que no sea correspondiente a su edad evolutiva, generando un impacto negativo en las actividades de su vida cotidiana.

*Estos síntomas no solo son una manifestación de una conducta inapropiada, desafiante u hostil. En caso de valorar a adolescentes y adultos a partir de 17 años, será necesaria la presencia de al menos 5 síntomas.

- a) Habitualmente juguetea con sus manos y se mueve de su asiento.
- b) Se levanta de su asiento en situaciones en las que se espera que esté sentado.
- c) Corretea o trepa en situaciones que no son adecuadas.
- d) Dificultad para jugar de manera tranquila.
- e) Se encuentra siempre en movimiento.
- f) Habla demasiado.
- g) Contesta precipitadamente antes de que se le haya terminado de formular la pregunta.
- h) Le resulta difícil esperar su turno.
- i) Interrumpe en muchas ocasiones.

B. Algunos de los síntomas de inatención o hiperactividad/impulsividad están presentes antes de los 12 años de edad.

C. Dos o más síntomas de inatención o hiperactividad/impulsividad estaban presentes en dos o más ámbitos.

D. Es demostrable que los síntomas influyen en la calidad de vida del alumnado que lo padece.

E. Los síntomas no suceden exclusivamente durante la aparición de una esquizofrenia o un tipo de trastorno psiquiátrico y, tampoco, son justificables por otro tipo de trastorno mental.

2.1.3 Subtipos

En el siguiente punto, según el Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales (DSM-IV-TR, 2002), en función de los resultados obtenidos con la realización del diagnóstico, se podrá clasificar el trastorno en diferentes subtipos.

- TDAH predominante con falta de atención. En este subtipo se debe cumplir el criterio A1 (inatención) pero no el criterio A2 (hiperactividad-impulsividad). En este caso se suele utilizar la abreviatura TDA³. El alumno tiene mayores dificultades para concentrarse y focalizar su atención⁴.
- TDAH predominante hiperactivo-impulsivo. En este caso se debe cumplir el criterio A2 (hiperactividad-impulsividad) pero no el criterio A1 (inatención). El alumnado tiene mayores dificultades a la hora de permanecer quietos y tranquilos.
- TDAH predominante combinado. En el caso del predominante combinado hacemos referencia cuando se cumplen el criterio A1 (inatención) y, además, el criterio A2 (hiperactividad-impulsividad). Se trata del más frecuente de todos.

En el DSM-V (2013) se propone para la clasificación del alumnado, un subtipo de TDAH restrictivo que debe cumplir al menos seis criterios de inatención y menos de dos de hiperactividad-impulsividad. El TDAH-R ha cobrado una gran popularidad en los últimos tiempos, diferentes grupos de expertos aseguran que se trata de un subtipo diferente de TDAH. Esto supone una manera más precisa de diagnosticar a aquellas personas que sufren TDA, pero sin tener problemas significativos de hiperactividad e impulsividad. Es por ello que este diagnóstico apunta, principalmente, al “Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad o sin Hiperactividad Significativa” TDAH-R.

³ Trastorno por Déficit de Atención.

⁴ La propuesta de intervención del presente trabajo irá dirigida a aquellos escolares que presenten, principalmente, déficit de atención.

La propuesta de intervención que se va a desarrollar en los posteriores puntos del presente trabajo se centra precisamente en alumnado que sufre déficit de atención sin hiperactividad. A dicha situación, incluso, se le añade la falta de motivación que puede presentar el alumnado, por ello, en el siguiente apartado se van a desarrollar diferentes puntos sobre dicho concepto.

2.2 Motivación

2.2.1 Concepto de motivación

La motivación es uno de los aspectos más relevantes para que se dé el aprendizaje. No cabe duda de que cuando esta no existe, el alumnado difícilmente obtiene el éxito académico (Ospina Rodríguez, 2006). Se trata de un concepto sumamente complejo, abstracto, multidimensional y explicativo de la conducta humana (Castillo, Torres, García & Buñuel, 2015).

Según Herrera, Ramírez & Roa (2004) indican que la motivación es una de las claves explicativas más significativas del comportamiento humano. Es decir, la motivación hace que una determinada persona inicie una actividad o acción (activación), se dirija hacia su objetivo (dirección) y persevere hasta llegar a alcanzarlo (mantenimiento).

Trechera (2005) define la motivación como el proceso por el cual la persona se plantea un objetivo, utiliza los recursos adecuados y mantiene una determinada conducta, con el propósito de lograr una meta. Es decir, el concepto de motivación nos hace movilizarnos hacia aquello que queremos conseguir.

Si bien es cierto, el concepto de motivación ha ido evolucionando con el paso del tiempo y cada vez han sido más los estudios y teorías que se han publicado. A continuación, se va a proceder a explicar la evolución histórica que ha tenido el concepto y cómo se ha interpretado en diferentes épocas, (Naranjo, 2009):

- Entre la década de 1920 y mediados de 1960, el concepto de motivación estaba relacionado con la investigación experimental; características de la conducta motora, el instinto, el impulso...

- Al finalizar la década de 1960, aparecen las teorías cognitivas de la motivación, las cuales estaban centradas en la experiencia consciente, el interés por la motivación de rendimiento, junto con los logros de la vida personal.
- Desde la década de 1970 hasta nuestros días, destacan algunos elementos constitutivos, tales como, el autoconcepto, el papel de la atribución causal, la percepción de control, las creencias sobre capacidades, entre otros.

Además de la evolución histórica, se debe tener en consideración las diferentes perspectivas teóricas que se plantean sobre la motivación. Teniendo en cuenta a Santrock (2002) existen tres perspectivas elementales en relación con la motivación. Estas perspectivas, como su propio nombre indica, van a reflejar diferentes puntos de vista sobre el concepto.

- En primer lugar, se habla sobre la **perspectiva conductual** que hace referencia a las recompensas y los castigos como algo determinante para la motivación del alumnado (Santrock, 2002).
- En el siguiente punto, se hace referencia a la **perspectiva humanista** en la que se destaca la capacidad de la persona para lograr su propio crecimiento personal, sus características positivas y la libertad para elegir su destino (Naranjo, 2009). Dentro de este punto, es importante mencionar una de las teorías más importantes sobre la motivación, se trata de “*la jerarquía de las necesidades humanas*” (Abraham Maslow, 1943).

Maslow plantea una jerarquía de necesidades humanas y sostiene que a medida que se satisfacen las necesidades más básicas, las personas desarrollan aspiraciones e intereses más elevados. Es decir, una vez satisfechas dichas necesidades dejan de ser motivadoras para la persona.

- A la hora de hablar de la **perspectiva cognitiva** se alude a las teorías cognitivas, las cuales enfatizan sobre los pensamientos, como los encargados de dirigir la motivación (Asrul, Ridlo & Sisilo (2018).

2.2.2 Tipos de motivación

En el momento de hablar de los tipos de motivación existentes, es sabido por todos que existen dos, principalmente, en función de la fuerza que impulsa a un determinado individuo a realizar algo. Se habla de *la fuerza interna* (motivación intrínseca) y la *fuerza externa* (motivación extrínseca). A continuación, ambas dos se desarrollarán en el presente trabajo:

- **Motivación intrínseca.** Se trata de un tipo de motivación que es totalmente autónoma y representa la conducta que surge de un interés personal del sujeto, causándole una completa satisfacción al realizarla (Niemi & Ryan, 2009), es decir, la persona realiza una determinada actividad por el mero placer de hacerla. La motivación intrínseca anima al alumnado a querer superar los obstáculos del entorno y, adicionalmente, los logros hacen que la persona confíe más en sus posibilidades y sea más capaz de adaptarse a los retos (Mateo Soriano, 2001).

- **Motivación extrínseca.** Cuando se habla de motivación extrínseca, se debe tener en cuenta los siguientes conceptos: Recompensa, incentivo y castigo. La recompensa aumenta las posibilidades de que una determinada conducta vuelva a aparecer.

Por el contrario, el castigo reduce las posibilidades de que la conducta vuelva a aparecer. Pero, desde la pedagogía que se quiere seguir en el presente trabajo, se rechaza el castigo como técnica que motive o anime al alumnado.

Numerosos estudios demuestran los altos niveles de ansiedad que pueden aparecer ante el castigo escolar. Uno de estos estudios es, por ejemplo, el artículo publicado en 2017 titulado “*Influencia del rechazo escolar sobre la alta ansiedad ante el castigo escolar en educación primaria*” (Gómez-Nuñez, García-Fernández, Vicent, Sanmartín, Gonzálvez, Apasiri & J. Inglés, 2017).

Por último, los incentivos se dan antes del comienzo de la conducta y lo que hacen es energizar el comienzo. Todo esto es externo a la persona, la cual espera obtener una recompensa por su conducta (Mateo Soriano, 2001).

Además de los tipos de motivación mencionados anteriormente, sería importante señalar otras dimensiones. Según Carrillo, Padilla, Rosero & Villagómez (2009) señalan la existencia de cuatro fuentes principales de motivación.

En primer lugar, se destaca el papel de las propias personas, es decir, nosotros mismos, haciendo alusión a nuestro propio equilibrio personal, al tener pensamientos positivos y aplicar buenas estrategias que nos hagan estar en armonía.

Otro aspecto a destacar es el papel que desempeñan los amigos y la familia dado que se trata de nuestro apoyo más significativo. También es muy importante, tener una figura aún más cercana que los propios familiares o amistades. Los autores destacan la figura de un *mentor emocional* como aquella persona que te asesora, apoya y aconseja en los momentos que lo necesites. Por último, se hace referencia al propio entorno que nos rodea, como el aire, la luz, los sonidos, entre otros.

2.2.3 Motivación y TDAH

“Aprender a leer y escribir es una tarea que asusta y la falta de confianza en uno mismo para llevarla a cabo detendrá el éxito académico” (Klassen, 2008).

Aprender a leer y a escribir son procesos complicados, esta cita refleja la dificultad que padecen los alumnos cuando se enfrentan a dicho aprendizaje. También, evidencia la necesidad de una alta motivación entre el alumnado para efectuar las tareas.

Si bien es cierto, numerosos estudios certifican que los alumnos que padecen TDAH, no producen la misma cantidad de dopamina que las personas que no lo sufren. Siendo este neurotransmisor, un regulador clave en el momento de adaptar las emociones, las motivaciones y las acciones (Spitzer, 2005).

Taylor (2014) en su investigación sobre motivación y los logros académicos asegura que la motivación intrínseca es beneficiosa a la hora de obtener buenos resultados académicos. Aun así, en la mayoría de los casos, la motivación que les impulsa es extrínseca debido a que dependen mucho de una figura de autoridad para realizar las tareas y sienten poca satisfacción en el caso de hacer algo, simplemente, por el placer de hacerlo (Carlson, Mann y Alexander, 2000; Oliver y Steenkamp, 2004).

Al alumnado con TDAH, además, se le ha definido con un estilo motivacional aversivo, es decir, intentan evitar el fracaso y temen cometer errores por falta de confianza en sí mismos. Esto se podría traducir, en una falta de autoestima y de seguridad que dificulta el éxito académico del sujeto (Miranda, Meliá, Presentación & Fernández, 2009).

Otro aspecto importante que se ve afectado en los estudiantes con TDAH, es el llamado estilo atribucional, referido al modo en el que interpretan los resultados de sus acciones, tanto desde el plano negativo como del positivo. La conclusión a la que se llega es que según Niederhofer (2008), el alumnado con TDAH “tiende a despersonalizar los éxitos, atribuyéndolos a causas externas e incontrolables, como la suerte.” (p.578). Con esta explicación, se vuelve a evidenciar la falta de confianza y la poca creencia en sí mismos. Todo lo citado anteriormente, evidencia la necesidad de llevar a cabo una intervención que aumente la motivación del alumnado que sufre estas dificultades.

2.3 Lectura y escritura

2.3.1 Métodos de lectura y escritura

El aprendizaje de la lectura y escritura se encuentra estrechamente ligado al desarrollo y aprendizaje del lenguaje. Antes de la adquisición de la lectura y escritura, el alumnado debe tener adquirido el lenguaje y hacer uso del mismo para poder comunicarse (Ferreiro, 2004).

A lo largo de todos los años del grado, en numerosas ocasiones, se ha generado un gran debate sobre qué se da primero en el alumnado “¿La lectura o la escritura?”, “¿Ambos procesos suceden a la vez?”. Sólo se tendría que observar a un estudiante que se estuviera iniciando en este mundo, para comprobar que el momento de aprender a leer las primeras palabras es anterior a la escritura. Esto, es debido a que todavía no se han desarrollado las suficientes aptitudes motoras finas, para que el estudiante pueda coger un lápiz con la suficiente precisión posible. La comprensión lectora sirve para la construcción del pensamiento, construimos nuestro propio pensamiento a medida que se va descifrando la simbología de las letras. Una vez que se tienen las suficientes aptitudes y capacidades motoras, el pensamiento se puede hacer visible por medio de la escritura. Por tanto, son dos procesos diferentes pero que a la vez se complementan (Bustos, 2010).

En el momento de enseñar estos dos procesos (lectura y escritura) existen dos métodos principalmente, y un tercero que sería la interrelación de los dos. Se hace alusión a los métodos sintéticos, los cuales estarían basados en la decodificación grafema-fonema, y los métodos globales o analíticos, que estarían basados en la comprensión.

A continuación, se van a desarrollar los métodos mencionados anteriormente (Cantero Castillo, 2010):

Métodos sintéticos: Se basan en la correspondencia entre el sonido y la grafía. Parten de unidades mínimas de la lengua para llegar a unidades superiores. Dentro de esta modalidad se pueden encontrar diferentes variedades que se pueden clasificar en:

- Método alfabético: Parten de la enseñanza de las letras. Primero se enseñan las vocales, luego las consonantes.
- Método fonético: Parten de la enseñanza de la pronunciación de las letras, con lo que se facilita el paso a cualquier asociación posterior (sílabas).
- Método silábico: En este método se parte de las sílabas como unidad mínima de emisión.

Las ventajas que se pueden obtener con este tipo de modalidad es que como maestros se controla mejor lo que se va enseñando, primero las vocales, luego las consonantes... El inconveniente que se plantea es que resulta monótono y no se parte de la significatividad, es decir, se aprende sin sentido.

Métodos globales o analíticos: Estos métodos parten de elementos de la lengua con significado y sentido. Se apoyan en la teoría psicológica de que en los estudiantes predomina la percepción global y más cuando responde a un significado concreto. Dentro de esta modalidad, se encuentran diferentes variedades clasificadas en:

- Método léxico: Se parte de las palabras que ya tienen un significado previo.
- Método fraseológico: En este caso, se parte de una frase. La frase es dicha con sentido por el alumnado y el maestro es quien la recoge. A partir de esa frase, se van creando otras palabras nuevas.
- Método contextual: Parten de un texto, generalmente un cuento y de ese cuento, se extraen las ideas principales, lo más significativo o frases que a los estudiantes les hayan llamado la atención. A partir de ahí, se van creando nuevas frases o palabras.

Las ventajas encontradas con este método es que se parte de unidades significativas y el alumno comienza a leer desde el primer momento. En contraposición, los inconvenientes con los que se hacen frente son que cuesta asimilar por parte del infante este tipo de proceso y se controla, por parte del maestro, mucho peor el desarrollo de la clase.

Métodos mixtos: Teniendo en cuenta las desventajas de uno y otro método, los métodos mixtos tratan de unir los dos anteriores. De esta manera, se intenta aprovechar las ventajas de las dos tendencias, ya que parten de una concepción global poniendo al alumnado en contacto con textos más o menos conocidos pero, simultáneamente, se atiende al aprendizaje metódico de las letras y sílabas.

2.3.2 Dificultades en lectura y escritura en alumnado con TDAH

La adquisición de la lectura y escritura es algo complejo de dominar para la mayoría del alumnado, es por ello que, supone una doble dificultad para aquel estudiante que presente TDAH. Los tres síntomas característicos de este trastorno: Inatención, hiperactividad e impulsividad, suponen grandes problemas a la hora de trabajar la lectura y escritura y son el principal síntoma del bajo rendimiento por parte de este colectivo.

A continuación, se muestran algunas de las dificultades más comunes que presenta el alumnado con TDAH cuando tienen que hacer frente a la lectura y escritura (Mena, Nicolau, Salat, Tort & Romero, 2006).

En relación con la lectura, los principales errores que presentan son:

- **Adición.** Consiste en añadir letras, sílabas o palabras.
- **Desmotivación y rechazo hacía la lectura.** Estos motivos son originados debido a la fatiga que puede suponer mantener la atención durante largos períodos de tiempo. El alumno se encuentra exhausto, y por tanto, incrementa la motivación y el rechazo.
- **Dificultad ante grupos consonánticos.** Como por ejemplo, las sílabas trabadas *br/bl/pr/pl*, el docente o el maestro de Audición y Lenguaje debe dedicar un tiempo al entrenamiento de estos grupos consonánticos.

- **Lectura lenta, silabeada o precipitada.** Puede haber alumnado que lean sílaba a sílaba, o por el contrario, alumnos que lean a gran velocidad.
- **Omisiones.** En este caso, pueden olvidar leer una letra, una palabra, una frase...
- **Pérdida ante la lectura.** Puede presentarse cuando se realizan lecturas en voz alta o en silencio.
- **Sustituciones.** El estudiante lee una sílaba, una palabra en lugar de la que realmente se debe de leer.

En relación con la escritura, los principales errores que presentan son:

- **Adición de letras, sílabas o palabras.**
- **Caligrafía pobre y desorganizada.** En algunas ocasiones una mala letra puede ser debida a la impulsividad o a la falta de atención.
- **Fragmentación de palabras.** Separan aquellas palabras que deben de ir juntas.
- **Mayor cantidad de faltas ortográficas.** Este suceso, puede ser debido por la dificultad de memorizar las reglas ortográficas y no poner la atención suficiente, posteriormente, en la práctica.
- **Omisión de letras, sílabas o palabras.**
- **Repetición o rectificación de sílabas o palabras.**
- **Sustitución de letras, sílabas o palabras.**

Lectura	Escritura	Lenguaje
No le gusta la lectura, se aburre	Prefiere (o su escritura resulta) escribir con letras 'no cursiva'	Le cuesta comprender los conceptos que explica el profesor en clase
Necesita leer en voz alta	La mano se fatiga cuando escribe	Le cuesta comprender a las personas, dando respuestas erróneas
Al leer se salta las líneas o algunas palabras o las repite	Es incapaz de escribir tan rápido como piensa y a veces se salta la escritura de una palabra por estar pensando en la siguiente palabra que debe escribir	Le cuesta seguir el hilo de una conversación con otras personas. Necesita concentrarse de manera exagerada para no perder el discurso
A veces no comprende el significado de algunas palabras que acaba de leer en un texto	Es incapaz de tomar notas en clase al ritmo adecuado	Tiene dificultades en organizar los pensamientos cuando está hablando
Al acabar de leer un párrafo o una página no recuerda lo que ha leído	Tiene dificultades en gramática, puntuación, acentuación, mayúsculas y minúsculas	Le cuesta encontrar las palabras que quiere expresar en una conversación
	Tiene dificultades en plasmar por escrito sus pensamientos de una manera ordenada	

Tabla 1. Síntomas académicos más frecuentes del área de lectura, escritura y lenguaje asociados al TDAH (Tomado de Vaquerizo, Estévez & Pozo, 2005, p.86)

2.3.3 Estrategias motivacionales para el aprendizaje de la lectura y escritura en alumnado con TDAH.

En el apartado *Motivación* se ha podido comprobar las dificultades de motivación a las que se pueden enfrentar el alumnado con TDAH. Si a esto, se le suma la visión tan negativa que, en muchas ocasiones, tienen de sí mismos hace que se incremente el nivel de dificultad en el aprendizaje. Las dificultades en lectura y escritura en alumnado en edad escolar oscilan entre un rango del 5% y el 15% (APA, 2014).

Teniendo en cuenta dichas dificultades, se van a plantear una serie de estrategias a la hora de trabajar con este colectivo. Las estrategias se agruparán en función del tipo de metodología empleada durante la intervención.

Una de estas metodologías, sería el **aprendizaje cooperativo**, numerosos autores apuntan a que el trabajo en grupo mejora la atención, la implicación y la adquisición de conocimientos (Pujolàs Maset, 2012)

- Se puede *pactar* con el estudiante una determinada lectura cuando sea su turno. Con ello se pretende que la ansiedad que puede generar hablar en público delante de sus compañeros disminuya, puesto que, si existe una preparación previa, es probable que salga mejor la lectura. Esto, además, le mantendrá atento ya que será el momento de demostrar sus capacidades ante el aula.
- Otra técnica que ayuda a que el alumnado con TDAH sienta que desempeña una función dentro de la clase, sería proponiendo lecturas conjuntas. Por ejemplo, por parejas cada uno de ellos deben leer un párrafo hasta la finalización del texto.

Las metodologías basadas en el juego, es decir, la **gamificación** son una excelente forma de aumentar la concentración, el esfuerzo y la propia motivación del alumnado (Peris, 2015).

- En el caso de la lectura, será conveniente presentar textos cortos que sean del interés del niño, también se puede utilizar a medida que avanza la lectura, juegos que capten su atención. Por ejemplo, una vez que el alumno acaba de leer puede seguir la historia pensando en cómo podría continuar, juegos de preguntas y respuestas, entre otros. Todo ello, irá acompañado siempre del refuerzo positivo o de un premio si se ha conseguido el objetivo deseado.

- Cuando se trabaja con alumnado TDAH, es muy importante proporcionar oportunidades para el movimiento. Haciendo referencia al momento de escribir, se podrá utilizar otros formatos, por ejemplo, la pizarra digital, escribir en superficies que no son papel (Material Montessori principios del siglo XX), métodos multisensoriales, ocultar las letras y pedir al estudiante que las encuentre, moldear con plastilina, entre otros.

El empleo de una **metodología activa y participativa** conlleva múltiples beneficios, entre ellos está que el estudiante se responsabilice de su propio aprendizaje, desarrolle aspectos como la autonomía, la seguridad y la confianza en sí mismo (Jaramillo & Puga, 2015).

- En el momento de realizar la sesión, el docente tendrá preparadas diferentes actividades, es conveniente que haya varias opciones para que el alumno pueda elegir cuál de ellas quiere trabajar. Con ello siente que su opinión es tenida en cuenta y refuerza su implicación en el proceso.

La economía de fichas no puede considerarse un tipo de metodología, pero será muy conveniente utilizarla porque se trata de una técnica psicológica de modificación de la conducta y también forma parte de la motivación extrínseca del alumnado. Se puede plantear un centro de interés entorno a esta técnica aprovechando los intereses del alumnado.

Otra estrategia sería, grabar en audio la voz del alumno cuando está leyendo, a medida que va avanzando el curso, si todo va correctamente, el alumno mejorará. Sería interesante que, en un momento señalado, el docente pusiera el primer y el último audio. De esta forma, el estudiante vería de primera mano sus avances y eso haría que su motivación aumentará.

Haciendo referencia al anterior punto, a la hora de proponer ejercicios de escritura se deben regular la dificultad de las tareas. Los niños con TDAH tienen problemas en motricidad fina, esto afecta a la coordinación y a la secuenciación motora necesaria para el trazado de las letras. Será conveniente partir de lo básico para ir avanzando. Es por ello que mostrar el trabajo realizado a medida que van avanzando las sesiones reforzará su autoconcepto ya que podrá comprobar sus avances.

En caso de que el estudiante no quiera leer, se le animará a hacerlo de varias maneras; O bien con una recompensa final o haciéndole saber que va a disponer de nuestra ayuda en todo momento.

Para que no sean sesiones largas que aumenten su fatiga, se propondrán metas a corto plazo y se plantearán no más de dos objetivos por sesión. Así se verá de manera clara, si el alumno lo ha conseguido o no. La experiencia confirma que a medida que va avanzando la tarea, más errores se comenten, debido al cansancio generado durante la sesión. En el momento en el que falle, se le hará ver dónde está el fallo y siempre se brindará información constructiva sobre sus errores.

3. Propuesta de intervención

Dadas las circunstancias actuales que nos afectan debidas a la situación del COVID-19, la propuesta de intervención no se realizará durante el período de prácticas en un centro escolar. Aun así, se planteará de tal manera para que, si en un futuro se tuviera la oportunidad, se pudiera llevar a cabo.

3.1 Metodología

Durante la intervención, se van a trabajar con diferentes conceptos relacionados con la motivación, los cuales, se han desarrollado anteriormente en la fundamentación teórica del trabajo. Con ellos se hace referencia a la importancia que va a desempeñar en nuestro trabajo la motivación intrínseca y extrínseca del alumnado. Es decir, saber desarrollar una propuesta de intervención de tal manera que cuando el estudiante termine cada sesión, tenga ganas de volver y sienta que lo que está haciendo le está sirviendo para mejorar.

En la intervención, se pretende trabajar con una metodología flexible que tenga en cuenta las necesidades y características individuales de cada uno de los alumnos. Pudiendo así, realizar pequeñas modificaciones en función de las particularidades de cada sujeto. Asimismo, se ajustará la tarea a los conocimientos previos con los que el alumnado parte desde un primer momento.

Los estudiantes que realicen la propuesta deben conocer los objetivos que se hayan planteado. Dichos objetivos, serán medibles a la hora de realizar la evaluación. Estos se pueden ir adecuando en función de las situaciones que se planteen durante la intervención.

Se van a emplear diferentes instrumentos de evaluación, ya que se realizará una primera evaluación para poder ver desde dónde se parte. Se seguirá evaluando durante la intervención a través de la observación sistemática de los sujetos y de los resultados. Por último, una vez planteadas todas las sesiones se realizará una valoración de todos los resultados obtenidos y se llegará a una conclusión final.

Será de vital importancia en esta intervención, el refuerzo positivo cada vez que se realice algo correctamente. Con ello, el alumnado se sentirá motivado para alcanzar nuevos objetivos y tendrá la suficiente confianza en sí mismo para seguir trabajando. Es importante, destacar el sistema de recompensas que se pondrá en funcionamiento.

El alumno al final de cada sesión recibirá una cuadrícula de cartulina que tendrá que ir guardando hasta el último día de la intervención. Cuando se junten todas las piezas, podrá ver que se trata de un diploma por el esfuerzo realizado durante las sesiones (Anexo 1).

Durante la sesión, se va a intentar buscar la máxima implicación del alumnado ya que se pretende que él sea el protagonista de su propio aprendizaje. Incluso, supervisar la tarea constantemente, evitar situaciones en las que el sujeto se sienta frustrado, será fundamental para garantizar el éxito de la intervención.

Es necesario tener muy presente al alumnado con el que se está trabajando, su falta de atención y motivación dificulta su aprendizaje en lectura y escritura. Es por esto, que será fundamental el estructurar las sesiones de manera dinámica y motivadora, y utilizar variedad de actividades para reconducir su atención. Asimismo, es fundamental el uso que se hace de nuestra voz en el caso de enfatizar u entonar para dar mayor importancia a un mensaje.

La mayoría de sesiones que se van a llevar a cabo, van a tener como eje principal la gamificación, dado que supone un excelente modo de aprender y motivar al alumnado. El juego puede tener diferentes finalidades o metas, en este caso, en la presente intervención, se van a utilizar las relacionadas con alcanzar retos, resolver misterios y otras alternativas.

A su vez, se va a tratar de estimular la participación del alumnado por medio de recompensas y premios, teniendo en cuenta el reforzamiento positivo propio de las técnicas de modificación de conducta.

También, se va a trabajar con actividades de competición entre los sujetos. La competitividad, será importante para incentivar la motivación de los alumnos, pero es necesario definirla de manera muy específica para evitar conflictos que generen en los alumnos actitudes contrarias a las que se quieren conseguir (baja autoestima, frustración, bloqueos...).

La llamada *competencia sana* trata de buscar el equilibrio entre el interés de superación y evolución, sin confluir en una competitividad negativa que desencadena un ambiente nocivo y frustrante para el alumnado.

En cuanto a la proxémica, se va a estructurar el espacio en función de las actividades que se vayan a realizar. El alumnado sabrá en todo momento que la maestra estará a su entera disposición para resolver cualquier duda. Con el fin de evitar distracciones, se intentará que el aula donde se realice la intervención esté lo menos recargada posible y en la mesa de trabajo, únicamente estará el material que se va a utilizar durante la sesión.

La persona que lleve a cabo el diseño y la puesta en marcha de la intervención asumirá el papel de creador de situaciones de aprendizaje que motiven e impulsen al alumnado, para que de este modo, sea posible alcanzar el éxito adecuado de la intervención.

3.2 Objetivos

En el siguiente apartado, se van a desarrollar los objetivos que se pretenden conseguir durante la intervención.

Cabe destacar que el desarrollo de los objetivos, se ha dividido en dos bloques diferenciados. Uno de ellos, está relacionado con la motivación entendiéndola como algo más general que abarca todas las áreas del currículo, es decir, la motivación se puede entrenar independientemente del tipo de materia que se imparta.

Por otro lado, otros de los objetivos que se persiguen, son más específicos debido a que se encuentran más centrados en la especialidad de Audición y Lenguaje.

Objetivo general

Mejorar la motivación ante el aprendizaje de lectura y escritura en alumnado con TDAH a través de un programa de intervención específico.

Objetivos específicos:

Relacionados con la motivación

- Potenciar la capacidad motivacional del alumno ante la lectura y escritura.
- Promover un correcto autoconcepto de sí mismo.
- Favorecer que el alumno reciba estímulos positivos y sea capaz de valorar la importancia de la lectura y la escritura.

Relacionados con la lectura y la escritura

- Fomentar el gusto por la lectura y escritura.
- Favorecer la conciencia fonológica.
- Reconocer las distintas sílabas que forman una palabra.
- Mejorar la fluidez y entonación lectora.

3.3 Destinatarios

La propuesta de intervención sería llevada a la práctica en el aula de Audición y Lenguaje de un centro escolar.

Dicha propuesta iría dirigida al alumnado del primer ciclo de Primaria, en este caso hubieran sido dos alumnos, con los que se ha tenido la oportunidad de trabajar durante la estancia en un colegio realizando el *Practicum II*. Se tratan de dos estudiantes con los que se trabaja en el aula de Audición y Lenguaje ya que ambos presentan dificultades de aprendizaje, así como bajo rendimiento académico, dificultades de atención y en especial baja motivación académica.

En lo que respecta a la motivación, se ha podido comprobar que dichos alumnos no se encuentran lo suficientemente motivados para seguir las clases con atención y entusiasmo.

Los alumnos no muestran interés en el momento de realizar las tareas, cuando se explican conceptos del libro de texto su lenguaje corporal transmite desinterés e inatención. En cambio, en caso de plantear las actividades con pequeños juegos, sus actitudes cambian por completo. Se muestran más participativos, aunque también, se ven muestras de falta de confianza y miedo a equivocarse.

La tutora de los alumnos confirma que en el aula ordinaria mantienen la misma actitud, e incluso más pasiva como consecuencia de encontrarse rodeados de más estudiantes.

Por otro lado, los problemas en lectura que presentan son, sobre todo, errores de exactitud y velocidad lectora. Por ejemplo, poseen una gran dificultad a la hora de leer si no lo hacen señalando el texto con una guía.

Además, se observan errores de cambios de línea cuando leen textos con una determinada complejidad respecto a su edad cronológica.

En cuanto a la exactitud lectora se observan los errores más característicos; Omisión, sustitución, adición...

Los problemas en escritura están vinculados al proceso de lectura. Ambos alumnos, cometen muchas faltas de ortografía, omiten letras y realizan uniones o separaciones indebidas. A su vez, se observan errores en la grafía de las letras que afectan a la calidad de la escritura, se puede hacer mención de los siguientes: Inclínación de los renglones, lento ritmo escritor, entre otros.

Finalizando con este apartado, cabe destacar que todas las actividades formuladas durante la propuesta serían realizadas bajo la autorización del padre, madre o tutor/tutora del alumno y siempre manteniendo la privacidad de los estudiantes (Anexo 2).

3.4 Temporalización

La propuesta de intervención se llevaría a la práctica dos días a la semana, en concreto, serían los lunes y los jueves. Las sesiones serían por la mañana en el aula de Audición y Lenguaje, los lunes de 12:00-12:30 y los jueves de 11:00-11:30. Se van a desarrollar 8 sesiones con una duración de 30 minutos cada una.

La temporalización de las sesiones, tendría lugar las dos últimas semanas de abril y las dos primeras semanas de mayo.

A continuación, se va a mostrar un calendario sobre cómo se distribuirían las sesiones:

ABRIL 2020

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
1° Sesión			Festivo			
27	28	29	30			
2° Sesión			3° Sesión			

MAYO 2020

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
4° Sesión			5° Sesión			
11	12	13	14	15	16	17
6° Sesión			7° Sesión			
18	19	20	21	22	23	24
Última sesión.						
25	26	27	28	29	30	31

3.5 Actividades

1º Sesión, 20 de abril. Para que la propuesta de intervención funcione, será necesario establecer un buen clima de confianza y de trabajo. Para ello, se debe conocer a los alumnos con los que se va a trabajar y la mejor manera será analizando desde el primer momento su nivel de motivación, para así saber desde dónde se parte.

Por ello, en la primera sesión se les pasará el *Cuestionario para Valorar la Motivación del Alumnado de 8/12 años* cuya autora es la Doctora Carmen Ávila de Encío (Anexo 3). Este cuestionario, trasladará la primera información que se debe saber ya que será decisivo para llevar a cabo el resto de sesiones.

Igualmente en la misma sesión, debida a la necesidad de conocer al alumnado con el que se va a trabajar, se va a proponer la realización de un *mapa mental* sobre el significado que tiene para los alumnos la palabra “Colegio”. Con ello, se pretende que hagan visible su propio pensamiento.

2º Sesión, 27 de abril. En la siguiente sesión, se trabajará con la técnica *grupos de expertos*. Dicha técnica, es una manera de trabajar de forma cooperativa haciendo partícipe a todo el alumnado, así todos se sienten protagonistas e imprescindibles dentro de la tarea.

En este caso, a través de una receta, el plato será la realización de un león de fruta. Para ello, los dos alumnos tendrán la mitad de la receta, ambos deben de leer su parte para contársela el uno al otro y así, poder realizar el plato con éxito.

Es muy importante que comprendan lo que han leído y la comunicación entre ambos, ya que sin la ayuda y los conocimientos del otro será difícil conseguirlo. En el (Anexo 4) aparece todos los pasos que deberían seguir los alumnos.

3º Sesión, 30 de abril. En la tercera sesión, se activará la atención por medio del juego *Spot it*, se trata de un juego sencillo de cartas para todas las edades. En cada carta hay varias figuras, cada una de estas figuras están repetidas en diferentes cartas. El objetivo es ser el más rápido en encontrar la figura que se repite. Una vez terminado el juego, servirá como temática para el resto de la sesión.

Los alumnos deben de coger una carta al azar y elegir de las figuras representadas, una para que ellos la describan. De tal manera que, el resto de niños tenga que adivinar de qué se trata.

Para la descripción, deberá de haber un primer trabajo previo de redacción por parte de los alumnos, donde se podrán observar sus habilidades a la hora de describir una determinada cosa. En este ejercicio, se busca ver que en la redacción haya una determinada coherencia y cohesión por parte del alumnado.

4º Sesión, 4 de mayo. Durante la cuarta sesión, se va a trabajar principalmente con la atención y la motivación del alumnado. Para ello, se planteará la realización de una actividad en la que deben de descubrir el misterioso mensaje que encierran una serie de números.

Por medio de la siguiente plantilla (Anexo 5), se va a diseñar un anuncio que será de vital importancia completar si quieren obtener la siguiente pieza del diploma⁵.

En un primer momento, se les explicará en qué consiste la actividad, y se les hará entrega de la plantilla en la que deben fijarse para resolver el misterioso mensaje.

El mensaje que deben descubrir es el siguiente:

La pieza del diploma está en la caja verde de la mesa del profesor.

Para llegar a esta frase, antes tendrán que haber resuelto lo siguiente (Cada número concuerda con una letra);

**15-26 10-18-22-1-26 23-22-15 23-18-10-15-11-14-26 22-7-6-26 22-13 15-26
22-7-6-26 22-13 15-26 24-26-17-26 4-22-8-23-22 23-22 15-26 14-22-7-26
23-22-15 10-8-11-21-22-7-11-8**

Esta vez el trabajo se realizará de manera individual. Antes de comenzar, es importante recalcar que no se trata de una competición por ver quién termina antes. Todos ganarán algo independientemente del tiempo que les haya llevado acabarlo.

⁵ Como ya se ha mencionado anteriormente, al final de cada sesión, al alumno se le hace entrega de una pieza del diploma. Dicho obsequio, puede encontrarse en el Anexo 1 del presente trabajo.

5º Sesión 7 de mayo. En la quinta sesión, se trabajará con el libro *El Principito* del autor Antoine de Saint-Exupéry. La actividad va a consistir en leer un fragmento del libro.

Para que la lectura sea más amena, deberán de leer cada uno de los alumnos un párrafo. En este caso, la maestra también podrá ayudarlos. La figura del docente en esta actividad será muy importante porque va a servir de ejemplo cuando haya que entonar y enfatizar, ya que se les animará a los alumnos a que lo lean como si se lo estuvieran contando a un niño pequeño.

Una vez leído el fragmento, llegará el momento de pensar cómo seguirá la historia, los alumnos tendrán la total libertad para escribir cómo puede continuar (Anexo 6). Se les va a ayudar con la formulación de algunas preguntas; “¿Por qué querría el hombrecito que le dibujaran un cordero?”, “¿Qué haría con él?”, “¿Solucionará el protagonista la avería en su avión?”, “¿Te gustaría que volara a otra ciudad?”...

A continuación, se va a proceder a mostrar el fragmento seleccionado:

Debí aprender otro oficio y aprendí a pilotar aviones. Volé un poco por todo el mundo. Es cierto que la geografía me sirvió de mucho.

Al primer golpe de vista estaba en condiciones de distinguir China de Arizona. Es muy útil si uno llega a perderse durante la noche.

Viví así, solo, sin nadie con quien hablar verdaderamente, hasta que tuve una avería en el desierto del Sahara, hace seis años.

Algo se había roto en mi motor. Y como no tenía conmigo ni mecánico ni pasajeros, me dispuse a realizar, solo, una reparación difícil.

Era para mí cuestión de vida o muerte. Tenía agua apenas para ocho días.

La primera noche dormí sobre la arena a mil millas de toda tierra habitada. Estaba más aislado que un naufrago sobre una balsa en medio del océano. Imaginaos, pues, mi sorpresa cuando, al romper el día, me despertó una extraña voccecita que decía:

-Por favor... ¡Dibújame un cordero!

- ¿Eh?

- Dibújame un cordero...

Me puse en pie de un salto, como golpeado por un rayo. Me froté los ojos. Miré bien. Y vi un hombrecito enteramente extraordinario que me examinaba gravemente... (Saint-Exupéry, 1943, págs. 10-12).

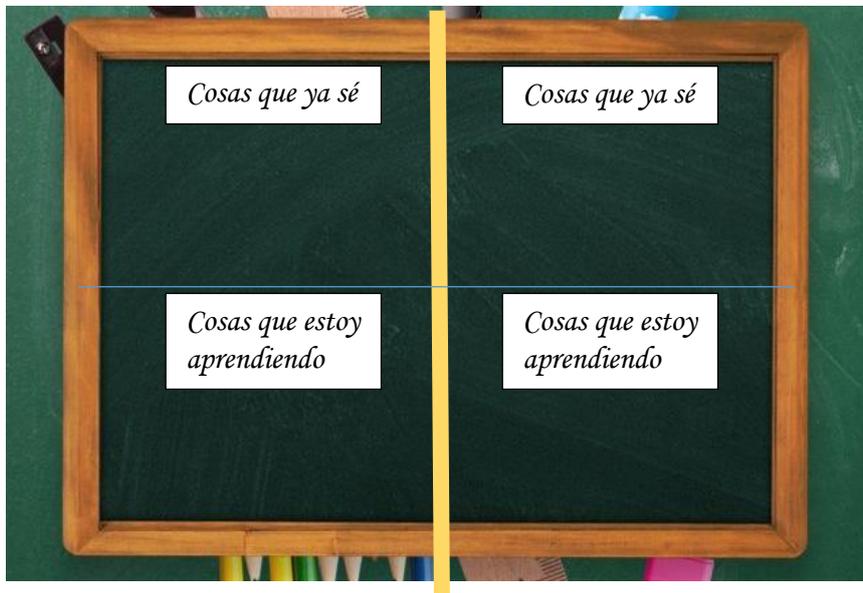
6° Sesión 11 de mayo. Durante la sexta sesión, se realizará una actividad de introspección y conocimiento de nuestras capacidades.

Se plantea el siguiente escenario: Se dividirá la pizarra del aula en dos partes, una para cada alumno.

Se planteará el tema de *“Motivación en lectura y escritura”*. Se hará pensar a los alumnos qué fortalezas tienen superadas y cuáles necesitan todavía mejorar.

Escribir estas ideas en la pizarra va a hacer que su pensamiento se vuelva visible y propicie a que no sea tan monótono.

En esta sesión, sería interesante que los alumnos compartieran verbalmente su punto de vista para así completar la información escrita en la pizarra. La maestra será quien escuche los distintos pensamientos y será ella, incluso, la encargada de dar una visión realista, pero a la vez un feedback positivo de la situación para que, así, siga animando a los alumnos a trabajar firmemente hasta el alcance de sus objetivos.



7° Sesión, 14 de mayo. En la séptima sesión, se va a plantear una dinámica donde entrará en juego el nivel de comprensión lectora y la cooperación. Se trata de la búsqueda del tesoro, se van a plantear una serie de indicaciones y pistas que van a llevar a un “tesoro” escondido en el aula donde se realiza la actividad.

Dicha búsqueda, estará previamente diseñada por la maestra en el aula de Audición y Lenguaje, en donde se diseñarán actividades que impliquen el desarrollo de la comprensión y el trabajo en grupo (Anexo 7).

El motivo por el que se realiza esta actividad el penúltimo día de la intervención, está vinculado a que los alumnos ya tendrán una cierta familiarización con el aula y una cierta autonomía sobre ella. Esto genera un mayor grado de motivación y predisposición a participar en la actividad.

Además, en esta sesión se trabajan diferentes tipos de motivación, por un lado la motivación extrínseca por el mero hecho de recibir una recompensa por parte del profesorado y, también, la motivación intrínseca por la propia satisfacción de superar diferentes indicaciones y pistas de la propia actividad.

8° Sesión, 18 de mayo. La última sesión, servirá para que los alumnos hagan balance de todo lo que les ha aportado asistir a las sesiones. Se comenzará entregándoles el mapa mental que realizaron en la Sesión 1.

En dicha sesión, la maestra les animaba a que escribieran o dibujaran lo que significaba para ellos la palabra “Colegio”. En esta ocasión, se pretende que vuelvan a leer lo que escribieron cinco semanas atrás y reflexionen acerca de si ha cambiado algo.

En caso de que haya cambiado la percepción, deberán de tachar aquellas partes en las que ahora no estén de acuerdo y escribir algo nuevo.

Adicionalmente, los alumnos deberán de realizar una rutina de pensamiento a modo de reflexión final, donde pondrán por escrito sus impresiones sobre las sesiones (Anexo 8). Es un modo de hacer visible el propio pensamiento, con ello se pretende que sea el propio alumno el que saque sus propias conclusiones sin estar condicionado a preguntas cerradas en las que tenga que contestar SI o NO.

En el último tiempo de la sesión, una vez finalizada la rutina de pensamiento, se les hará entrega de la última parte del diploma (Anexo 1). Una vez que junten todas las piezas podrán ver que es un pequeño obsequio por haber asistido a las sesiones.

Sería muy conveniente terminar la intervención con un *feedback* positivo, animando a que sigan trabajando, esforzándose y buscando la motivación en aquellas cosas que les hagan sentir bien y les llenen de energía.

3.6 Materiales

Los materiales que se utilizarían en la propuesta de intervención han sido diseñados y seleccionados en función de los objetivos que se quieren llegar a alcanzar y teniendo en cuenta el perfil de alumnos con los que se trabajaría.

Recursos Estructurales:

- Las sesiones se habrían realizado en el aula de Audición y Lenguaje de un centro educativo.

Recursos Humanos:

- Alumnos con los que se realizaría la intervención.
- Maestra de Audición y Lenguaje del colegio.
- Alumna de la Facultad de Educación y Trabajo Social realizando el *Practicum II* de Educación Primaria.

Recursos materiales:

Material Fungible	Material Durable
Rotulador de pizarra blanca	Pizarra
Lapiceros y bolígrafos	Juego <i>Spot it</i>
Pinturas de colores	Cuento <i>El Principito</i>
Folios, sobre de papel y diploma	USB
Platos, tenedores y cuchillos de plástico	
Frutas variadas	
Fichas actividades Anexos 4,5,6,7,8	
Cajas	

3.7 Evaluación

Una vez concluida la propuesta de intervención, se procederá a la valoración y estudio de los resultados que se han obtenido durante el tiempo que se ha intervenido. Como se ha mencionado anteriormente en el apartado *metodología*, la evaluación tendrá lugar desde diferentes ámbitos.

La primera fuente de información serán los resultados obtenidos en el test de motivación realizado en la primera sesión. A partir de ahí, se marcarán los objetivos a trabajar durante la intervención.

La manera de evaluar que dichos objetivos se cumplan, es por medio de la observación sistemática y con la utilización de una hoja de registro (Anexo 9). Donde la maestra, después de finalizar cada una de las sesiones, anotaría aquellos aspectos más relevantes, actitudes frente a las actividades, logros, entre otros.

Además de la hoja de registro se va a utilizar una rúbrica (Anexo 10), donde se van a exponer los objetivos que se han perseguido durante la intervención. De esta manera, con la información obtenida con la hoja de registro y la observación sistemática, se va a poder llegar a una conclusión sobre si la propuesta de intervención ha sido satisfactoria o si hay que seguir trabajando en determinados aspectos para conseguirlo.

Asimismo, al igual que la observación sistemática ha sido importante para valorar al alumnado, la maestra deberá de realizar una observación de sus propios procedimientos y una autoevaluación después de terminar cada una de las sesiones. De este modo, podrá valorar qué aspectos se deben cambiar y en qué habilidades se debe hacer más hincapié.

4. Conclusión

La realización del presente Trabajo Fin de Grado ha supuesto una oportunidad para investigar y reflexionar sobre temas muy presentes, actualmente, en las aulas de Educación Primaria. Será muy importante que como futuros docentes, se tenga en cuenta a aquel alumnado que presenta baja motivación, déficit de atención y dificultades en lectura y escritura.

Dichas características dificultan el aprendizaje y, por ello, será necesario prestarles especial atención para intentar evitar el fracaso escolar. Además, no sólo la vida académica se ve afectada, también influye en el desarrollo personal y social, afectando de este modo al autoconcepto y a la autoestima del alumnado.

El fin del presente trabajo ha sido motivar al estudiante e intentar resolver los problemas en lectura y escritura derivados de su falta de atención y motivación.

Para ello, ha sido necesario realizar, previamente, una búsqueda exhaustiva de información. La búsqueda ha consistido en leer, analizar y reflexionar sobre la información obtenida en determinados artículos de revistas científicas, libros, plataformas científicas, entre otros.

Dicho trabajo de investigación ha dado lugar a infinidad de horas de lectura y selección del material que se ajusta al presente trabajo. Intentar que el marco teórico tenga una coherencia, una cohesión y que esté bien estructurado, ha sido uno de los puntos más complicados del trabajo debido al gran número de información que se puede encontrar en él.

Por otro lado, a la hora de diseñar la intervención, se han tenido en cuenta las características de los alumnos con los que se ha podido trabajar durante el período de prácticas en un centro escolar. En un primer momento, dicha intervención se iba a llevar a la práctica pero, debido a la situación actual del COVID-19, no ha podido ser así.

El motivo por el que se ha planteado este tipo de intervención, es debida a la falta de motivación percibida en el alumnado cuando se trata de realizar tareas, tanto de lectura como de escritura. A esto, además, se le suma el déficit de atención que los alumnos padecen.

Las actividades se han diseñado teniendo en cuenta el perfil del alumnado y los objetivos perseguidos con la realización de la intervención.

Se han utilizado recursos manipulativos y visuales, considerando que habrían supuesto una excelente forma de captar la atención y, a su vez, una manera de aumentar la motivación y el interés entre el alumnado.

La “no” realización de la intervención ha supuesto una pequeña desilusión ya que hubiera sido un excelente ejercicio de enseñanza-aprendizaje. No sólo para el alumnado que realiza la intervención, también para la persona que la lleva a cabo. No adquirir esa experiencia, podría considerarse, la parte menos positiva, en este caso.

Por último, y no con ello, menos importante, me gustaría agradecer a todas aquellas personas que han estado ahí y han intentado que mejore como humana y como profesional.

Gracias por todas y cada una de las correcciones y críticas constructivas que se han hecho.

Gracias a mis tutores, tanto del colegio como de la facultad, que me han aportado todos sus conocimientos para ayudarme en esta aventura.

Y, gracias a aquellos que se han leído y han escuchado infinidad de veces los párrafos de este trabajo que llega a su fin.

5. Referencias Bibliográficas

American Psychiatric Association (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-V)*. Madrid, España: Editorial Médica Panamericana.

Bustos, A. (2010, 4 noviembre). ¿Qué es primero: lo oral o lo escrito? [Publicación en un blog]. Recuperado 19 marzo, 2020, de <https://blog.lengua-e.com/2010/que-es-primer-lo-oral-o-lo-escrito/>

Cantero Castillo, N. (2010). Principales métodos de aprendizaje de la lectoescritura. *Innovación y experiencias educativas*, 33, 1-8. Recuperado de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_33/NATIVIDAD%20DEL%20PILAR%20CANTERO%20CASTILLO_2.pdf

Carmen Avila de Encio Test de Motivación . (2017, abril 4). Recuperado 1 de abril de 2020, de <https://www.bing.com/search?q=Carmen+Avila+de+encio+test+de+motivaci%C3%B3n&qsn&form=QBRE&sp=-1&pq=carmen+avila+de+encio+&sc=0-22&sk=&cvid=4CF2A7701FD2408AACE53331BE34D3C9+>

Carrillo, M., Padilla, J., Rosero, T. & Sol Villagómez, M. (2009). La motivación y el aprendizaje. *Alteridad*, 4(1), 20-33. Quito, Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana of Ecuador. Recuperado de <https://www.learntechlib.org/p/195445/>

Estévez, B., & Guerrero, M. J. (2015). Inclusión educativa del alumnado con TDA/H: Estrategias didácticas generales y organizativas de aula.. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(3), 89–106. Recuperado de <https://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/92>

Fernández-Jaén, A., Fernández-Mayoralas, D., & Fernández-Perrone, L. (2013). Trastorno por déficit de atención/hiperactividad: del tipo inatento al tipo restrictivo. *Revista de Neurología*, 56(1), 77–84. Recuperado de <https://psyciencia.com/wp-content/uploads/2013/03/deficit-atencion-inatento-restrictivo.pdf>

Fernandes, S. M, Piñón Blanco, A., & Vázquez-Justo, E. (2017). Concepto, evolución y etiología del TDAH. Recuperado 25 febrero, 2020, de <http://repositorio.uportu.pt:8080/bitstream/11328/2091/1/Concepto%20evolu%C3%B3n%20y%20etiolog%C3%ADa%20del%20TDAH.pdf>

Gallardo Vázquez, P., & Camacho Herrera, J. (2008). *La motivación y el aprendizaje en educación*. Sevilla, España: WANCEULEN EDITORIAL DEPORTIVA S.L.

Gastaminza, X. (2012, 12 octubre). La etiología del TDAH. Recuperado 18 marzo, 2020, de https://www.researchgate.net/publication/256662255_La_prevalencia_media_del_TDAH_en_Espana_es_del_68

Gómez Díaz, I., Morán Alvarado, V., Pereda Moral, M., & Pazos Moreno, E. (2013). TDAH y su relación con la motivación en el contexto educativo. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación y docencia creativa*, 2, 100–105. Recuperado de <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/27747/ReiDoCrea-Vol.2-Art.12-Gomez-Moran-Pereda-Pazos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Gómez-Nuñez, M., García-Fernández, J., Vicent, M., Sanmartín, R., González, C., Aparisi-Sierra, D., & J. Inglés, C. (2017). Influencia del rechazo escolar sobre la alta ansiedad ante el castigo en educación primaria. *European Journal of Education and Psychology*, 10(2), 68-74. Recuperado de https://kopernio.com/viewer?doi=10.1016%2Fj.ejeps.2017.08.001&token=WzE4MDY5NDUsIjEwLjEwMTYvai5lamVwcy4yMDE3LjA4LjAwMSJd.9y_eRNeMFmpz57XJ0lOw8mYobmw

Guzmán Rosquete, R., Correa Piñeiro, A., Arvelo Rosales, C., & Abreu Pérez, B. (2015). Conocimiento del profesorado sobre las dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura. *Revista de investigación educativa*, 33(2), 289–302. Recuperado de <https://revistas.um.es/rie/article/view/211101>

Hernández García, J., Soler Vázquez, E., Nuñez Pérez, J., González-Pienda, J., & Álvarez Pérez, L. (1998). Componentes de la motivación: Evaluación e intervención académica. *Aula abierta* (71), 91–120. Recuperado de <file:///C:/Users/dedio/AppData/Local/Temp/Dialnet-ComponentesDeLaMotivacion-45423-1.pdf>

Jonatan molina Agustín e Martínez González: *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, Vol. 2, N°. 2, 2015 (Ejemplar dedicado a: Monográfico sobre TDAH), págs. 157-162

Junco Herrera, I. (2010). La motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Temas para la educación*, *I*(9), 1–14. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7327.pdf>

Korzeniowsk, C., & Ison, M. S. (2008). Estrategias psicoeducativas para padres y docentes de niños con TDAH. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, *XVII*(1), 65–71. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2819/281921796006.pdf>

Naranjo Pereira, M. (2009). Motivación: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista de educación*, *33*(2), 153–170. Recuperado de https://kopernio.com/viewer?doi=10.15517/revedu.v33i2.510&token=WzE4MDY5NDUsIjEwLjE1NTE3L3JldmVkdS52MzNpMi41MTAiXQ.NGG7LQt_sKl1d5uMCRNPI-rs8fs

Mateo Soriano, M. (2001). La motivación, pilar básico de todo tipo de esfuerzo. *Proyecto social: Revista de relaciones laborales*, *I*(9), 163–184. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=209932>

Mena, B., Nicolau, R., Salat, L., Tort, P., & Romero, B. (2006). *El alumno con TDAH. Guía práctica para educadores* (2ª ed.). Barcelona, España: Ediciones Mayo.

Miranda, A., Meliá, A., Presentación, M. J., & Fernández, M. I. (2009). Estudiantes con TDAH y dificultades de aprendizaje, ¿Tienen mayor riesgo de experimentar problemas motivacionales? *Revista de Psicología*, *I*(1), 557–584. Recuperado de http://infad.eu/RevistaINFAD/2009/n1/volumen1/INFAD_010121_577-584.pdf

Puga Peña, Luis Alberto, & Jaramillo Naranjo, Lilian Mercedes (2015). Metodología activa en la construcción del conocimiento matemático. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, *19*(2), p. 291-314.

Ramos Loyo, J., Taracena, A., Sánchez Loyo, L., Matute, E., & González Garrido, A. (2011). Relación entre el funcionamiento ejecutivo en pruebas neuropsicológicas y en el contexto social en niños con TDAH. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, *11*(1). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3640848>

Rodillo, E. (2015). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en adolescentes. *Revista Clínica Médica las Condes*, 26(1), 52–59. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0716864015000097>

Saint-Exupéry, A. (1943). *El principito* (2.^a ed., Vol. 7). Barcelona, España: Salamandra.

Sánchez i Peris, F. (2015). Gamification. *Education in the knowledge society*, 16(2), 13-15. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/409343>

Servera, M. (2012). *Actualización del trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en niños* (Decimonovena edición noviembre-diciembre 2012). Recuperado de http://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/portal_social/index/assoc/miso1089/9_001.dir/miso10899_001.pdf

Siengenthaler, R., & Presentación, M. J. (2011). Estrategias didácticas inclusivas en TDAH. Recuperado 25 febrero, 2020, de <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/36960/52132.pdf?sequence=1>

Anexos

Anexo 1. Diploma de méritos.

Diploma de méritos

Por tener ganas de aprender, de querer superarse día a día y de realizar todo con la mejor de las sonrisas, se otorga el siguiente diploma a:

NOMBRE DEL ESTUDIANTE

Con ello se certifica que el estudiante con esfuerzo y trabajo podrá conseguir todo aquello que se proponga y para que conste este hecho, lo hacemos entrega en Valladolid a día ___ de _____ de 20__

Firmado, la maestra:



Anexo 2. Autorización.

Mi nombre es Sara de Dios Simón y soy maestra de audición y lenguaje en prácticas en el Colegio [REDACTED] Estoy realizando mi Trabajo de Fin de Grado (TFG), sobre estrategias de motivación en alumnado que presenta dificultades en lectura y escritura, y a su vez falta de atención.

Le hago llegar esta información porque me gustaría trabajar con su hijo/a dichas estrategias y poder llevar a cabo una intervención con el mismo. Ni que decir tiene que toda la información que se obtenga será confidencial y solo se utilizará con fines educativos, siempre guardando su derecho a la privacidad.

En caso de que quiera que su hijo/a realice esta intervención tendrá que realizar lo siguiente: Don/Doña.....

Padre/Madre o tutor/a legal del alumno/a.....

Del curso....., autorizo a mi hijo/a para que realice la intervención con la maestra en prácticas Sara de Dios Simón.

Firma:

En..... a..... de de 20....

Anexo 3. Test para valorar la motivación en el alumnado de 8/12 años.

CUESTIONARIO PARA VALORAR LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNO/A DE 8 A 12 AÑOS

Carmen Ávila de Encia (Doctora en C.C. de la Educación)

En la siguiente página se presenta un cuestionario para valorar la motivación escolar en niños y niñas de ocho a doce años. El niño/a debe señalar la respuesta verdadera con V y la falsa con F, según él piense que se comporta.

Valoración e interpretación:

Se concede un punto a cada respuesta que coincida con la valoración siguiente:

1V 2F 3F 4V 5F 6F 7V 8F 9V 10V

De cero a tres puntos: el niño/a no está motivado para trabajar escolarmente. Es importante averiguar la causa de esta falta de motivación, dar las orientaciones pertinentes a los padres y provocar una situación de éxito escolar.

De cuatro a seis puntos: nos encontramos ante niños/as que no pueden calificarse de apáticos en el colegio, pero que tampoco alcanzan un buen nivel de motivación para emprender todas las tareas escolares en relación con todas las asignaturas. En estos casos, es importante alentar al alumno para que sea capaz de conseguir su éxito escolar no sólo para aquellas asignaturas que le gustan o con aquellos profesores que mejor le caen, sino también en las restantes.

De siete a diez puntos: el alumno que puntúa alto se presenta como un niño motivado: es capaz de esforzarse tanto en aquello que es de su interés y agrado, como en aquello que carece de interés para él.

CUESTIONARIO

PREGUNTAS	RESPUESTAS (V, F)
1.- Pongo mucho interés en lo que hacemos en clase.	
2.- Estoy "en las nubes" durante las clases.	
3.- Durante las clases, deseo con frecuencia que terminen.	
4.- Pongo gran atención a lo que dice el profesor.	
5.- Habitualmente tomo parte en las discusiones o actividades que se realizan en clase.	
6.- Me distraigo en clase haciendo garabatos, hablando con mis compañeros/as o pasándome notas.	
7.- En ocasiones, soy yo el que expongo a mis compañeros/as el trabajo realizado en clase.	
8.- En clase, suelo quedarme adormilado.	
9.- En algunas asignaturas que me gustan especialmente, realizo trabajos extra por mi propia iniciativa.	
10.- En clase me siento a gusto y bien.	

Anexo 4. Actividad de la sesión 2, león de fruta.

León de fruta

Pasos que debes seguir:

1. Con la ayuda de la maestra abre una lata de piña.
2. Coge una rodaja de piña y ponla en el centro del plato.
3. Pela la piel de dos mandarinas.
4. Una vez peladas, separa la mandarina en gajos.
5. Los gajos que has separado deben de ponerse alrededor de la piña, en el sentido de las agujas del reloj.

Pasos que debes seguir:

6. Pela un plátano y corta 4 rodajas que no sean muy gruesas. Pon dos, como si fueran los ojos y dos como si fueran las orejas.
7. Coge dos arándanos y ponlos encima del plátano para que los ojos se vean más realistas.
8. Con el queso, haz un pequeño triángulo y colócalo de manera inversa para hacer la nariz.
9. Con las hojas de cebollino, simulamos los bigotes, coloca tres hojas a cada lado.
10. Por último, con un poco de chocolate dibujamos la sonrisa. ¡Fin!

Anexo 5. Plantilla para descodificar el misterio.

DESCODIFICADOR DEL MISTERIO Nº 1

D=23 L=15
T=6 I=18
Z=1 X=3
C=24 Q=9
S=7 A=26
O=11 G=20
K=16 M=14
P=10
V=4
F=21 R=8
Y=2 J=17
N=13 B=25
H=19 E=22

Anexo 6. Actividad “El Principito”.

EL PRINCIPITO

Debí aprender otro oficio y aprendí a pilotar aviones. Volé un poco por todo el mundo. Es cierto que le geografía me sirvió de mucho.

Al primer golpe de vista estaba en condiciones de distinguir China de Arizona. Es muy útil si uno llega a perderse durante la noche.

Viví así, solo, sin nadie con quien hablar verdaderamente, hasta que tuve una avería en el desierto del Sahara, hace seis años.

Algo se había roto en mi motor. Y como no tenía conmigo ni mecánico ni pasajeros, me dispuse a realizar, solo, una reparación difícil.

Era para mí cuestión de vida o muerte. Tenía agua apenas para ocho días.

La primera noche dormí sobre la arena a mil millas de toda tierra habitada. Estaba más aislado que un náufrago sobre una balsa en medio del océano. Imaginaos, pues, mi sorpresa cuando, al romper el día, me despertó una extraña vocecita que decía:

-Por favor... ¡Dibújame un cordero!

- ¿Eh?

- Dibújame un cordero...

Me puse en pie de un salto, como golpeado por un rayo. Me froté los ojos. Miré bien. Y vi un hombrecito enteramente extraordinario que me examinaba gravemente.....

Ahora es tu turno..... ¿Cómo quieres que continúe esta historia?

Escribe aquí abajo:

Anexo 7. Actividad “búsqueda del tesoro”.

La búsqueda del tesoro



Pasos a seguir:

- 1º Dirigiros a la zona del espejo y encuentra un sobre **naranja**.
- 2º Leed lo que pone el sobre (“Debajo de las mesas encontraréis una caja **roja**”).
- * En la caja roja hay un pendrive, tendrán que pensar qué hacer con él.
- 3º En el pendrive hay una carpeta llamada “Tesoro” debéis de abrirla para continuar vuestra búsqueda. (“Si queréis más pistas debéis dirigiros a la pizarra”).
- * El mensaje de la pizarra es el siguiente: “¡Tened cuidado, el guardián del tesoro os puede morder!”
- 4º Si queréis otra pista podéis preguntar a la maestra. (“El tesoro es vecino de un montón de libros y juegos”).

La búsqueda del tesoro



Pasos a seguir:

- 5º ¿Sabes ya dónde está?, Recuerda... Ten cuidado con que su guardián no te muerda....



Anexo 8. Rutina de pensamiento.

RUTINA DE PENSAMIENTO

ME PREGUNTO

¿Qué he aprendido con estas clases?



PIENSO

¿Cómo lo he aprendido?



¿Qué es lo que más te ha gustado hacer?

¿Y lo que menos?

VEO

¿Estás contento/a con tu trabajo?



¿Mejorarías

algo?

Anexo 9. Hoja de registro.

Hoja de registro		
Alumno:	Fecha:	Sesión...
Descripción de lo observado:		

Anexo 10. Rúbrica.

Rúbrica				
	Adquisición escasa	Adquisición media	Adquisición buena	Adquisición excelente
Capacidad motivacional del alumnado ante la lectura y escritura	El interés y las ganas <u>no han aparecido</u> , prácticamente, en ninguna de las sesiones.	El interés y las ganas se han hecho notar en <u>algunas</u> de las sesiones.	El interés y las ganas se han notado en, prácticamente, <u>todas las sesiones</u> .	Ha mostrado actitud y ganas en todas las sesiones y <u>predisposición muy positiva</u> .
Autoconcepto	<u>No</u> es consciente de sus fortalezas y debilidades, <u>no</u> se acepta a sí mismo, <u>no</u> quiere trabajar para mejorarlo.	Es consciente de sus fortalezas y debilidades, pero <u>no se acepta a sí mismo</u> , y le cuesta trabajar para mejorarlo.	Es consciente de sus fortalezas y debilidades, <u>le cuesta aceptarse</u> , pero intenta trabajarlo para mejorar.	Es consciente de sus fortalezas y debilidades, <u>se acepta como tal</u> y trabaja para mejorar.
Gusto por la lectura y escritura	<u>No se percibe interés</u> por realizar tareas que tengan que ver con lectura y escritura.	<u>Se percibe interés</u> por realizar tareas de lectura y escritura en caso de que exista una <u>recompensa</u> .	<u>Se percibe interés</u> por realizar tareas de lectura y escritura, aunque es importante el <u>refuerzo social</u> para su afianzamiento.	<u>Se percibe un total y claro interés</u> por realizar tareas de lectura y escritura.
Fluidez lectora	<u>Le cuesta seguir un ritmo lector</u> adecuado, tanto en palabras conocidas como desconocidas.	<u>Le cuesta seguir un ritmo lector</u> adecuado, sobre todo con palabras desconocidas.	<u>Lee a un ritmo adecuado</u> , aunque en palabras desconocidas le <u>cuesta</u> .	<u>Lee a un ritmo adecuado</u> .
Entonación lectora	<u>No cambia el tono</u> de voz y no hace pausas cuando se encuentra con puntos, comas...	<u>No cambia el tono</u> de voz y <u>le cuesta</u> hacer pausas cuando se encuentra con puntos, comas...	En ocasiones, <u>cambia el tono</u> de voz y sí que realiza pausas cuando se encuentra con puntos, comas...	<u>Cambia el tono de voz y hace pausas</u> cuando se encuentra un punto, una coma...
Escritura	Presenta <u>grandes dificultades para escribir</u> adecuadamente y se cometen muchos errores ortográficos.	La escritura, la coherencia y los errores ortográficos <u>necesitan ser mejorados</u> .	<u>La escritura es adecuada</u> , coherente y se <u>presentan errores ortográficos</u> .	<u>La escritura es adecuada</u> , coherente y no se comenten errores ortográficos.